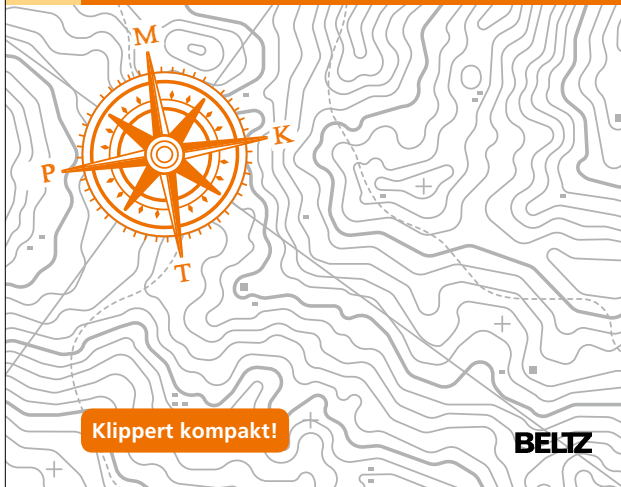


Heinz Klippert

PÄDAGOGIK

Methodenlernen in der Schule

Leitfaden zur Förderung
grundlegender Lernkompetenzen



Leseprobe aus: Klippert, Methodenlernen in der Schule, ISBN 978-3-407-29448-7

© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29448-7>

Vorwort

»Der Schüler muss Methode haben« – diese Erkenntnis des Reformpädagogen Hugo Gaudig aus dem Jahre 1917 gilt bis heute. Dieser Erkenntnis folgen meine im Beltz Verlag erschienenen Trainingshandbücher mit ihren zahlreichen Bausteinen für die Methodenschulung (vgl. Klippert 1994, 1995, 1998 sowie Klippert/Müller 2003). Darin finden sich konkrete Arbeitsanregungen, aber auch und vor allem vielfältige methodenzentrierte Informations- und Arbeitsblätter. Diese Vorlagen sind als mögliche Denk-, Gesprächs- und Übungsanlässe für den Unterricht gedacht. Sie sind Mosaiksteine im Prozess der organisierten Methodenschulung, nicht aber Garantien für das Entstehen eines nachhaltigen methodischen Könnens der Schüler/innen. Diese Einschränkung ist deshalb wichtig, weil der Aufbau stabiler Methodenkompetenzen auf Schülerseite eindringliche Klärungsprozesse verlangt, die deutlich über das Lesen und Bearbeiten einzelner Arbeitsblätter hinausgehen.

Um diese differenzierte Methodenerklärung geht es im vorliegenden Bändchen. Ihre Notwendigkeit ist durchaus anerkannt; gleichwohl wird ihr in der schulischen Realität bis dato viel zu wenig Rechnung getragen. Zwar betonen die neuen Bildungsstandards, Bildungspläne und Prüfungsverfahren die Bedeutung methodischer Kernkompetenzen. Wo, wann, wie und von wem diese allerdings konkret vermittelt werden sollen, bleibt eher im Dunkeln. Methodenlernen spielt bestenfalls am Rande eine Rolle – und zwar vorrangig auf der Ebene der lehrerseitigen Instruktion oder Belehrung. Eine verbindliche Institutionalisierung und Systematisierung der angedeuteten Methodenschulung fehlt dagegen meist. Das gilt im Grundsatz für alle Schularten und Schulstufen. Kein Wunder also, dass sich viele Schüler/innen unverändert schwer damit tun, methodisch planvoll und versiert zu lernen.

Die Folge dieses Versäumnisses ist, dass anspruchsvollere Lernarrangements wie Gruppenarbeit, Projektarbeit, Wochenplanarbeit oder Freiarbeit häufig sehr oberflächlich bleiben, da viele Kinder unsicher sind bzw. sich überfordert fühlen. Das gilt besonders für moderne Lernateliers bzw. Lernbüros. Deren Nutzung krankt daran, dass das Gros der Schüler/innen alles andere als autonom, teamfähig und methodenkompetent ist. Von daher ist selbstorganisiertes Lernen ein zwar ehrenwertes Fernziel, nicht aber das, was die Mehrzahl der Schüler/innen aus dem Stand heraus kann und will. Zu groß sind die Versagensängste. Die Folge ist: Die meisten Schüler/innen arbeiten und lernen irgendwie, häufig aber ohne rechten Plan. Abgeklärte Lernstrategien sind eher die Ausnahme und eben nicht die Regel. Das gilt vor allem für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern.

Von daher ist es ein Gebot der Fairness und der Chancengerechtigkeit, dass die kleinschrittige Methodenschulung im Unterrichtsalltag sehr viel nachdrücklicher als bisher betont wird. Das ist der Anspruch dieses Buches. Das betrifft den Fachunterricht wie die fachübergreifende Trainingsarbeit (vgl. Abb. 1). Im Klartext: Die meisten

8 Vorwort

Schüler/innen müssen in Sachen Lernen erst mal richtig Boden unter die Füße bekommen, sollen sie zur nötigen Selbstständigkeit und Selbststeuerung gelangen. Dann haben anspruchsvolle Lernverfahren auch die Chance, wirksam bewältigt zu werden. So gesehen verlangt moderner Unterricht nach verstärkter methodenzentrierter Übungs-, Reflexions- und Klärungsarbeit.

Dieser Anspruch ist Gegenstand und Leitlinie meiner erwähnten Beltz-Bücher zum Methoden-, Kommunikations- und Teamtraining sowie zur lernspiralspezifischen Methodenpflege im Fachunterricht. In all diesen Büchern werden bewährte Bausteine für die alltägliche Trainings- und Unterrichtsarbeit dokumentiert, die interessierte Lehrkräfte wahlweise nutzen können. Dieser Materialservice ist fraglos wichtig. Was bislang jedoch fehlt, ist ein griffiger strategischer Leitfaden, der kurz und bündig begründet und zeigt, wie die anstehende Methodenschulung schulintern organisiert und operationalisiert werden kann. Diesem Mangel wird mit dem vorliegenden Bändchen entgegengewirkt.

Im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen steht das abgebildete Haus des Methodenlernens (vgl. Abb. 1). Dieses umfasst im unteren Teil die Trainingsfelder »Arbeitstechniken trainieren«, »Kommunikationstraining«, »Präsentationstraining« sowie »Teamentwicklung im Klassenraum«. Diese vier Felder bilden zusammengekommen den Sockel der Methodenschulung. Darauf baut die systematische Methodenkonsolidierung in den Fächern auf, die so aussieht, dass die Schüler/innen mittels vielfältiger fachspezifischer Methodenanwendungen zur nötigen methodischen Sicherheit und Regelbeherrschung hingeführt werden. Das geschieht mithilfe der so-

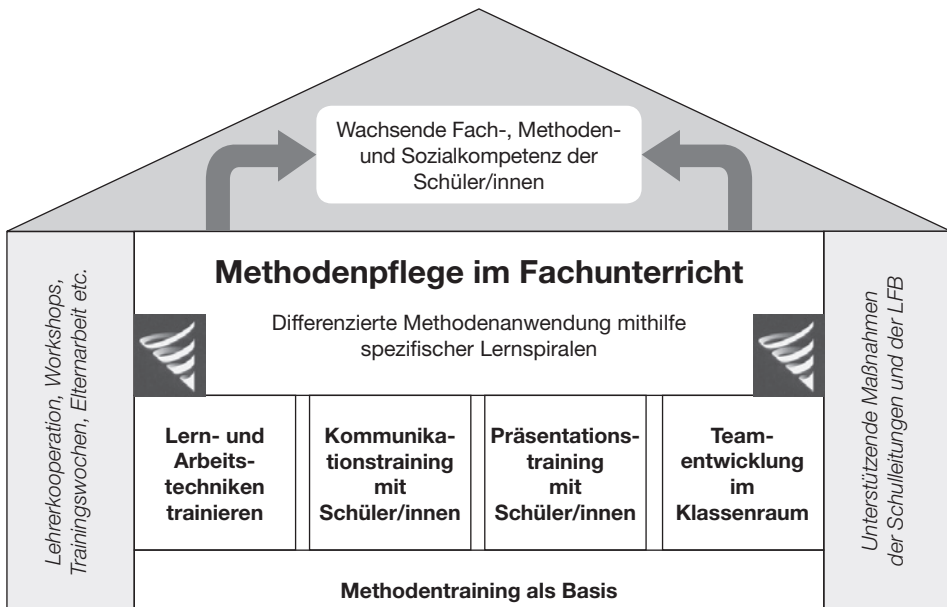


Abb. 1: Methodenpflege im Fachunterricht

nannten *Lernspiralen* (vgl. Klippert 2012 und 2001) und begünstigt den Aufbau nachhaltiger Methoden-, Sozial- und Fachkompetenz auf Schülerseite. Umrahmt wird das Ganze von differenzierten Vorbereitungs-, Kooperations- und Umsetzungsmaßnahmen seitens der Lehrerschaft wie der Schulleitung (vgl. Klippert 2013). Diese Systematik wird im vorliegenden Buch begründet, erläutert und praxisnah konkretisiert.

1. Warum Methodenlernen wichtig ist

Nachhaltiger Wissens- und Kompetenzaufbau gelingt letztlich nur dann, wenn die Schüler/innen über stabile Lernstrategien im weitesten Sinne des Wortes verfügen – angefangen bei grundlegenden Lern- und Arbeitstechniken bis hin zu elementaren Kommunikations-, Präsentations- und Kooperationsmethoden. Das bestätigt die aktuelle Lernforschung (vgl. Abschnitt 1.5). Weitere Gründe für die Dringlichkeit eines verstärkten Methodenlernens ergeben sich aus den spezifischen Herausforderungen, denen sich Schulen und Lehrkräfte derzeit gegenübersehen: Das beginnt bei der wachsenden Heterogenität im Klassenzimmer und reicht über die erweiterten Integrations- und Förderbedarfe in den Schulen bis hin zur Implementierung neuer Bildungsstandards und kompetenzorientierter Bildungspläne. Nähere Erläuterungen zu diesen Begründungssträngen finden sich in den nachfolgenden Abschnitten.

1.1 Eindrücke aus dem Schulalltag

Die methodische Unbedarftheit vieler Schüler/innen ist besorgniserregend. Das Gros der Kinder lernt trotz gut gemeinter Lehrer- und Elterntipps eher planlos und im Rückgriff auf recht fragwürdige Vorbilder, Gewohnheiten und Grundannahmen, die sich mit den Erkenntnissen der neueren Lern- und Gehirnforschung nur schwer in Einklang bringen lassen. Diese »intuitiven Strategien« stehen dem wirksamen Lernen und Behalten oft diametral entgegen. Das zeigen u. a. die nachfolgenden Praxisbeobachtungen.

Beispiel 1: Schüler A soll im Deutschunterricht ein Referat über einen namhaften Schriftsteller verfassen und zu gegebener Zeit vor der Klasse vortragen. Er hat sich bis dato allerdings weder ernsthaft mit Fragen der Gliederungsgestaltung, der Literaturrecherche und der Zitierweise noch mit den Grundprinzipien der Layouts und der Präsentation eines Referats beschäftigt. Gehört hat er zwar einiges, aber Klarheit hat er nicht gewonnen. Entsprechend hilflos geht er zu Werke. Das gilt in inhaltlicher wie in formaler Hinsicht. Der Gipfel des Dilettantismus: Er präsentiert das erstellte Referat am Ende so, dass er den erstellten Text vor der Klasse monoton vorliest.

Beispiel 2: Lehrer R. teilt den Schülern einer 9. Klasse einen vierseitigen Informationstext zum Thema Arbeitslosigkeit aus, damit sie die wichtigsten Ursachen der Arbeitslosigkeit herausfiltern und in einem übersichtlichen Schema zusammenfassen. Was passiert? Einige Schüler/innen beginnen sofort drauflos zu markieren. Sie markieren fast alles. Andere wiederum belagern in ihrer Not die Lehrkraft: »Was sollen wir denn genau machen?«, »Wie soll das Schema aussehen?«, »Können Sie den Arbeitsauftrag nicht etwas präziser fassen?« So oder ähnlich lauten die vorgebrachten Hilfesuche. Methodische Unsicherheit überall. Von versierter Textarbeit ist nicht viel zu sehen.

Beispiel 3: Für die Schüler/innen einer vierten Klasse steht Wochenplanarbeit auf dem Programm. Die Kinder sitzen paarweise zusammen und sollen die zur Auswahl stehenden Arbeitsblätter möglichst selbstständig und planvoll bearbeiten. Einige arbeiten zielstrebig und sprechen gelegentlich auch miteinander. Andere wiederum sitzen mehr oder weniger ratlos herum, tun teilweise gar nichts, beklagen sich über Mitschüler oder warten schlichtweg ab, bis ihnen die zuständige Lehrperson auf die Sprünge hilft. Das intendierte selbstständige Arbeiten und Lernen mittels Wochenplan findet bestenfalls in Ansätzen statt.

Beispiel 4: Schülerin S. hat ihre Sozialkunde-Klassenarbeit zurückbekommen – Note »Fünf«! Die Enttäuschung ist groß, die Ratlosigkeit ebenso. Die Schülerin klagt mit Tränen in den Augen, dass sie diesmal wirklich fleißig geübt habe. Sie habe am Tag vor der Arbeit noch stundenlang wiederholt, sei das Hausheft mehrfach durchgegangen und habe auch das entsprechende Schulbuchkapitel studiert. Und nun das! Wie man die Klassenarbeiten besser vorbereiten könne, weiß sie nicht. Das mache jeder auf seine Weise – irgendwie.

Beispiel 5: Gruppenarbeit in der 8. Klasse einer Realschule: Die Schüler/innen erhalten einen Arbeitsauftrag und finden sich an ihren Gruppentischen ein. Einige haben den betreffenden Arbeitsauftrag bereits gelesen, andere haben das nicht getan. Entsprechend fragwürdig verläuft der Start. Die Sachkundigen machen sofort Verfahrensvorschläge, bevor die anderen überhaupt wissen, um was es geht. Das führt innerhalb kürzester Zeit zu einer fatalen Arbeitsteilung. Einige wenige beginnen zu planen und zu arbeiten, viele andere schauen zu, führen Nebengespräche oder bieten mehr oder weniger unpassende Ad-hoc-Beiträge. Kein Wunder also, dass Leerlauf, Untätigkeit und soziale Desintegration entstehen.

Diese und andere Alltagsbeobachtungen unterstreichen die Notwendigkeit einer verstärkten Methodenklärung. Viele Schüler/innen könnten deutlich erfolgreicher und nachhaltiger arbeiten, wenn sie nur das nötige methodisch-prozedurale Know-how hätten, das ihnen Sicherheit und Zielstrebigkeit verleiht. Das gilt in puncto Lernstrategien wie in puncto Interaktionsverhalten. Zwar schafft es eine relativ kleine Gruppe von »autodidaktischen Lernern«, mittels »Trial and Error« zu recht tragfähigen Lern- und Interaktionsstrategien zu gelangen. Der größere Teil der Schüler/innen erreicht dieses Stadium jedoch nicht. Leider!

1.2 Alarmierender Konsumismus

Die Kehrseite der methodischen Unsicherheit ist der vielbeklagte Konsumismus vieler Lerner. Die Schüler/innen pauken und vergessen (vgl. Abb. 2). Verstärkt wird diese Konsumentenmentalität durch die gängigen Lehrerdarbietungen und Memorierungsanforderungen im Unterricht bzw. in den Prüfungen. Die Folge davon ist, dass Fleiß, Anpasstheit und mehr oder weniger gedankenloses Auswendiglernen über Gebühr belohnt werden. Kein Wunder also, dass viele Schüler/innen im Unterricht wenig Anstalten machen, selbst die Initiative zu ergreifen und eigene Lernstrategien

12 Warum Methodenlernen wichtig ist

zur Anwendung zu bringen. Lieber warten sie ab, bis ihnen die Lehrkräfte Gelegenheit geben, irgendwelche vorgefertigten Tafelbilder, Hefteinträge, Schulbuchseiten oder sonstige lernrelevante Lehrerprodukte anstrengungslos zu konsumieren. Dieser Lernopportunismus erschwert nachhaltiges Lernen und Behalten.

Die neuere Unterrichtsforschung bestätigt dieses fragwürdige Lehr- und Lernverständnis. Folgt man zum Beispiel den aktuellen Schulinspektionsbefunden der rheinland-pfälzischen Agentur für Qualitätssicherung (AQS), so zeigt sich im vorliegenden Abschlussbericht ganz unmissverständlich, dass das traditionelle lehrerzentrierte Unterrichtsskript nach wie vor ausgeprägt praktiziert wird. Im Klartext: Bei rund siebzig Prozent der beobachteten Unterrichtszeit handelte es sich in den besuchten rheinland-pfälzischen Grund- und Sekundarschulen um lehrerzentrierten Plenumsunterricht (vgl. AQS Rheinland-Pfalz 2009, S. 10 f.). Dem-



Abb. 2

Aus: Leitner 1991, S. 54

gegenüber spielte das selbsttätige und selbstgesteuerte Lernen der Schüler/innen eine deutlich nachgeordnete Rolle. Dieser alarmierende Befund gilt ganz ähnlich auch für andere Bundesländer.

Die Folge dieser Lehrerdominanz ist: Viele Schüler/innen gleiten in die Passivität und Gedankenlosigkeit ab. Sie rezipieren und reproduzieren und bauen damit bestenfalls »Oberflächenwissen« (Hattie) auf, nicht aber die heute geforderten fachlichen und methodischen Kernkompetenzen. Das bestätigt u. a. eine typische Begebenheit aus einer berufsbildenden Schule in Nordrhein-Westfalen: Die zuständige BWL-Lehrerin erteilt den Schüler/innen ihrer Klasse den Auftrag, auf der Basis vorliegender Materialien und Nachschlagewerke eine möglichst aussagekräftige Visualisierung zu den Besonderheiten der Aktiengesellschaft zu erstellen und diese für eine anschließende kooperative Präsentation unter Beteiligung aller Gruppenmitglieder vorzubereiten.

Doch was geschieht? Zwei Schüler kontern den erteilten Arbeitsauftrag mit gezielten Abwehrversuchen. Die erste Provokation in Richtung Lehrerin: »Wofür werden Sie eigentlich bezahlt? Sachverhalte zu visualisieren, das ist doch Ihre Aufgabe!« Die Lehrerin widerspricht und liefert zum wiederholten Male gute Begründungen für den von ihr initiierten Arbeitsunterricht. Doch der zweite Schüler setzt unbeindruckt nach: »Entschuldigung!«, so sein Einwurf, »aber bei Herrn X in der Parallelklasse erhalten die Schüler die Schaubilder und Lernergebnisse immer gleich in Kopie. Und genau das hätten wir auch gerne. Dann weiß man wenigstens, was für die nächste Prüfung zu lernen ist«.

Diese Abwehrversuche verraten zweierlei: Zum einen spiegeln sie das gängige Dilemma, dass es in den meisten Kollegien auseinanderklaffende Standards und Lehrerwartungen gibt, die es schwer machen, die intendierte Schüleraktivierung und Methodennutzung durchzusetzen. Zum zweiten zeigen die vorgebrachten Einwände, dass nicht wenige Schüler/innen dringend ein Update in Sachen Lernen und Lernerfolg brauchen. Nur, wer sorgt dafür, dass sie die nötigen lerntheoretischen und methodischen Einsichten und Kompetenzen aufbauen? Wer bietet entsprechende methodenzentrierte Klärungs- und Gärungsprozesse an? Hier muss kompetenzorientierter Unterricht verstärkt ansetzen!

1.3 Problemfeld Heterogenität

Der aktuelle Schulstrukturwandel sorgt für ein erweitertes Begabungs- und Verhaltensspektrum in den Klassen. Dieser Umstand verlangt nach verstärkter Integrations- und Förderarbeit. Nur, wer soll diese leisten. Fest steht, dass die häufig propagierte lehrerzentrierte Einzelkindbetreuung mittels differenzierter Aufgaben, Materialien und sonstiger Beratungs-, Diagnose- und Betreuungsleistungen keine alltagstaugliche Perspektive ist – zumindest nicht in Regelklassen mit 25 und mehr Kindern pro Lehrer. Die Alternative dazu heißt »Hilfe zur Selbsthilfe im Klassenverband«, und zwar mit dem Ziel, die Selbstlernkompetenz und die Kooperationskompetenz der Schüler/innen so zu fördern, dass sie sich im Regelfall in den themenzentrierten Lern- und Arbeitsprozess der Klasse einklinken können.

Diese Anschlussfähigkeit der Schüler/innen verlangt nach methodischer und sozialer Grundbildung, damit sie möglichst ausnahmslos befähigt werden, an den Lernprozessen der Klasse zu partizipieren. Das gilt für Phasen der Einzelarbeit wie für Phasen der Gruppenarbeit. So gesehen ist Methodenkompetenz eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der anstehenden Förder- und Integrationsarbeit in den Schulen. Je besser die Schüler/innen es schaffen, selbstständig und sozialkompetent ans Werk zu gehen, desto wirksamer wird es ihnen gelingen, in der Klasse mitzumachen und ihre unterschiedlichen Talente zu entfalten. Diese Hilfe zur Selbsthilfe ist Lern- und Integrationsförderung im besten Sinne des Wortes.

Einen groben Überblick über das besagte methodenzentrierte Förderprogramm gibt Abbildung 3. Die einzelnen Module dieses Programms sind breit erprobt und haben sich in Hunderten von Schulen in verschiedenen Bundesländern recht überzeugend bewährt (vgl. Klippert 2013, S. 183 ff.). Zu Modul 1: Der erste Eckpfeiler der skizzierten Förderarbeit betrifft die systematische Methodenschulung mittels grundständiger Methoden-, Kommunikations-, Präsentations- und Teamtrainings und entspricht damit dem in Abbildung 1 auf Seite 8 skizzierten Sockeltraining. Diese breit gefächerte Trainingsarbeit trägt erwiesenermaßen dazu bei, dass die Schüler/innen ihre fachspezifische Lernarbeit zunehmend reflektierter, selbstbewusster und versierter zu gestalten vermögen (vgl. Bastian/Rolff 2002, S. 35 f. und S. 4 sowie Holtappels/Leffelsend 2003, S. 61).

14 Warum Methodenlernen wichtig ist

Gleiches gilt für den zweiten Ansatzpunkt: die Förderung des kooperativen Lernens in der Klasse. Dazu trägt zum einen das angedeutete Teamtraining bei, zum anderen aber auch und zugleich das Einbringen spezifischer Kooperationsanlässe in den Fachunterricht. Das beginnt mit dem Dreischritt »Think-Pair-Share« und reicht über Kooperationsmethoden wie das Placemat-Verfahren oder das Lerntempoduett bis hin zu solchen Arrangements wie Gruppenpuzzle, Gruppenrallye oder Strukturierte Kontroverse (vgl. Brüning/Saum 2007). Die damit verbundenen Kooperations- und Interaktionsprozesse sorgen dafür, dass die Schüler/innen einer Klasse vergleichsweise gut Anschluss halten können und müssen.

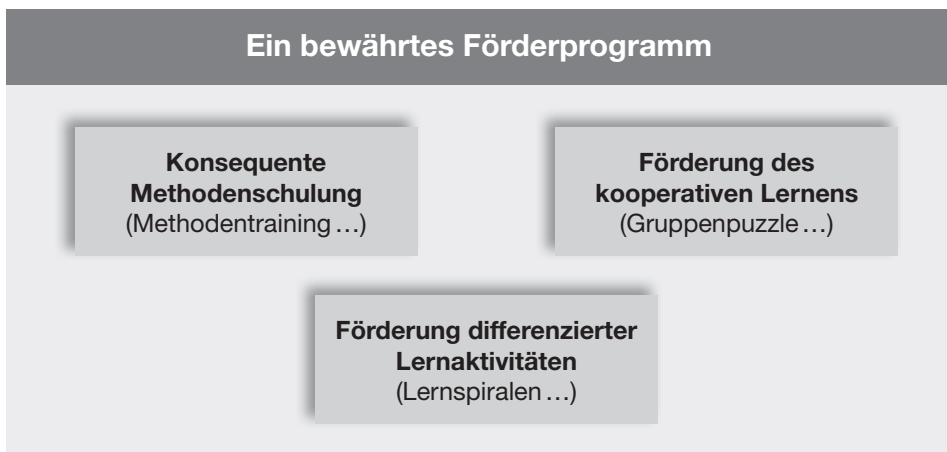


Abb. 3

Diese Integrationswirkung gilt nicht minder für den dritten Eckpfeiler, nämlich die differenzierte Schüleraktivierung mittels fachspezifischer *Lernspiralen*. Diese Lernspiralen stehen für methodisch variablen Arbeitsunterricht und vereinen Tätigkeitsvielfalt, Lernpartnerwechsel, Schülerkooperation, übersichtlich strukturierte Lernabläufe, wechselseitige Kontrollen und vielfältige Schritte der Wissensanwendung (vgl. Klippert 2012). Mit diesem Zuschnitt sichern sie den Schüler/innen recht differenzierte Lernzugänge und Lernerfolge – vorausgesetzt, sie sind methodisch ausreichend geschult. Damit schließt sich der Kreis: Methodentraining und fachspezifische Methodenpflege müssen wirksam zusammengebracht werden, soll die anstehende Lern- und Integrationsförderung in heterogenen Klassen gelingen.

1.4 Kompetenzförderung tut Not!

Das mäßige Abschneiden deutscher Schüler/innen bei TIMSS und PISA hat zu einer einschneidenden Umorientierung der bundesdeutschen Bildungsarbeit geführt. Output-Orientierung statt Input-Orientierung, das ist das neue Credo. Dahinter steht die bildungswissenschaftliche Erkenntnis, dass moderner Unterricht vorrangig darauf

bedacht sein muss, den Schüler/innen langfristig bedeutsame Kernkompetenzen zu vermitteln – Methodenkompetenzen mit eingeschlossen (vgl. Abb. 4). Der Slogan »Auf das Können kommt es an!« spiegelt diese outputzentrierte Kompetenzorientierung der neuen Bildungspläne und Bildungsstandards. Sie zielen auf Handlungsfähigkeit und Lernkompetenz, auf nachhaltiges Lernen und vernetztes Wissen und richten sich damit tendenziell gegen die traditionelle Überbetonung der eher vordergründigen Wissensanhäufung und -reproduktion in den Schulfächern.

Zwar spielt die Wissensvermittlung auch unter den neuen Vorzeichen eine zentrale Rolle; allerdings wird sie deutlich anders akzentuiert, als das nach dem herkömmlichen Bildungsverständnis der Fall ist. Wissensvermittlung meint danach zuerst und vor allem den methodisch versierten Aufbau von Wissen und Erkenntnissen durch die Schüler/innen selbst. Dabei spielen prozedurales Wissen (u. a. Methodenwissen) und situatives Wissen (Problemlösungswissen) eine besondere Rolle, während das klassische deklarative Wissen stärker in den Hintergrund tritt. Die Aufgabenstellungen bei PISA, TIMSS, IGLU, VERA und anderen aktuellen Lernstandserhebungen spiegeln diese Neuausrichtung der bundesdeutschen Bildungsarbeit. Gleiches gilt für die ausgeprägte Gewichtung der Informationsbeschaffung, -verarbeitung, -auswertung, -aufbereitung und -bewertung im Rahmen der neuen Bildungspläne und Bildungsstandards.

Voraussetzung für diesen Unterricht ist, dass die Schüler/innen die nötigen methodischen Instrumente und Verfahrensregeln eingeübt haben. Das beginnt beim planvollen Recherchieren, Markieren, Kooperieren und Exzerpieren und reicht über das regelkonforme Strukturieren, Visualisieren und Präsentieren bis hin zu wiederkehrenden Reflexions- und Bewertungsaktivitäten am Ende bestimmter Arbeitsabschnitte (vgl. Abb. 4). Diese Auflistung unterstreicht das hochgradige Zusammenspiel von Wissenserwerb und Methodenlernen.

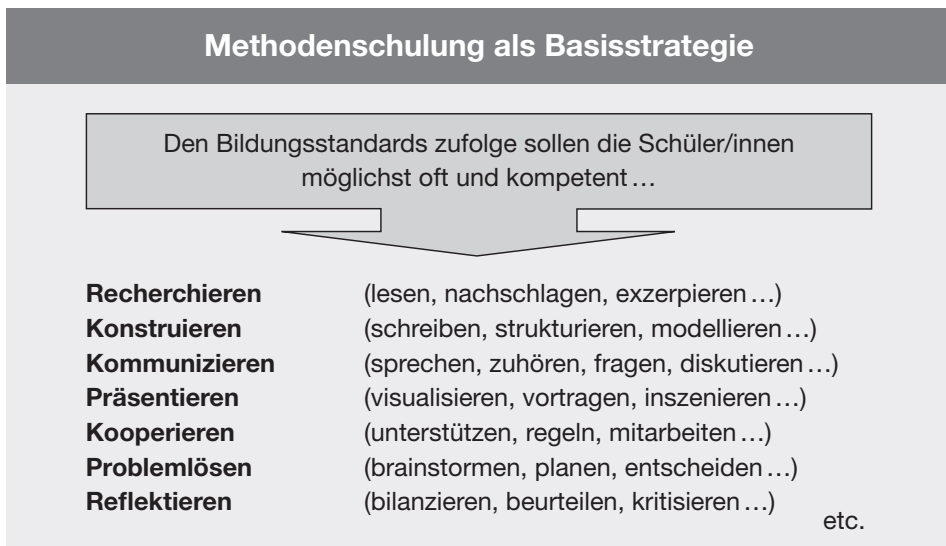


Abb. 4

16 Warum Methodenlernen wichtig ist

Wie stark die methodischen Kompetenzanforderungen mittlerweile gewichtet sind, verdeutlichen u. a. die neuen Bildungsstandards für das Fach Mathematik. Danach braucht Mathematik einen Unterricht, »der selbstständiges Lernen, die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten und Kooperationsbereitschaft sowie eine zeitgemäße Informationsbeschaffung, Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen zum Ziel hat« (KMK 2004, S. 6). Dieser umfassende Lern- und Bildungsbegriff gilt ganz ähnlich für die Fächer Deutsch, Englisch, Physik, Biologie etc., für die ebenfalls ausgearbeitete Bildungsstandards vorliegen. Diesen erweiterten Kompetenzanspruch gilt es einzulösen.

Dabei ist zwischen unterschiedlichen Niveaus der Selbstständigkeit und der Methodenbeherrschung zu unterscheiden. Das unterste Niveau betrifft das schlichte Aufnehmen und Reproduzieren elementarer Informationen, Regeln und Prozeduren. Das ist vorrangig rezeptives Lernen. Das mittlere Niveau zielt auf die gekonnte Anwendung, Verarbeitung und Aufbereitung lernrelevanter Informationen oder Regelwerke und verlangt daher ein wesentlich höheres Maß an Methodenbeherrschung. Das dritte und höchste Niveau schließlich meint die versierte Reflexion, Interpretation und Bewertung der je anstehenden fachspezifischen Inputs und Lernmethoden. Auf allen drei Ebenen werden möglichst fundierte methodische Grundkompetenzen und prozedurale Fertigkeiten verlangt. So gesehen tun die Schulen gut daran, der Methodenklärung verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken.

Ohne abgeklärte Lern- und Interaktionsstrategien sind viele Schüler/innen schlichtweg überfordert, wenn sie den angesagten kompetenzorientierten Unterricht bewältigen sollen. Ja, mehr noch: Es besteht die unverkennbare Gefahr, dass anspruchsvollere Lernanforderungen und Lernmethoden erst gar nicht vorgesehen werden, wenn methodische Unsicherheiten zu erwarten sind. Das gilt für die Lehrkräfte wie für ihre Schüler/innen. Als warnendes Beispiel hierfür mögen die Sprachlabore für Fremdsprachen in Erinnerung gerufen werden, die intentional fraglos gut begründet waren, faktisch jedoch daran gescheitert sind, dass dem Gros der Schüler/innen die nötigen methodisch-strategischen Grundkompetenzen fehlten. Den aktuellen Lernateliers bzw. Lernbüros droht ein ähnliches Schicksal.

Anspruchsvolles selbstgesteuertes Lernen gelingt erfahrungsgemäß nur dann, wenn die Schüler/innen die nötigen methodischen Werkzeuge und Strategien beherrschen. Daher ist die hier in Rede stehende Methodenschulung eine wichtige Voraussetzung für nachhaltige Kompetenzvermittlung. Wird sie vernachlässigt, so muss sich niemand wundern, wenn anspruchsvoller kompetenzorientierter Unterricht über Gebühr scheitert. Im Klartext: Erst dann, wenn sich die Schüler/innen den spezifischen Anforderungen und Prozeduren dieses Unterrichts gewachsen fühlen und methodisch entsprechend planvoll und routiniert zu arbeiten verstehen, werden sie den intendierten Kompetenzaufbau auch hinbekommen. So gesehen sind Kompetenzentwicklung und Methodenlernen hochgradig komplementär.