

Heinz Klippert

komplett überarbeitete  
und erweiterte Neuauflage

PÄDAGOGIK

# Methoden-Training

Bausteine zur Förderung  
grundlegender Lernkompetenzen

22. Auflage

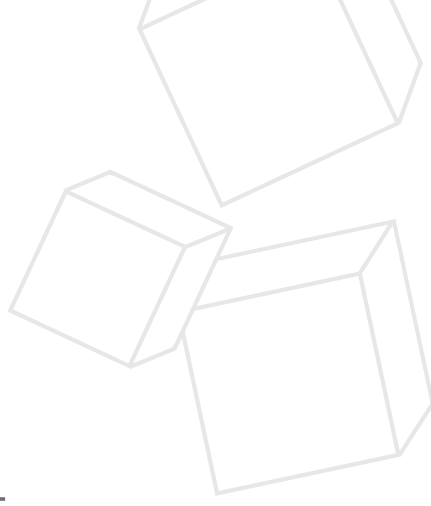


E-Book inside

**BELTZ**

## **Für meine Eltern**

Sie haben glücklicherweise keine Scheu gehabt, mir Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zuzumuten und zuzutrauen.



Heinz Klippert

# Methoden-Training

Bausteine zur Förderung grundlegender  
Lernkompetenzen

22., komplett überarbeitete und erweiterte Neuauflage

**BELTZ**

Dr. Heinz Klippert, Diplom-Ökonom; Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit  
in Hessen; Dozent, Trainer und Berater in der Lehrerfortbildung.  
Verfasser zahlreicher Bücher zur Methodik und Didaktik des Unterrichts  
sowie zum Aufgabenfeld Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen  
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-407-63066-7 Print  
ISBN 978-3-407-29571-2 E-Book (PDF)

22., komplett überarbeitete und erweiterte Neuauflage 2018

© 1994 Beltz  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim und Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber  
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim  
Umschlaggestaltung: Michael Matl  
Umschlagabbildung: © gettyimages/stilllifephotographer

Herstellung: Michael Matl  
Satz: Michael Matl und Markus Schmitz, Altenberge  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	11
----------------------	----

<b>Einleitung</b> .....	14
-------------------------	----

## I. Warum abgeklärte Lern- und Arbeitsmethoden wichtig sind

<b>1. Bildungspolitische Begründungsstränge</b> .....	18
1.1 Der PISA-Schock als Wachmacher .....	18
1.2 Neue Bildungspläne und -standards .....	19
1.3 Veränderte Prüfungsverfahren .....	20
1.4 Begabungsförderung – aber wie? .....	22
1.5 Herausforderung Heterogenität .....	23
1.6 Lernstudios und freie Lernzeiten .....	24
1.7 Computergestütztes Unterrichten .....	25
1.8 Wenn die Lernstrategien fehlen .....	26
<b>2. Unterrichtspraktische Begründungsstränge</b> .....	28
2.1 Viele Schüler haben wenig Methode .....	28
2.2 Fragwürdige Methodenbelehrung .....	30
2.3 Überschätzter Hör- und Sehkanal .....	31
2.4 Arbeitsunterricht als Perspektive .....	32
2.5 Was die Lernforschung dazu sagt .....	34
2.6 Lernverluste im Fachunterricht .....	37
2.7 Alarmierende Lehrerbelastung .....	38
2.8 Methodenklärung lohnt sich .....	39

## II. Methodentraining konkret – Anregungen zur Umsetzung

<b>1. Das kleine Einmaleins der Trainingsarbeit</b> .....	42
1.1 Um solche Arbeitstechniken geht es .....	42
1.2 Trainingszeiten und Zuständigkeiten .....	44
1.3 Methodencurricula als Leitsystem .....	45
1.4 Methodenklärung als Basisstrategie .....	47

1.5	Das Instrument der Trainingsspirale .....	49
1.6	Trainingstage und Trainingswochen .....	52
1.7	Trainingszyklen in Grundschulen .....	54
1.8	Methodenpflege in den Fächern .....	55
1.9	Bewährte Dokumentationsansätze .....	58
1.10	Flankierende Umsetzungshilfen .....	60
<b>2.</b>	<b>Tipps zur konkreten Trainingsvorbereitung .....</b>	<b>62</b>
2.1	Konzertierte Vorbereitung tut Not .....	62
2.2	Ein hilfreiches Planungsraster .....	64
2.3	Zur Nutzung der Bausteine im Buch .....	65
2.4	Auch Checklisten helfen Zeit sparen .....	67
2.5	Was regelmäßige Workshops bringen .....	69
2.6	Tipps zur Materialarchivierung .....	70
2.7	Vertrauensbildende Elternarbeit .....	72
2.8	Besuch von Methodenseminaren .....	73

### III. Bausteine zur Planung einschlägiger Trainingsspiralen

<b>1.</b>	<b>Bausteine zur Sensibilisierung der Schüler/innen .....</b>	<b>76</b>
1.1	Einführendes Trainingsbeispiel .....	76
1.2	Methodenbezogene Vorbefragung .....	78
1.3	Illustrationen zu Lernproblemen .....	79
1.4	Lernstrategien zum Nachdenken .....	84
1.5	Streifzug durchs Lernverhalten .....	89
1.6	Fragekarten zum eigenen Lernen .....	91
1.7	Rätselhaftes zum Thema Lernen .....	92
1.8	Lerntipps entdecken und klären .....	96
1.9	Ein Versuch als Lernberater/in .....	100
<b>2.</b>	<b>Bausteine zur Förderung der Lesekompetenz .....</b>	<b>101</b>
2.1	Einführendes Trainingsbeispiel .....	101
2.2	Tipps zum diagonalen Lesen .....	103
2.3	Fünf-Schritt-Lesemethode .....	105
2.4	Die Blickspanne erweitern .....	106
2.5	Schlüsselbegriffe suchen .....	107
2.6	Schlüsselfragen ableiten .....	108
2.7	Fragezentrierte Lesearbeit .....	109
2.8	Sachtext gezielt markieren .....	110
2.9	Markierungsweise kritisieren .....	111
2.10	Zwischenüberschriften bilden .....	112
2.11	Einen Sachtext exzerpieren .....	113

<b>3. Bausteine zur Förderung der Recherchekompetenz</b>	114
3.1 Einführendes Trainingsbeispiel	114
3.2 Wörter alphabetisch ordnen	116
3.3 Suchbegriffe formulieren	117
3.4 Im Schulbuch recherchieren	118
3.5 Im Duden nachschlagen	119
3.6 Im Lexikon nachschlagen	120
3.7 Im Atlas recherchieren	121
3.8 Fremdwörter abklären	123
3.9 Unbekannte Wörter klären	124
3.10 In der Bibliothek forschen	125
<b>4. Bausteine zur Förderung der Computernutzung</b>	126
4.1 Einführendes Trainingsbeispiel	126
4.2 Im Internet recherchieren	128
4.3 Eine Word-Tabelle anlegen	129
4.4 Mit Excel Ordnung schaffen	130
4.5 Mit Power-Point arbeiten	131
4.6 Bericht am PC gestalten	132
4.7 Grafiken/Bilder importieren	133
4.8 Mindmaps am PC erstellen	134
<b>5. Bausteine zur Förderung des stringenten Schreibens</b>	135
5.1 Einführendes Trainingsbeispiel	135
5.2 Ein verwirrender Unfallbericht	137
5.3 Beim Thema bleiben – aber wie?	138
5.4 Von der Gliederung zum Text	139
5.5 Vom Schaubild zum Bericht	140
5.6 Ein Schreibgerüst aufbauen	141
5.7 Nach Stichworten schreiben	142
5.8 Eine Bildergeschichte ordnen	143
5.9 Ein Ergebnisprotokoll schreiben	144
<b>6. Bausteine zur Förderung einfacher Ordnungstechniken</b>	145
6.1 Einführendes Trainingsbeispiel	145
6.2 Den Schulranzen packen	147
6.3 Methodenordner anlegen	148
6.4 Ausschneiden und aufkleben	149
6.5 Eine Heftseite neu gestalten	151
6.6 Warum Gestalten wichtig ist	152
6.7 Rätselhafte Arbeitsmittel	153
6.8 Gestaltete Seiten bewerten	154
6.9 Den Arbeitsplatz gestalten	155

<b>7. Bausteine zum Ausbau der Visualisierungskompetenz</b> .....	156
7.1 Einführendes Trainingsbeispiel .....	156
7.2 Einführungstext visualisieren .....	158
7.3 Warum Visualisieren nötig ist .....	159
7.4 Schaubilder als Lernhilfen .....	160
7.5 Gestalten eines Lernplakats .....	161
7.6 Assoziationsskizzen zeichnen .....	162
7.7 Die Kunst des Markierens .....	163
7.8 Markierungsschritte ordnen .....	165
7.9 Fragwürdiger Folieneinsatz .....	166
<b>8. Bausteine zum Aufbau von Strukturierungskompetenz</b> .....	167
8.1 Einführendes Trainingsbeispiel .....	167
8.2 Eine Tabelle entwickeln .....	169
8.3 Ein Schaubild entwerfen .....	171
8.4 Ein Schaubild überarbeiten .....	173
8.5 Wortgruppen arrangieren .....	174
8.6 Flussdiagramm zeichnen .....	175
8.7 Diagramme unterscheiden .....	177
8.8 Säulendiagramm erstellen .....	178
8.9 Kurvendiagramm zeichnen .....	179
8.10 Kreisdiagramm erstellen .....	180
<b>9. Bausteine zur Förderung der Memorierungskompetenz</b> .....	181
9.1 Einführendes Trainingsbeispiel .....	181
9.2 Wissenswertes zum Gehirn .....	183
9.3 Konzentrationsmängel klären .....	184
9.4 Dem Vergessen auf der Spur .....	185
9.5 Ein einfacher Lerntypen-Test .....	187
9.6 Ein Memo-Test mit Bildern .....	188
9.7 Lernstrategien reflektieren .....	189
9.8 Einige Lernregeln entdecken .....	190
9.9 Spickzettel als Merkhilfen .....	191
9.10 Mit einer Lernkartei üben .....	192
9.11 Ein Lern-Schema erläutern .....	194
9.12 Memotechniken im Aufriss .....	195
<b>10. Bausteine zur Verbesserung der Fragekompetenz</b> .....	196
10.1 Einführendes Trainingsbeispiel .....	196
10.2 Fragelandschaft erstellen .....	198
10.3 Einige Quizfragen entwickeln .....	199
10.4 Passende Fragen formulieren .....	200
10.5 Fragestellungen ableiten .....	201
10.6 Frage-Antwort-Puzzle lösen .....	202

10.7	Fragesätze zusammenfügen .....	203
10.8	Ein fragwürdiges Interview .....	204
10.9	Fragen tabellarisch ordnen .....	205
<b>11.</b>	<b>Bausteine zur Förderung der Zeit- und Arbeitsplanung .....</b>	<b>206</b>
11.1	Einführendes Trainingsbeispiel .....	206
11.2	Das 1 x 1 der Hausaufgaben .....	208
11.3	Klassenarbeiten vorbereiten .....	212
11.4	Den Zeitdieben auf der Spur .....	216
11.5	Zeitverwendung bilanzieren .....	217
11.6	Rätselhafte Referatserstellung .....	218
11.7	Referat mit Lücken und Tücken .....	219
11.8	Ein Inhaltsverzeichnis erstellen .....	221
11.9	Literaturverzeichnis ordnen .....	223
11.10	Fehlerhafte Quellenangaben .....	224
<b>12.</b>	<b>Bausteine zum Aufbau von Problemlösungskompetenz .....</b>	<b>225</b>
12.1	Einführendes Trainingsbeispiel .....	225
12.2	Die Selbstzweifel bekämpfen .....	227
12.3	Problemlöseschritte ordnen .....	228
12.4	Einen Arbeitsplan erstellen .....	229
12.5	Die Logik des Reifenflickens .....	231
12.6	Puzzle zur Projektarbeit .....	232
12.7	ABC-Aufgaben sortieren .....	233
12.8	Rätselhaftes Brainstorming .....	234
12.9	Vom Segen der Teamarbeit .....	235
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>236</b>	
<b>Abbildungsnachweise</b> .....	<b>238</b>	



# Vorwort

Als ich 1992/1993 das Buch »Methoden-Training« schrieb, war vom Methodenlernen in den Schulen noch nicht viel zu sehen. Das hat sich seither deutlich geändert – nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen praktischen Impulse des Buches. Das Buch hat sich seit 1994 mehr als hundertfünfzigtausend Mal verkauft und ist damit in viele Lehrerzimmer vordringen. Ein Blick ins Internet lässt diesen Wirkungsgrad deutlich werden. Dennoch ist die praktische Umsetzung der vorgestellten Trainingsimpulse bis heute von vielen Ungereimtheiten und Missverständnissen überlagert. Schuld daran ist sicherlich auch die einladende Dokumentation handlicher Arbeitsblätter, wie ich sie zum Zwecke der Lehrrentlastung vorgenommen habe. Das hat vielerorts dazu geführt, dass die intendierten methodenzentrierten Reflexions- und Klärungsprozesse zu einer eher oberflächlichen, arbeitsblattgestützten Schülerbeschäftigung mutiert sind. Das war weder gewollt, noch ist es zielführend.

Die vorliegende Neufassung trägt dieser Einsicht Rechnung; und zwar insofern, als (a) die Einbettung der dokumentierten Materialien in tiefeschürfende Arbeits- und Interaktionsprozesse der Schüler/innen stärker herausgestellt wird, (b) konkrete Vorschläge zum Aufbau und zur Ausgestaltung methodenzentrierter Trainingsspiralen, Trainingstage und Trainingswochen skizziert werden sowie (c) der lerntheoretische und bildungspolitische Begründungskontext der anvisierten Methodenschulung verstärkt herausgearbeitet wird. Methodentraining ist nun einmal keine stimmungabhängige Modeerscheinung, sondern ein pädagogisches Muss, soll die allseits geforderte Kompetenzvermittlung und Schülerintegration in den Schulen gelingen. Das wird im vorliegenden Buch gezeigt und konkretisiert.

Trotzdem neigen viele Bildungswissenschaftler, Didaktiker und Lehrkräfte nach wie vor zu einer gewissen Geringschätzung des Methodenlernens. Ihr Hauptaugenmerk gilt den Inhalten und nicht den Methoden. Die Redaktion der Wochenzeitung DIE ZEIT brachte diese Polarisierung vor einigen Jahren damit zum Ausdruck, dass sie einem Interview mit der Lernforscherin Elsbeth Stern die provokative Überschrift »Inhalt statt Methode« voranstellte (vgl. DIE ZEIT vom 20.4.2006). Der Tenor in diesem Interview war, dass fachübergreifende Methodentrainings den inhaltlichen Kompetenzerwerb der Schüler/innen nicht nur wenig begünstigten, sondern infolge der beanspruchten Lernzeiten tendenziell sogar schmälerten. Das Fazit von Frau Stern: Methoden müssten fachimmanent und inhaltsgebunden gelernt werden und sollten nicht in allgemeinen »Crashkursen« trainiert werden.

Diese Ab- und Ausgrenzung ist symptomatisch und falsch zugleich. Symptomatisch ist sie deshalb, weil sie die landläufige Auffassung widerspiegelt, dass der Schulunterricht vor allem Inhalte zu vermitteln und abzufragen habe und weniger darauf abstellen solle, grundständige Lern- und Arbeitsmethoden zu thematisieren und einzuüben. Diese Akzentsetzung ist rückwärtsgewandt, lerntheoretisch fragwürdig und kaum mit den neuen Bildungsplänen und Bildungsstandards in Einklang zu bringen (vgl. Kapitel

I.1). Falsch ist die skizzierte Geringschätzung des Methodenlernens insofern, als sie erstens zur problematischen Fortschreibung der tradierten Belehrungs- und Unterweiskultur in den Schulen einlädt und zweitens den unbestreitbaren Eigenwert methodisch-prozeduraler Kompetenzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen sträflich vernachlässigt.

Viele Schüler/innen scheitern beim Lernen nämlich nicht daran, dass ihre Lehrkräfte den Stoff nicht gut ausgewählt und dargeboten hätten, sondern vor allem daran, dass ihnen die zur Stofferschließung erforderlichen Lern- und Arbeitsstrategien fehlen. Es mangelt ihnen sowohl an prozeduraler Klarheit und tragfähigen Arbeitsroutinen als auch an der stimulierenden Einsicht in die Lernrelevanz der betreffenden Methoden. Ein Beispiel zur Mindmap-Methode mag dieses Dilemma verdeutlichen. Konkret: Der Aufforderung einer Biologielehrerin, zu einer bestimmten Pflanze textgestützt eine möglichst griffige Mindmap zu erstellen, begegnen einige Schüler/innen der betreffenden Klasse mit Unsicherheit und Abwehrversuchen. Warum? Weil ihnen offenbar unklar ist, warum und wie man die geforderte Mindmap erstellen sollte. Es gibt also sowohl ein Motivations- als auch ein Skill-Problem. Beides bremst die Anstrengungsbereitschaft und den Lernerfolg der Schüler/innen. Hinzu kommen zeitraubende Trödeleien und Ausweichmanöver nach Erteilung des Arbeitsauftrags.

Dieses Beispiel unterstreicht die Notwendigkeit konsequenter Methodenklärung. Die Schüler/innen müssen spontan wissen, *warum* und *wie* man eine bestimmte Methode praktiziert. Voraussetzung für diese Methodenbeherrschung ist eine möglichst gründliche Methodenklärung mit dem Ziel, tragfähiges Methodenbewusstsein auf Schülerseite aufzubauen. Dazu braucht es Übungen und Gespräche, Instruktionen und Reflexionen, Regelentwicklung und Regelanwendung. Diese mehrstufige Methodenklärung wird hier als *Training* bezeichnet und ist eine der zentralen Voraussetzungen dafür, dass effektives Lernen in den Fächern Platz greifen kann. Von daher tun ambitionierte Fachlehrer/innen gut daran, inhaltliches und methodisches Lernen als Einheit und nicht etwa als Gegensatz zu sehen. Andernfalls werden viele Schüler/innen methodisch noch lange im Dunkeln tappen und deshalb auch inhaltlich deutlich hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben.

Wenn offener Unterricht, individualisiertes Lernen, Freiarbeit, Lernateliers und andere Formen des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens wirklich gelingen sollen, dann bedarf es dazu zwingend des Aufbaus tragfähigen methodischen Wissens, Wollens und Könnens. Methodische Tipps und Appelle der Fachlehrer/innen allein reichen nicht. Methodenbeherrschung und Methodenbewusstsein verlangen mehr, nämlich den Aufbau von Einsichten und Kenntnissen, Werkzeugen und Überzeugungen, Sicherheit und prozeduralen Handlungsrouninen. Das alles gilt es in Schule und Unterricht verstärkt aufzubauen. Das vorliegende Buch bietet dazu vielschichtige praxisbewährte Anregungen, Hintergrundinformationen, Erfahrungswerte, Unterrichtstipps und Materialien. Im Vordergrund steht dabei das Methodenfeld »*Lern- und Arbeitstechniken*«.

Gestützt sind die dokumentierten Anstöße und Trainingshilfen auf langjährige Erfahrungen in Hunderten von Schulen in mehreren Bundesländern sowie auf korrespondierende Evaluationsstudien in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin und Rheinland-Pfalz (vgl. Klippert 2008 und 2013). Die Quintessenz dieser Entwicklungsarbeit fließt ins vorliegende Buch ein. Vieles wurde probiert, manches verworfen, anderes

überarbeitet und sukzessive optimiert. Eine Schlüsselerkenntnis dabei war und ist, dass die intendierte Methodenklärung fachübergreifender Anstrengungen bedarf. Mit beiläufigen Methodenhinweisen der Fachlehrer/innen kommt man nicht weit. Das führt bestenfalls zu methodenspezifischem Oberflächenwissen (Hattie), nicht aber zum nötigen Methodenbewusstsein. Von daher sind schulinterne Vorkehrungen für eine konsequente Methodenklärung zu treffen. Das schließt Trainingstage genauso mit ein wie konsequente Methodenpflege in den Fächern.

Danken möchte ich den vielen Unterstützern, die mich seit 1994 auf meinem Weg der Erkenntnisgewinnung und Strategiekklärung begleitet haben. Das beginnt mit den zahlreichen Trainer/innen, Lehrerteams und Schulkollegien in den verschiedenen Bundesländern, die meine Ansätze und Instrumente erprobt haben, und reicht über engagierte Gesprächspartner und Berater in den zuständigen Bildungsbehörden und Fortbildungseinrichtungen der Länder bis hin zu tatkräftigen Mitstreiter/innen im Beltz Verlag sowie im Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut in Landau (EFWI). Ihnen allen verdanke ich vielfältige Anstöße, Hilfen, Gespräche und Problemanzeigen. Ohne diese Impulse wären viele Ideen wohl eher unausgegoren geblieben.

*Landau im Herbst 2017*

*Heinz Klippert*

# Einleitung

Im Zentrum des Buches steht die Förderung grundlegender Lern- und Arbeitsmethoden der Schüler/innen. Das Buch ist kompetenzorientiert angelegt und zielt auf den Aufbau fachübergreifender Kompetenzen in Sachen Lesekompetenz, Arbeitsorganisation, Schreibkompetenz, Recherchekompetenz, Visualisierungskompetenz, Memorierungskompetenz etc. Näheres zu den betreffenden methodischen Kompetenzfeldern lässt sich aus dem Gliederungsverzeichnis sowie aus den korrespondierenden Materialbausteinen in Kapitel III ersehen.

Legitimiert wird das besagte fachübergreifende Methodenlernen durch die neuen Bildungspläne und Bildungsstandards, die auf einen weit gefassten Kompetenzanspruch abstellen. Gefordert sind von den Schüler/innen demnach nicht nur tiefgründige inhaltlich-fachliche Kenntnisse und Einblicke, sondern auch und zugleich möglichst fundierte fachübergreifende Kompetenzen im arbeitsmethodischen, kommunikativen und kooperativen Bereich. Wichtig: Der Schwerpunkt im Buch liegt auf den erstgenannten Lern- und Arbeitsmethoden. In diesem Sinne kann von *Methodentraining im engeren Sinne* gesprochen werden. Zum Methodentraining im weiteren Sinne gehören zudem die angesprochenen Kommunikations- und Kooperationsmethoden. Ihnen werden separate Trainingshandbücher gewidmet.

Dreh- und Angelpunkt des hier in Rede stehenden Methodentrainings ist der Aufbau von *Methodenbewusstsein* und *Methodenbeherrschung*. Dazu gehören sowohl prozedurale Kompetenzen als auch die substanzielle Überzeugung und Einsicht der Schüler/innen, dass die betreffenden Methoden wichtig sind. Beides muss zusammenkommen, wenn nachhaltiges Methodenbewusstsein entstehen soll. Überzeugungen und Können, Wissen und Wollen bilden die Wurzeln des besagten Methodenbewusstseins. Die meisten Schüler/innen sind weit von diesem Kompetenzstadium entfernt (vgl. die Abschnitte I.2.1 und I.2.2). Das ist angesichts der erweiterten Freiheitsgrade und Selbstorganisationsansprüche in den Schulen ein riesiges Dilemma. Ohne Methodenbeherrschung und Methodenbewusstsein wird das allseits geforderte kompetenzorientierte Lernen der Schüler/innen schnell zur Makulatur. Daher ist die hier intendierte Methodenklärung nachgerade geboten.

»Der Schüler muss Methode haben« – diese Erkenntnis des Reformpädagogen und Arbeitsschulbefürworters Hugo Gaudig aus der Frühphase des 20. Jahrhunderts gilt bis heute (vgl. Gaudig 1917). Die Frage ist nur, wo die Schüler/innen ihre Methoden lernen und einüben können. Fest steht, dass es dafür in der Schule verstärkt Räume, Gelegenheiten und Anleitungen geben muss. Das Gros der Schüler/innen ist nämlich im Alleingang kaum in der Lage, die nötigen methodischen Klarheiten und Grundüberzeugungen aufzubauen. Methodenlernen ist alles andere als ein Selbstläufer, sondern braucht zwingend planvolle Unterstützung durch die Lehrkräfte. Das schließt Motivationsarbeit genauso mit ein wie die Vermittlung grundlegender methodischer Skills. Die Instrumente, mit denen diese Klärungsarbeit vorangetrieben wird, sind die soge-

nannten Trainingsspiralen und Trainingstage (vgl. Kapitel II.1). Konstitutiv für diese methodenzentrierten Gärungs- und Klärungsphasen sind mehrstufige Arbeits- und Interaktionsprozesse zur Erschließung der betreffenden Methode(n).

Von *Training* wird bei alledem deshalb geredet, weil die Schüler/innen – analog zum Sportunterricht – redundante Zugänge zur jeweiligen Methode brauchen. Methoden zu kennen, bedeutet nun einmal noch nicht, sie bereits zu beherrschen und anwenden zu können. Von daher braucht es methodenzentrierte Instruktionen und Gespräche, Übungen und Reflexionen, Regelfindungs- und Regelanwendungsphasen. Das alles muss ebenso kleinschrittig wie systematisch ablaufen, damit sich die nötigen methodischen Einsichten und Handhabungsroutinen auf Schülerseite bilden können. Erst diese Trainingsarbeit sichert die intendierten Effekte in Sachen Methodenbeherrschung und Methodenbewusstsein. Je vielgestaltiger und zeitintensiver die besagte Methodenklärung betrieben wird, desto besser. Von daher wird in diesem Buch für mehrtägige Trainingsveranstaltungen in der Schule plädiert.

Die skizzierte Methodenklärung fördert nicht nur die Methodenbeherrschung der Schüler/innen, sondern auch und zugleich ihr inhaltlich-fachliches Lernen. Das gehört zu den Grunderkenntnissen der neueren Lernforschung (vgl. Kapitel I.2). Danach sind Schüleraktivierung und reflektierte Lernstrategien zentrale Voraussetzungen für den nachhaltigen Wissensaufbau in den Schülerköpfen. Indem die Schüler/innen fit gemacht werden, planvoll und methodisch versiert an und mit dem jeweiligen Lernstoff zu arbeiten, steigert sich die Chance, dass die für längerfristiges Behalten unerlässlichen »neuronalen Netze« gebildet werden können. Mit anderen Worten: Je versierter die Schüler/innen im Unterricht zu arbeiten und Informationen zu vernetzen verstehen, desto stabiler werden ihre Wissensstrukturen. Dabei geht es sowohl um Fachwissen als auch um prozedurales Wissen.

Dieser Anspruch verlangt nach tiefgreifender Methodenklärung und reflektierter Methodenerprobung. Schlichtes Kopieren und vordergründiges Ausfüllen einzelner Arbeitsblätter aus diesem Buch reichen also nicht aus. Methodentraining, wie es hier verstanden wird, erfordert mehr. Zwar können die dokumentierten Informationsblätter, Rätsel, Fallbeispiele, Lernpuzzles, Lernspiele und sonstigen Arbeitsmaterialien sehr wohl für die Trainingsarbeit genutzt werden; allerdings müssen sie in mehrstufige methodenzentrierte Arbeits- und Interaktionsprozesse der Schüler/innen eingebunden werden, damit sich das besagte Methodenbewusstsein aufbauen kann. Das verlangt ein möglichst konsequentes Wechselspiel von Lesen, Knobeln, Berichten, Vergleichen, Schreiben, Besprechen, Diskutieren und Reflektieren rund um die aus dem Buch entnommenen Materialbausteine. Veranschaulicht wird diese Trainingssystematik zu Beginn eines jeden Kapitels in Teil III.

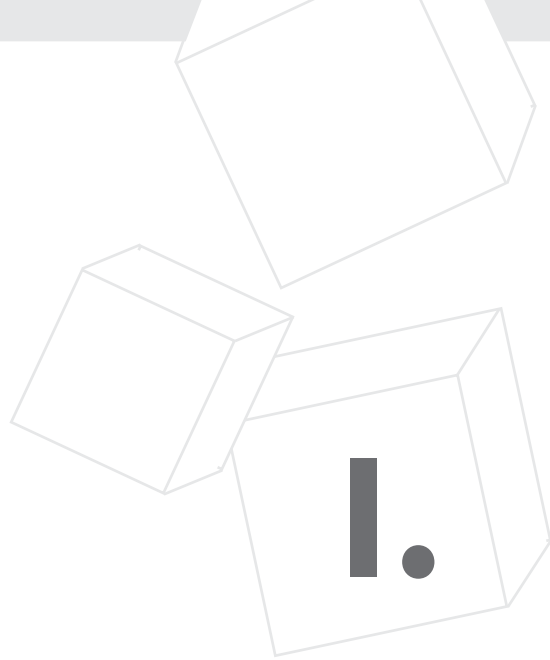
Grundsätzlich gilt, dass die in Teil III dokumentierten Materialbausteine wahlweise genutzt werden können. Damit soll den spezifischen Belangen und Vorlieben der Lehrkräfte Rechnung getragen werden. Dementsprechend bietet das Buch zu jedem methodenspezifischen Kompetenzbereich alternative Materialbausteine, die in der einen oder anderen Kombination in der Schule verwendet werden können. Selbstverständlich können diese Impulsmaterialien auch modifiziert, das heißt gekürzt, vereinfacht oder in anderer Weise überarbeitet werden – je nachdem, welche Schulstufe bzw. Schularart im Blick ist. Wichtig bei alledem: Die dokumentierten Materialbausteine erleichtern und bereichern die anstehende Trainingsvorbereitung der Lehrkräfte. Wichtig auch: Für die

Trainingsplanung empfiehlt sich ein schulintern vereinbartes Methodencurriculum. Das sind tabellarische Übersichten über die als besonders wichtig erachteten Lern- und Arbeitstechniken (vgl. Abschnitt II.1.3). Diese Methodencurricula stecken den Rahmen für die schulinterne Trainingsarbeit ab.

Zum Aufbau des Buches im Einzelnen: In Teil I wird näher begründet und erläutert, warum ein verstärktes Training elementarer Lern- und Arbeitsmethoden nötig ist. Dabei geht es sowohl um bildungspolitische Begründungsstränge als auch um unterrichtspraktische Befunde und Belange. Die erstgenannten bildungspolitischen Herausforderungen reichen von den neuen Bildungsstandards und Bildungsplänen über die Forderung nach Individualisierung und Differenzierung in heterogenen Lerngruppen bis hin zum Ausbau des gemeinsamen Lernens in Schule und Unterricht. Das alles verlangt nach möglichst abgeklärten methodisch-strategischen Kompetenzen. Der zweite Begründungsstrang betrifft die unterrichtspraktischen Probleme und Lernverluste, die Lehrkräfte immer wieder beklagen. Viele Schüler/innen sind methodisch offenbar unsicher. Sie lernen irgendwie, aber selten im Einklang mit den Erkenntnissen der neueren Lernforschung. Woran es mangelt, sind abgeklärte und planvoll eingesetzte Lern- und Arbeitsmethoden. Hier setzt das Buch an.

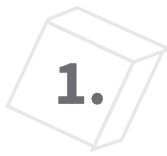
In Teil II werden die entsprechenden Trainingsmaßnahmen weitergehend konkretisiert. Das beginnt mit konzeptionellen und instrumentellen Klarstellungen zur anstehenden Trainingsarbeit und reicht bis hin zu sehr konkreten Anregungen zur praktischen Trainingsvorbereitung der Lehrkräfte. Im erstgenannten Einführungsteil geht es um das Explizieren wichtiger Lern- und Arbeitstechniken, um das Präzisieren der für die Trainingsarbeit typischen Methodencurricula, Trainingsspiralen, Trainingstage und Methodenpflegemaßnahmen sowie um einige grundlegende Hinweise zur Lehrerkooperation, zur Elternarbeit sowie zur schulinternen Dokumentationsarbeit in Sachen Methodenlernen. Das zweite Kapitel in Teil II konzentriert sich sodann auf die Trainingsvorbereitung als solche und bietet interessierten Lehrkräften vielfältige Tipps und Erfahrungswerte zur Planung und Archivierung methodenzentrierter Trainingseinheiten. Dabei geht es auch und nicht zuletzt um das Einbauen der im Buch dokumentierten Lern- und Trainingsmaterialien.

Teil III umfasst die besagten Materialbausteine. Auf rund 200 Seiten werden mehr als 100 erprobte und bewährte methodenzentrierte Informationstexte, Rätsel, Lernspiele, Fragebögen, Lernpuzzles, Lückentexte, Anwendungsaufgaben und sonstige Arbeits-, Diskussions- und Reflexionsimpulse dokumentiert, die in die zu planenden Trainingsspiralen eingebaut werden können. Die besagten Impulsmaterialien sind nach Kompetenzbereichen geordnet (Lesekompetenz, Recherchekompetenz etc.) und können von den Lehrkräften wahlweise aufgegriffen und zur Vorbereitung der Methodentage genutzt werden. Das mehrt die Ideenvielfalt und reduziert die Vorbereitungszeit der Lehrkräfte. Zudem gibt es zu Beginn eines jeden Kapitels ein einführendes Beispiel, das exemplarisch zeigt, wie die konkrete Trainingsplanung unter Verwendung des einen oder anderen Materialbausteins aussehen kann. Auf der Basis dieser ausgearbeiteten Trainingsspiralen lässt sich relativ schnell ein drei- bis fünftägiges Sockeltraining mit dem Schwerpunkt »Lernen lernen« konzipieren.



# Warum abgeklärte Lern- und Arbeits- methoden wichtig sind

Lehren und Lernen setzen routinierte Lernhandlungen der Schüler/innen voraus. Dementsprechend müssen die Schüler/innen wissen und prozedural geklärt haben, wie unterschiedliche Lern- und Arbeitsmethoden wirken und wie sie im Zuge der persönlichen Lernarbeit anzuwenden sind. Sie brauchen methodische Sicherheit und das begründete Gefühl des methodischen Könnens. Erst dann stellen sich Methodenbeherrschung und Methodenbewusstsein ein. Warum diese Option wichtig und zeitgemäß ist, wird in den nachfolgenden Kapiteln begründet und erläutert. Dabei wird sowohl auf aktuelle bildungspolitische Anliegen als auch auf unterrichtspraktische Nöte und Erfordernisse rekurriert.



# 1. Bildungspolitische Begründungsstränge

Schule und Unterricht befinden sich im Umbruch. Veränderte Schüler/innen, ein gewandelter Bildungsbegriff, neue Schulstrukturen und erweiterte Kompetenzanforderungen der Bildungsträger wie der Wirtschaft machen es erforderlich, dass die schulische Bildungsarbeit kritisch unter die Lupe genommen wird. Einiges hat sich überlebt; manches wurde infrage gestellt; vieles bedarf der ernsthaften Prüfung und Weiterentwicklung. Gefordert sind Schülerintegration und freies Arbeiten, Selbstständigkeit und Selbstmotivation, Eigeninitiative und Lernkompetenz. In den nachfolgenden Abschnitten wird gezeigt, dass die korrespondierenden bildungspolitischen Optionen und Herausforderungen nachgerade zwingend für eine verstärkte Methodenschulung in den Bildungseinrichtungen sprechen.

## 1.1 Der PISA-Schock als Wachmacher

Das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler/innen bei den ersten PISA-Tests zu Beginn der 2000er Jahre hat bei den Bildungsverantwortlichen in Ministerien, Schulen und Bildungsbehörden für sehr viel Wirbel gesorgt. Galt das deutsche Schulwesen bis dahin doch als bestens aufgestellt und überzeugend erfolgreich. Die veränderten Anforderungen und Aufgabenstellungen bei PISA ließen eher das Gegenteil deutlich werden. Die deutschen Schüler/innen taten sich mit der neuen Aufgabenkultur schwer. Einer Aufgabenkultur, die weniger auf Inputs und Wissensreproduktion, sondern vor allem auf kompetentes Lesen, Auswerten, Verknüpfen und Verarbeiten vorliegender Informationen setzte. Dieses problemlösende Arbeiten an und mit vorliegenden Sachtexten, Grafiken, Schaubildern und anderen fachlichen Inputs bereitete vielen Schüler/innen erhebliche Probleme.

Daran gewöhnt, die von Lehrerseite eingebrachten Kenntnisse und Erkenntnisse mehr oder weniger rezepthaft zu lernen, sorgten die relativ offenen und auf eigenständiges Denken und Arbeiten abstellenden Prüfungsaufgaben für beträchtliche Verunsicherung. Diese Unsicherheit war zum einen das Resultat mangelnder Vertrautheit mit der besagten Aufgabenkultur, zum anderen aber auch die Folge unzureichenden methodischen Könnens und Wollens. Manche Schüler/innen nahmen die ungewohnten Aufgabenstellungen erst gar nicht ernst; andere versuchten die gestellten Anforderungen zwar zu erfüllen, scheiterten häufig aber daran, dass sie inhaltlich wie methodisch überfordert waren. Das selbstständige und selbstbewusste Erfassen und Verarbeiten der vorgegebenen Informationen war ihnen offenkundig zu wenig geläufig. Es fehlten die entsprechenden Lern- und Arbeitsroutinen.

Dieser anfängliche Schock hat sich zwischenzeitlich zwar gelegt, gleichwohl sind einige der vorgebrachten kritischen Anfragen geblieben. Diese betreffen insbesondere die

Güte des selbstständigen Arbeitens, Denkens und Problemlösens der Kinder. Werden unsere Schüler/innen tatsächlich so mit Selbstbewusstsein, Kreativität, Selbstständigkeit und Lernkompetenz ausgestattet, dass sie mit relativ offenen Problemstellungen umzugehen vermögen? Diese Frage wird nicht nur von Eltern und Unterrichtsforschern, sondern auch seitens der Wirtschaft mit anhaltender Sorge aufgeworfen. Fachkompetenz verlangt tiefeschürfende Arbeits-, Denk- und Diskussionsprozesse. Und diese wiederum erfordern tragfähige Haltungen und prozedurale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Ohne methodisches Know-how gelingt daher vieles nicht, was bei PISA, TIMSS, IGLU, VERA und anderen nationalen wie internationalen Lernstandserhebungen gefordert ist.

Fachwissen zu konsumieren und periodisch zu pauken und zu reproduzieren mag eine lange Tradition haben. Aber es reicht nicht. Das ist eine der zentralen Lehren, die sich aus den genannten Leistungsvergleichsstudien der beiden letzten Jahrzehnte ableiten lässt. Entscheidender Lern- und Leistungsnachweis ist der Output am Ende bestimmter Jahrgangsstufen, das heißt das verlässlich abrufbare deklarative, situative und prozedurale Wissen (Weinert), das die Schüler/innen in Verbindung mit relativ anspruchsvollen offenen Aufgabenstellungen nachzuweisen vermögen. Die hier in Rede stehende Methodenschulung leistet einen wichtigen Beitrag dazu, dass dieses Kompetenzstadium in weiten Teilen der Schülerschaft erreicht werden kann. Das Interesse der Bildungspolitik geht genau in diese Richtung.

## 1.2 Neue Bildungspläne und -standards

Ausgelöst durch alarmierende Lerndefizite, neue Lernforschungsbefunde und zukunftsgerichtete Qualitätsoffensiven der Länder votieren die bildungspolitisch Verantwortlichen hierzulande zunehmend für eine Abkehr von der traditionellen Stofforientierung und eine möglichst konsequente Hinwendung zur Kompetenzorientierung der schulischen Bildungsarbeit. »Die Aufmerksamkeit richtete sich nicht mehr allein auf die Frage, welche fachlichen Inhalte, welcher ›Stoff‹ also in der Schule beigebracht werden soll, sondern stärker auch auf die Frage, was Schülerinnen und Schüler am Ende bestimmter Bildungsabschnitte wirklich wissen und können (sollten). Aus stofflich-inhaltlich geprägten, traditionellen Lehr- oder Rahmenplänen wurden kompetenzorientierte Bildungspläne« (Pant 2016, S. 1).

Kompetenzszenarien, Kompetenzraster, Kompetenzstufen und kompetenzorientierte Prüfungen stehen für diesen Paradigmenwechsel im bundesdeutschen Bildungswesen. Unter dem Motto »Vom Input zum Output« wurden neue Bildungsstandards und kompetenzorientierte Bildungspläne ins Leben gerufen, die primär auf das Können der Schüler/innen zielen und nicht nur auf ihr deklaratives Wissen. Dieses Können umfasst sowohl die inhaltlich-fachliche Seite des Lernens als auch die methodisch-strategischen Kompetenzen, mit denen Schüler/innen an unterrichtliche Aufgabenstellungen herangehen. Inhaltliches und methodisches Lernen gehen also Hand in Hand. Darin sind sich die Protagonisten der neuen Bildungspläne und Bildungsstandards weitgehend einig.

Dieser erweiterte Bildungsanspruch ist Kern und Markenzeichen der neuen kompetenzorientierten Qualifizierungsarbeit, wie sie in den meisten Bundesländern seit mehr

als zehn Jahren auf der Tagesordnung steht. Die neuen Bildungspläne und Bildungsstandards sind Ausdruck dieses veränderten Bildungsanspruchs. Stellvertretend sei hier auf den Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg verwiesen. Darin werden die anvisierten Kompetenzen in Anlehnung an den Lernpsychologen und Lernforscher Franz E. Weinert als Konglomerat aus Denken (Kognition), Wollen (Motivation), Anpacken (Volition) und sozialem Miteinander (Kooperation) definiert (vgl. Weinert 2001, S. 27 f.). So gesehen ist der gewählte Kompetenzbegriff nicht nur weit gefasst, sondern auch fachübergreifend angelegt.

Ziel des besagten Bildungsplans 2016 ist es, die Schüler/innen sowohl zum sachkundigen, engagierten und flexiblen Lösen lernrelevanter fachlicher Probleme zu befähigen als auch dazu, die Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstständigen, kooperativen und selbstverantwortlichen Lernen und Handeln aufzubauen (vgl. Pant 2016, S. 6). Typisch bei dieser Option ist die wegweisende Unterscheidung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen. »Prozessbezogene Kompetenzen kennzeichnen (danach) übergreifende ... Kompetenzen, die nicht an bestimmte Inhalte gebunden sind und sich im Bildungsprozess bis zum Ende des Bildungsgangs herausbilden. Insofern weisen prozessbezogene Kompetenzen diejenigen Aspekte aus, die in einem Fach themenübergreifend und fortlaufend entwickelt werden. Dagegen beschreiben die Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen, an welchen fachlichen Themen und in welchen Schritten diese erworben werden sollten« (Pant 2016, S. 7).

Beide Kompetenzbereiche schließen Methodenbeherrschung und Methodenbewusstsein mit ein oder setzen diese gar voraus. So gesehen sind Maßnahmen zur Methodenklärung wichtige Stützen bei der Implementierung der neuen Bildungspläne und Bildungsstandards. In dem Maße nämlich, wie die Schüler/innen die benötigten Lern- und Arbeitsmethoden beherrschen, werden sie es gemeinhin auch schaffen, nachhaltige inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen aufzubauen und sukzessive zu konsolidieren. Ohne abgeklärte Lern- und Arbeitsmethoden dagegen wird es schwer sein und schwer bleiben, die geforderten inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen zu entwickeln.

Wichtig dabei: Der intendierte methodenzentrierte Kompetenzaufbau verlangt ein möglichst produktives Zusammenspiel von Wissen, Wollen und Können (vgl. Schubiger 2013, S. 24 ff.). Das heißt, Methodenkenntnisse, Methodenakzeptanz und methodisch-operatives Geschick der Schüler müssen zwingend zusammenkommen, wenn die nötige Kompetenzentwicklung gelingen soll. »Die Gleichung ›Kompetenz = Wissen x Können x Wollen‹ veranschaulicht, dass die Ausbildung von Kompetenz von drei Dimensionen abhängt ... Wissen allein genügt nicht ... Fehlt eine Ausprägung, führt dies zur ungenügenden Ausbildung von Kompetenz« (Schubiger 2013, S. 24). Das gilt nicht zuletzt für das hier in Rede stehende Methodenlernen.

### 1.3 Veränderte Prüfungsverfahren

Ausfluss der skizzierten neuen Bildungsdoktrinen sind veränderte Prüfungs- und Bewertungsmodalitäten. Dieser Schritt ist nicht nur konsequent, er ist vom Grundsatz her auch längst überfällig. Verlangen doch die unterrichtlichen Kompetenzvermitt-

lungsprozesse, dass bei den gängigen Prüfungen auch entsprechende Kompetenzchecks vorgenommen werden. Die herkömmlichen Klassenarbeiten, Wissenstests, Hausaufgabenkontrollen und sonstigen mündlichen Wissensabfragen reichen beim besten Willen nicht hin, um aussagekräftige Hinweise zum Kompetenzerwerb und zur Kompetenzbeherrschung der Schüler/innen zu bekommen. Geprüft wird nur zu oft das Oberflächenwissen der Schüler/innen und weniger ihr substanzielles Können im fachlichen wie im methodisch-strategischen Bereich. Gerade auf Letzteres aber kommt es an, wenn der Kompetenzaufbau der Schüler/innen angemessen erfasst und bewertet werden soll.

Projektprüfungen, Präsentationsprüfungen, Lerntagebücher und sonstige anspruchsvollere Assessments zur Erfassung der im Unterricht angebahnten Kompetenzen bieten diesbezüglich gewisse Perspektiven. Sie stellen sicher, dass die Schüler/innen in den betreffenden Prüfungssituationen ihr Können und nicht nur ihr Wissen nachweisen müssen. Zu diesem Können gehören Denken, sinnentnehmendes Lesen, Argumentieren, Analysieren, Verknüpfen, Vergleichen, Beurteilen, Anwenden, Planen, Entscheiden, Begründen und Kritisieren – um nur einige mögliche Teilkompetenzen zu nennen. Über deren Erreichungsgrad Aufschluss zu bekommen, verlangt nach relativ komplexen Prüfungsaufgaben und Prüfungsszenarien im Sinne der oben genannten Prüfungsansätze. Reproduktionsbetonte Wissensabfragen und Multiple-Choice-Tests reichen nicht hin, um den Kompetenzaufbau der Schüler/innen angemessen zu erfassen und zu beurteilen.

Selbst bei den konventionellen Klassenarbeiten sind Anreicherungsmaßnahmen denkbar, die zu einer anspruchsvolleren Kompetenzerfassung und -beurteilung beitragen. Aufgabentypen à la PISA oder TIMSS können mit ihren spezifischen Lese-, Denk-, Beurteilungs- und Konstruktionsaufgaben ebenso zu dieser Prüfungsreform beitragen wie die gezielte Anreicherung der herkömmlichen Klassenarbeiten mittels methodenzentrierter Recherche-, Produktions- oder sonstiger Anwendungsaufgaben. Indem die Schüler/innen z. B. während der Prüfung aufgefordert werden, diffizile Informationen im Schulbuch, im Lexikon oder in Broschüren nachzuschlagen und frage- bzw. problembezogen auszuwerten, müssen sie genauso Selbstständigkeit und Methodenbeherrschung nachweisen wie beim Schreiben von Kommentaren, Berichten, Leserbriefen oder Zeitungsartikeln auf der Basis selbst erstellter Spickzettel, Mindmaps, Tabellen oder Schaubilder.

Wichtig bei alledem ist nur, dass den Schüler/innen die im Unterricht aufgebauten Kompetenzen abverlangt werden. Andernfalls werden nicht nur die lernwilligen unter ihnen benachteiligt. Es wird auch kräftig dazu beigetragen, dass die hehren Ansprüche des kompetenzorientierten Unterrichts schleichend außer Kraft gesetzt werden. Soll dieser Ansehensverlust vermieden werden, so muss sowohl die Prüfungspraxis verändert als auch im alltäglichen Unterricht verstärkt dafür gesorgt werden, dass die Schüler/innen entsprechend gefordert und gefördert werden. Denn Spickzettel zu erstellen und zeitversetzt zu nutzen, zügig zu recherchieren, Schaubilder zu zeichnen, Schlüsselfragen zu entwickeln und zu beantworten, Fehler mittels Lexikon zu finden und andere methodische Leistungsnachweise mehr zu erbringen – das alles muss intensiv vorbereitet werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Schüler/innen aufgrund mangelnder methodischer Routine über Gebühr scheitern.

## 1.4 Begabungsförderung – aber wie?

Politik, Wirtschaft und Gesellschaft haben ein elementares Interesse daran, dass die Schüler/innen ihre Begabungen so weit wie möglich aktivieren. Nachgewiesen ist, dass viele Schüler/innen aus unterschiedlichen Gründen dazu neigen, wesentliche Teile ihres Lernvermögens brachliegen zu lassen. Sie haben keine Lust, fühlen sich unsicher, vermissen Lob und Anerkennung, geben vorschnell auf, meiden die nötige Anstrengung, leiden unter zurückliegenden Misserfolgen, werden zu Hause wenig angespornt, haben keine stimulierenden Freunde etc. Diese und andere Gründe tragen immer wieder dazu bei, dass Schüler/innen weit hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben. Das Tröstliche an diesem Befund: Es gibt beim Gros der Schüler/innen noch erhebliche Reserven, die nur verstärkt gesucht und ausgeschöpft werden müssen. Die intendierte Methodenschulung hilft dabei.

Begabungen gibt es viele. Diese Feststellung scheint zwar lapidar, ist aber hochgradig relevant, wenn es um das gezielte Mobilisieren der besagten Begabungsreserven geht. Folgt man dem Modell der multiplen Intelligenz nach Howard Gardner (vgl. Gardner 2004 und 2008), so wird deutlich, dass die Schüler/innen eine ganze Reihe von Teilbegabungen haben, die in den Schulen üblicherweise nur sehr selektiv gefordert und gefördert werden. Im Vordergrund der schulischen Bildungsarbeit steht in aller Regel die logisch-mathematische Begabung, das heißt die Fähigkeit der Kinder zur Abstraktion und zum logischen Denken, zum Erkennen von Ähnlichkeiten und zum Aufbau von Beweisketten, zum mentalen Operieren und zum Umgang mit Zahlen und Mengen. Demgegenüber finden sprachliche, intrapersonale, interpersonale, emotionale, kreativ-künstlerische, körperlich-kinästhetische und räumlich-visuelle Begabungen eine eher nachgeordnete Beachtung.

Das Problem der angedeuteten Prioritätensetzung ist: Wer nicht gut zuhören, abstrahieren, diskutieren, planvoll arbeiten und mentale Verknüpfungen vornehmen kann, der gerät sehr schnell ins Hintertreffen. Dies umso mehr, als der Kreis jener Personen, die diesem verbal-abstrakten Lerntyp zuzurechnen sind, sehr begrenzt ist. Nur ein kleiner Teil der Menschen verfügt über ein ausgeprägtes Hör- und Sehgedächtnis und kommt daher mit den traditionellen lehrer- und buchzentrierten Lernverfahren relativ gut zurecht. Die große Mehrheit dagegen tut sich schwer und ist nur sehr begrenzt in der Lage, wirksam über den Hör- und Sehkanaal zu lernen und stimulierende Erfolgserlebnisse einzufahren. Für viele von ihnen gilt, dass sie im herkömmlichen Unterricht chronisch benachteiligt sind, da ihnen die Lehrkräfte nur vergleichsweise dürftige Angebote machen, um ihre spezifischen Begabungen auszubilden.

Wie die neuere Behaltensforschung zeigt, sind die Möglichkeiten der Menschen zum Aufnehmen, Verarbeiten und Behalten von Informationen sehr ungleich verteilt. Nur 10 Prozent von dem, was wir lesen, bleibt kurz- und mittelfristig hängen. Auch beim Hören (20 Prozent) und Sehen (30 Prozent) sind die Behaltensraten ziemlich niedrig. Dort hingegen, wo beim Lernen das praktisch Tun im Vordergrund steht oder mit eigenen Worten etwas wiederzugeben ist, gelangen rund 70 bis 90 Prozent der betreffenden Informationen ins Kurz- und Mittelzeitgedächtnis (vgl. Gemmer u. a. 2004, S. 74). Diese Eckdaten bestätigen, dass wirksame Begabungsförderung vor allem auf eines angewiesen ist: auf vielseitiges praktisch-anschauliches Arbeiten der Schülerinnen und Schüler.

Die Arbeitsschulbewegung des frühen 20. Jahrhunderts (Kerschensteiner, Gaudig, Scheibner) hat diese Erkenntnis bereits umgesetzt, als sie für einen möglichst konsequenten Arbeitsunterricht zum Zwecke einer verbesserten Volksbildung plädierte (vgl. Reble 1979). Erkannt wurde, dass das Gros der Menschen praktisch-anschaulich begabt ist und zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit ein Höchstmaß an freier Arbeit und praktischem Lernen braucht. Diese Option ist nach wie vor aktuell. Von daher muss eine auf Chancengerechtigkeit und nachhaltige Schülerqualifizierung bedachte Bildungspolitik möglichst konsequent darauf hinwirken, den besagten Arbeitsunterricht in den Schulen zu intensivieren und die korrespondierende Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbereitschaft der Schüler/innen zu verbessern. Die intendierte Methodenschulung zielt genau in diese Richtung.

## 1.5 Herausforderung Heterogenität

Die Schulstrukturreformen und Migrationsströme während der letzten Jahre haben die Schülerpopulationen in den Klassenzimmern kräftig verändert. Hauptschulen wurden mit Realschulen zusammengeführt, Gemeinschaftsschulen und Integrierte Gesamtschulen wurden neu errichtet, Gymnasien sind mittlerweile vielerorts zu »Hauptschulen« in dem Sinne geworden, dass dort 40 bis 50 Prozent eines Jahrgangs oder mehr unterrichtet werden. Hinzu kommt eine zunehmende Zahl von »Inklusionskindern« mit unterschiedlichen Handicaps, die traditionell in speziellen Förderschulen betreut wurden, nun aber auch in die bestehenden Regelklassen integriert werden sollen. Die Folgen dieses Umbruchs sind gewaltig und sorgen bei Lehrkräften wie bei Eltern wie bei Schulleitungen für erhebliche Verunsicherung.

Wie ist mit dieser erweiterten Heterogenität in den Schulen umzugehen? Diese Frage dominiert die aktuelle bildungspolitische Debatte seit Jahren. Sprachliche, intellektuelle, kulturelle, religiöse, finanzielle und gesundheitliche Vielfalt haben in vielen Klassenzimmern Dimensionen angenommen, die den herkömmlichen Fachunterricht ernsthaft infrage stellen. Die Lehrkräfte sollen individualisieren, differenzieren, Einzeldiagnosen stellen und individuell beraten und betreuen (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2009), obwohl sie doch im Regelfall 25 und mehr Kinder im Alleingang unterrichten müssen. Die klassischen Instrumente und Verfahren der Lehrkräfte helfen unter diesen Vorzeichen immer weniger, der gewachsenen Vielfalt gerecht zu werden. Mit zusätzlichen Förderpädagogen und pädagogischen Assistent/innen ließe sich zwar einiges kompensieren. Die faktische Personalausstattung in den Schulen weist allerdings in eine andere Richtung.

Was tun? Fest steht, dass die gewachsene Heterogenität in den Klassen unmöglich allein auf dem Rücken der einzelnen Fachlehrer/innen ausgetragen werden kann. Selbst gutwillige Lehrkräfte sind in der Vergangenheit immer wieder daran gescheitert, dass sie zu wenig Zeit und Kraft für das Vorbereiten differenzierter Material- und Aufgabepakete sowie für das Beobachten, Beraten und Betreuen der einzelnen Kinder hatten. Von daher ist bildungspolitisches Umsteuern angesagt. Die Alternative zur skizzierten lehrerzentrierten Einzelkindbetreuung ist das systematische und möglichst frühzeitige Qualifizieren der Schüler/innen für ein möglichst selbstständiges und zielstrebiges Mit-