

Methodenfreiheit und Methodeneffizienz

Autor(en): **Oser, Fritz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **73 (1986)**

Heft 4

PDF erstellt am: **08.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-528748>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

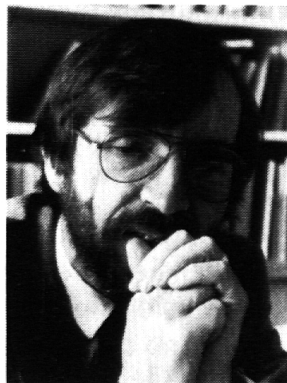
Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Methodenfreiheit und Methodeneffizienz

Fritz Oser

Prof. Dr. Fritz Oser ist Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Universität Freiburg (im Uechtland). Er ist Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. Seine Veröffentlichungen liegen im Bereich der Werterziehung, der religiösen Entwicklung und der Lehrerbildung. Die Realisierung der Reformen der Sekundar- und Gymnasiallehrerausbildung an der Universität Freiburg ist ein wichtiger Bereich seines bisherigen Wirkungsfeldes.



Es ist ein unveräusserliches Vorrecht der Lehrperson zu bestimmen, wie sie die Möglichkeiten des Lernens in ihrem Klassenzimmer bereitstellt. Dieses Vorrecht ist ihr gegeben kraft ihrer beruflichen Verantwortung und des staatlichen, betrieblichen oder kirchlichen Auftrags. Man unterstellt, dass die Ausbildung sie dazu befähigt, diese Möglichkeiten wahrzunehmen und kindsgemäss zu realisieren, dass sie also über sogenanntes technologisches Wissen verfügt, welches dem Versuch dient, die Heranwachsenden zu fördern und zu formen.

Nun muss die Frage gestellt werden, wann und in welchem Ausmass dieses Recht gefährdet ist, oder mit anderen Worten, wann Unterrichtende auf dieses Recht pochen, um sich gegen jemanden zu wehren, der ihnen

etwas auferlegen möchte, das ihnen zuwiderläuft. Und ebenso muss gefragt werden, ob dieses Vorrecht tatsächlich begründeterweise überhaupt existiere. Kann und darf eine Lehrperson tatsächlich, wie immer sie will, Möglichkeiten des Lernens bereitstellen, ist der Anspruch auf Methodenfreiheit überhaupt gerechtfertigt?

Ich möchte in diesem kurzen Aufsatz zuerst abklären, was unter Methoden zu verstehen ist. An zweiter Stelle geht es um die Frage, wie Methoden eingesetzt werden, bzw. um die Frage der Zweckrationalität. In einem dritten Teil werde ich die Beengungen darstellen, die technologisches Wissen in Schranken halten. Im letzten Teil schliesslich möchte ich Stellung beziehen zur Frage, ob Unterrichten tatsächlich Kunst oder Wissenschaft¹ ist und ob die schöpferische Intuition des Begegnens tatsächlich Lernen erleichtert.

Was heisst hier «Methoden»?

Was verstehen wir erstens unter einer Methode? Es sind dies wiederkehrende Muster von Lehraktivitäten, die der Vermittlung von Lehrzielen und Lehrinhalten dienen, also Lernen bewirken sollen und von vielen Lehrern angewendet werden². Es sind damit *nicht* umfassende «ideologische» Ansätze des Unterrichtens gemeint wie etwa die «Ecole active» von Freinet, die Steinerschule, die Arbeitsschulbewegung u.a., und es werden damit auch nicht globale kognitive Stile (z.B. induktives versus deduktives Vorgehen) oder dynamische Stile (z.B. Laisser faire versus autoritatives Handeln) angesprochen. Vielmehr sind damit Verfahrensweisen gemeint, die Entscheidungen im Bereich der Lehr- und Lernweise (Vortrag, Diskussion, Lernen am Gegenstand, Entwickeln, Frageunterricht etc.), Entscheidungen im Bereich der Sozialformen (Klassen-, Gruppen-, Partner- oder Einzelunterricht) und Entscheidungen im Bereich der Lernhilfen (motivieren, veranschaulichen, strukturieren etc.) betreffen. Von den Methoden ausnehmen möchte ich ebenfalls die Formen der Artikulation von Unterricht, so den Funktionsrhythmus, die globalen

Modelle des Ablaufs und psychologische Gesetzmässigkeiten z.B. des Aufbaus von Wissen. Die Verfahrensweisen, die wir hier ansprechen, sind durch Entscheidungen des Lehrers herbeigeführt; ohne sie ist Lernen im Kontext des geplanten Unterrichts nicht möglich.

Gibt es «die gute Methode»?

Nun aber müssen wir im zweiten Teil fragen, wie effizient sind denn Methoden und was bewirken sie bei dem, der durch sie zum Lernen gebracht werden soll. Kann man z.B. sagen, dass eine bestimmte Methode besser ist als eine andere, gibt es Kriterien der Auswahl bzw. der Entscheidung? Von den Anfängen der Lehrmethoden-Forschung in den 60er Jahren, über die Untersuchung von Leo Roth³ (1971) bis heute leidet die Forschung unter einer Vielfalt von sich widersprechenden Ergebnissen. Während die einen sehr pessimistisch sind und den Einfluss der Methoden eher gering einschätzen (Intelligenz 40–60 %, soziale Schicht 25 %, häusliche Umgebung 64 %, Unterricht 0–17 % der Varianzaufklärung)⁴ sind andere optimistisch, entwickeln komplexe Modelle des Methoden-Situations-Fähigkeits-Zusammenhangs und unterscheiden zwischen Voraussetzungs-, Kontext-, Prozess- und Produktvariablen⁵. Damit ist gesagt, dass eine Methode nur dann erfolgreich ist, wenn sie der Lehrer beherrscht, wenn er sie verbindet mit einer positiven Einstellung, wenn seine Absichten (Lernziele) in Übereinstimmung damit stehen, wenn sie inhaltlichen Aspekten entspricht, wenn er sie von anderen Methoden klar unterscheidet und «Methodenorchestration», d.h. einen sinnvollen Wechsel der Methoden eingeht, wenn er sie verbindet mit Gesetzmässigkeiten des Lernens (z.B. Gedächtnisspeicherkapazität der Schüler), wenn er sie im Kontext von Lernqualität, positiver Einstellung und auch Humor sieht usw. Das heisst mit anderen Worten – und dies zeigen fast alle einschlägigen Werke wie diejenigen von Becker⁶,

Dubs⁷, Einsiedler⁸, Gage und Berliner⁹, Good¹⁰, dass der Erfolg der Methode nicht von der Methode abhängt, sondern von ihrem Eingebettetsein in den Kontext, in das Wissen um die Materie, in die Aktivität des Schülers und in viele Persönlichkeitsvariablen des Lehrers. Dazu nur zwei Beispiele:

Erstes Beispiel: Fend¹¹ zeigt in einer seiner Untersuchungen zum Gesamtschulvergleich, dass zwar Leistungsprobleme eine Folge von geringer Differenzierung sind, andererseits aber dass Lehrer mit einer positiven Einstellung zur Leistung auch ohne innere Differenzierung hohe Resultate erreichen. Es ist also die Einstellung des Lehrers, die vermutlich als intervenierende Variable die Effizienz einer Methode bewirkt, nicht die Methode selbst.

Das zweite Beispiel handelt um die von Adam und Biddle¹² im Jahr 1970 gefundene «action zone» (Handlungszone), die besagt, dass Schüler von den mittleren Sitzen der vorderen Reihe bis hin zu den mittleren Aussensitzen mehr Gelegenheit zum Sprechen und zum Drankommen haben als alle anderen. Daraus wurde abgeleitet, dass der Lehrer besser auf die hinteren Reihen und besonders auf die Ecke hinten links achten sollte. Alhajri¹³ fand nun kürzlich, dass von 32 Lehrern nur einer eine solche «Handlungszone» hatte. Alle ändern aber nicht. Bei genauerem Hinsehen fand er aber, dass jeder Lehrer seine Handlungszone irgendwo anders hatte. Die einen betonten das Hinten-rechts, die ändern das Vorne-links usw. Dies ist wiederum ein deutliches Beispiel, dass zwar gefundene Phänomene richtig sind, aber je nach Kontext und Klima, Person und Inhalt anders ausgeprägt waren. Man kann also das Gleiche auch sagen für die klassischen Methoden wie z.B. Frageunterricht: Frageunterricht ist nur dann effizient, wenn der Lehrer offenlegt, dass er Denken anregen und nicht prüfen will, wenn er Schüler nicht langweilt, wenn er für gewisse Schüler geschlossene, für andere offene Fragen stellt, wenn er wenig Frageunterricht macht etc. Gruppenunterricht ist nur dann effizient, wenn alle in der Gruppe eine Aufgabe haben, wenn es keine «toten» Gruppen gibt, wenn wenig Zeit für sinnloses Zusammentragen verwendet wird, wenn die Schüler

gelernt haben, Gruppenregeln einzuhalten etc. Ein Kurzvortrag des Lehrers ist nur dann wirkungsvoll, wenn die Schüler eine Antwort erwarten, Informationen wollen, zuhören gelernt haben, durch einen Advance organizer gesteuert sind, Notizen nehmen können etc.

Methodeneinsatz und Manipulation

Wir kommen zum dritten Punkt, zur Frage, ob technologisches Wissen überhaupt eingesetzt werden *darf*, handelt es sich doch im Unterricht immer um reziproke Interaktion; ihr muss methodisches Können stets untergeordnet werden. Objekte kann man direkt bewegen (manipulieren), Subjekte nicht, ohne dass sie selber wollen (Selbstreferenz) und auf die Bewegung reagieren können (Rationalität). Wann gelingen diese Interaktionen, wann beeinflusst der Lehrer in der Weise, dass die Würde des Kindes gewahrt, das Lernen erleichtert und die Selbständigkeit bzw. das Selbstsetzen von Handlungsplänen gelernt und gefördert wird? Gilt der Satz der Assymetrie des Lehr/Lernprozesses: Der Lehrer hat zu lehren, der Schüler zu lernen? Wie geschieht die Verbindung von Kausalität, Rationalität und Selbstreferenz?

Luhmann und Schorr¹⁴ haben kürzlich vier Punkte vorgeschlagen, die allerdings ungenügend sind und Wesentliches nicht enthalten. Ich möchte sie hier referieren. Die Autoren sagen: «Aufgaben werden heute nicht mehr einfach als Zwecke beschrieben, sondern systemtheoretisch dekomponiert in Inputs, Outputs und Strategien, die den Prozess der Transformation von Inputs in Outputs beeinflussen. Eine Aufgabe kann man als vollständig definiert bezeichnen, wenn sie:

- 1) alle Kategorien von Inputs vollständig bezeichnet;
- 2) diese Inputs wechselseitig exklusiv definiert;
- 3) für jede Input-Kategorie oder für jede bestimmte Kombination von Inputs eine, und nur eine Strategie angibt; und
- 4) sämtliche dazu nötigen Sinnbestimmungen so objektiviert, dass sie für jeden Beobachter den selben Sinn ergeben».¹⁵

Man soll also transparent machen, welche Methoden man anwendet, man soll darauf achten, dass der Schüler weiss, was damit erreicht werden soll, man soll dem Handlungsablauf gegenseitig den gleichen Sinn geben. Dass dies nicht genügt, liegt auf der Hand. Denn letztlich lernt der Schüler beim Lernen eines Gegenstandes immer auch vom Lehrer, ob dieser präsupposiv unterstellt, dass er, der Schüler es vermag, es kann, es schafft. Der Erzieher darf nur jene Methoden anwenden, die zwar rational und transparent sind, aber auch sichtbar machen, dass der Erzieher auf den zu Erziehenden baut, ihm vertraut, ihm unterstellt, dass er Verantwortung übernehmen kann, dass er Regeln einhalten kann, dass er eine gewisse Leistung vollbringen kann, dass er sich selbst Ziele setzen kann und dass er schliesslich wie immer auch – bejahend oder kritisch – sich damit identifizieren kann. Und diese Präsupposition wird der Schüler wiederum auf andere Schüler anwenden. Die oben erwähnte Assymetrie wird also modifiziert: Beide, Lehrer und Schüler, sind in je anderem Sinne Lehrende und Lernende.

Leichter gewollt als gekonnt...

Wir haben aber bis jetzt eine Voraussetzung nicht besprochen: das Beherrschen der Methoden. Einen Gruppenunterricht so zu stimulieren, dass intensiver, mehr und interaktiver gelernt wird, ist äusserst schwierig; ein entwickelnder Unterricht ohne Engführung durch «ausfragen» ist äusserst selten, für unterschiedliche Lernvoraussetzungen (Gruppen von Schülern) je zugleich verschiedene Methoden einzusetzen, findet man nicht oft. Wir haben heute ein Defizit an

- a) Möglichkeiten, bei Experten guten Unterricht zu sehen
- b) Zeit für das Ausprobieren des Einsatzes von wissenschaftlichen Ergebnissen (z. B. Transfer in verschiedenen Fachdidaktiken)
- c) Zeit für das Ausprobieren einzelner ganzer Methoden
- d) eindeutigen Kriterien für das *überprüfte* Gelingen des Methodenwechsels

- e) Strenge und Eindeutigkeit bei der Ausbildung (wer Methoden nicht beherrscht, sollte nicht zum Lehrerberuf zugelassen werden)
- f) Überprüfbarkeit des Methodeneinsatzes in der beruflichen Laufbahn (Weiterbildung).

Wer von Technologiedefizit spricht, meint sehr wahrscheinlich diese Punkte, und er muss annehmen, dass das Gelingen oder Nicht-Gelingen von Unterricht nicht bloss eine Sache veränderter Manipulation, sondern auch des Lernens von Erfahrungswissen bedingt. Ich würde soweit gehen zu behaupten, dass kommunikatives Gelingen des normgeleiteten Handelns (was ja das Anwenden von Methoden darstellt) in wesentlichem Masse auch davon abhängt, ob Methoden beherrscht werden oder nicht.

Echte Methodenfreiheit schränkt sich selbst ein

Und damit wäre ich beim letzten Punkt: Die Freiheit des Lehrers, sein Handeln zu bestimmen, ist nun auch eingeschränkt: und zwar dreifach durch das Offenlegen aller Absichten, durch Sensibilisierung für bestimmte Fähigkeiten des Schülers und durch Gerechtigkeit. Diese Einschränkungen muss er sich allerdings selbst willentlich setzen, was von ihm eine dauernde «innere Unruhe», ein dauerndes Wachsein zu dieser Freiheit bedingt. Einmal stellen die Methoden intentionales, nicht spontanes Handeln dar, das nicht nur vom Kalkül der höchstmöglichen Lernleistung, sondern auch durch Akte der Verständigung zu realisieren sind. Wir haben dies schon angedeutet. Verständigung bedeutet, dass Lehrer offenlegen, warum sie in einer bestimmten Weise arbeiten, dies gegenüber Schülern, Eltern, Behörden. Sie sind auf diese Weise aufgefordert, immer selbst auch ihr Handeln zu rationalisieren. Zweitens hilft die Leichtigkeit des erfahrenen Umgangs mit Methoden auf der Basis einer konsequenten Ausbildung die Sensibilität für Personen und Situationen zu stimulieren. Die Forschung zur Wechselwirkung der Schülermerkmale und der Methoden (ATI)¹⁶ hat dieses Problem

intensiv untersucht. Der Lernende ist derjenige, der lernt, und er ist der Akteur, nicht der Lehrer. Der Ausdruck «reflective teaching» besagt, dass das Handeln und Operieren des Schülers durch Methoden unmittelbar unterstützt werden kann, sofern der Lehrer rasch aufgrund von Tatsachen der Situation und der Fähigkeiten der Schüler, sich umzustellen, methodisch je anders handelt. Ich halte die traditionelle Unterscheidung Caselmanns in paidotrope und logotrope Lehrertypen für verhängnisvoll, weil weder das stärkere Denken an den Schüler noch das Akzentuieren des Stoffes richtig ist. Die entscheidende Wende heisst: Der Lehrer ist dann sein eigener Theoretiker (reflective teacher), wenn er konsequent denkt, was Schüler mit dem Stoff tun. Man kann nicht zuerst an den Stoff und dann an den Schüler oder umgekehrt denken. Reihenfolgen führen zu Missverständnissen. Es geht vielmehr darum, dass Bedingungen der Möglichkeit für sinnvolle Aktivität des Schülers mit der Materie und seiner Struktur garantiert werden. Und dieses letzte Kriterium ist nicht bloss von der Effizienz des Lernresultates, sondern auch vom Prinzip der Lebensqualität des Schülers in der Schule her zu begründen. Persönliche Präferenzen für Methoden können z. B. im Prinzip der Methodenorchestration, d. h. im sinnvollen Wechsel aller möglichen Handlungsweisen aufgehoben werden.

Methodeneinsatz als Beitrag zur Chancengerechtigkeit

Bleibt noch das Prinzip der Gerechtigkeit im Sinne der gleichen Chancen für Lernmöglichkeiten. Kaum je wird dieser Aspekt berücksichtigt. Ich halte ihn für sehr wichtig. Wenn der eine Lehrer in einer Gymnasialklasse Experimente durchführt und dadurch Schüler durch entdeckendes Lernen hoch motiviert, der andere Lehrer dies mit einer andern Klasse nicht tut, so ist die zweite Klasse benachteiligt. Wenn der eine Sekundarlehrer durch Sprachspiele und Selbstinterpretation von Texten

Schüler für Sprache sensibilisiert, der andere langweiligen Frageunterricht betreibt, so ist die zweite Klasse benachteiligt. Besonders benachteiligt werden aber jene Schüler, die zwar wissen, was Durchschnittsnormen in einem Fach sind, aber niemals dazu angehalten worden sind, zu lernen, wie man lernt. Lehrer aller Klassen sollten die Schüler lehren, wie man einem Gegenstand Sinn abgewinnen kann und wie man ihn angeht. Strategien des Lernens sind wichtiger als Strategien des Lehrens. Die letzten sind in den Dienst der ersten zu stellen. Schliesslich aber ist Methodenfreiheit nicht zu trennen vom Anspruch des Unterstützens der schwächeren Schüler. Methoden sind Lernhilfen. Wo sie zur Selektion missbraucht werden, verpassen sie den gesellschaftlichen Anspruch, dass jeder Schüler jederzeit wieder eine neue Chance erhält, einen Lernweg zu gehen, der seinen beruflichen Möglichkeiten dient, seine Identität stärkt und die Lust am Lernen erhöht. Gerechtigkeit heisst also, Methoden zur Erhöhung der Chancengleichheit in verschiedenen Belangen einzusetzen.

So verstanden hat der Lehrer tatsächlich die Freiheit, sein Handeln zu bestimmen. Aber diese Freiheit ist Bindung an die Verpflichtung, Lernen zu erleichtern, Kommunikation zu ermöglichen, Sinn zu stiften und Gerechtigkeit walten zu lassen. Vielleicht lässt sich auf diese Weise zurückkehren zum Optimismus eines Comenius, der in seiner grossen Didaktik schreibt: Die Methode muss, «damit sie die Geister anzieht, mit Klugheit versüsst werden.»¹⁷

Fussnoten

- ¹ Gage, N.L.: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München (Urban und Schwarzenberg) 1979.
- ² Einsiedler, W.: Lehrmethoden. München 1981, S. 17; Einsiedler bezieht sich hier auf Berliner und Gage.
- ³ Roth, L.: Effektivität von Unterrichtsmethoden. Hannover (Schrödel) 1971.
- ⁴ Wallberg, H.J.: Models for optimising and individualising school learning. In: Interchange 2, 1971.
- ⁵ Vgl. z.B. Dunkin, M.J./Biddle, B.D.: The study of teaching. New York, 1979.
- ⁶ Becker, G.E.: Unterrichtssituationen. München (Urban und Schwarzenberg) 1980.
- ⁷ Dubs, R.: Aspekte des Lehrerverhaltens. Aarau (Sauerländer) 1978.
- ⁸ Vgl. Fussnote 2.
- ⁹ Gage, N.L. & Berliner, D.L.: Pädagogische Psychologie. München 1977.
- ¹⁰ Good, T.L.: Classroom research: A decade of progress. In: Educational Psychologist 18, 1983, S. 127–144.
- ¹⁰ Good, T.L.: Classroom research: A decade of progress. In: Educational Psychologist 18, 1983, S. 127–144.
- ¹¹ Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim (Beltz) 1982, S. 280 ff.
- ¹² Adams, R., Biddle, B.: Realities of teaching: Explorations with video tape. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- ¹³ Alhajri, A.: Effect of seat positions on school performance of Kuwaiti students. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia, 1981. Von Good in seinem Aufsatz von 1983 beschrieben.
- ¹⁴ Luhmann, N. & Schorr, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann & Schorr (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt (Suhrkamp) 1982, S. 11–40.
- ¹⁵ Ebd. S. 31.
- ¹⁶ Schwarzer, R., Steinhagen, K.: (Hrsg.) Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München (Kösel) 1975.
- ¹⁷ Comenius, J.A.: Grosse Didaktik. Ausgabe v. Flitner. Stuttgart (Klett) 1982.

Sie wollen Ihr eigenes Haus bauen?



Legen Sie den Grundstein für Ihr eigenes Haus, verlangen Sie die ausführliche Marty-Baumappe!

marty

wohnbau ag 95100 wil

Tel. 073 22 36 36

Bei Marty finden Sie viele schön gestaltete Bauten mit praktischen Grundrissvorschlägen. Vorzügliche Bauqualität, günstige Festpreise und unsere Erfahrung seit über 50 Jahren garantieren für Ihre Sicherheit. Die immer angenehm warme Holzkonstruktion, bis 120 mm Wärmeisolation ($k = 0,3 \text{ Wm}^2\text{K}$) und viel sauber verarbeitetes Naturholz aus der eigenen Schreinerei machen Marty-Häuser so wohnlich. Ihre Grundriss- und Ausbauwünsche sind kein Problem dank dem äusserst flexiblen Baukonzept!

Coupon für die Gratis-Baumappe Einsenden an:
 Marty-Wohnbau AG, Simacherstrasse, 9500 Wil

Name / Vorname: _____
 Strasse: _____
 PLZ/Ort: _____
 Tel.Nr.: _____

Ich habe Bauland:
 Ja Nein

