

Methoden als Lernwege, Lernstrategien und Arbeitstechniken

Eine Einführung

1 Was sind Methoden? Zur Orientierung in unübersichtlichem Gelände

Zweifelsohne kommt gegenwärtig dem Thema *Methoden* im Deutschunterricht und in der Fachdiskussion erhebliche Bedeutung zu. Handbuchbeiträge, Handreichungen und Lehr-Lern-Materialien belegen diese Feststellung, wobei allerdings unter Methoden Unterschiedliches verstanden wird. So werden *Lehr-* und *Lernmethoden*, *Arbeitstechniken* und *Strategien* weder in ihrer Art noch Reichweite hinreichend unterschieden. Insgesamt überwiegen „begriffliche und substantielle Heterogenität“ und „Unübersichtlichkeit“ (nach Terhart ⁴2005, S. 7 f.). Beispielhaft lässt sich diese Einschätzung an den „Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“ und jenen für die „Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch ...“ ablesen (Ständige Konferenz der Kultusminister, hrsg. 2003 bzw. 2012).

Die „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ (2003) listen für jeden Kompetenzbereich *Methoden und Arbeitstechniken* auf. So weit, so gut. Einzelne Zusammenstellungen und die Zuordnung zu einzelnen Kompetenzbereichen wirken allerdings recht beliebig; hinzu kommt, dass zwischen „Methoden“ und „Arbeitstechniken“ nicht getrennt wird. Daraus resultieren einige Ungereimtheiten.

Beispiel:

Im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* wird unter der Teilkompetenz „verschiedene Lesetechniken beherrschen“ ein so anspruchsvoller Handlungszusammenhang wie das „navigierende“ Lesen als „grundlegende Lesetechnik“ (!) u. a. für die Rezeption von „Bild–Ton–Text“ aufgeführt (S. 13). Unter der für das „navigierende Lesen“ näherliegenden Teilkompetenz „Medien verstehen und nutzen“ weisen dann „Methoden und Arbeitstechniken“ in eine ganz andere Richtung – etwa hin zu „Exzerpieren, Zitieren ... Texte gliedern“, auch „Präsentationstechniken anwenden“ (S. 15).

Ungeachtet solch' problematischer Entscheidungen, die eine klare und kontinuierliche Entwicklung des Methodenlernens zumindest gefährden, setzen die „Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch ...“ ein beträchtliches Niveau an Methodenkompetenz als selbstverständlich voraus. Die hier auftretende Lücke verbreitert sich zusätzlich dadurch, dass in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife die Einführung „wissenschaftlicher Methoden“, die „Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und -methoden“, zudem der Einsatz von „Methoden der Textanalyse und -interpretation“ gefordert werden (Ständige Konferenz der Kultusminister, hrsg. 2012, S. 35 sowie mehrere Stel-

len ab S. 50). Unklar bleibt hier, ob und ggf. welche Zusammenhänge zwischen fachdidaktisch orientierten Lernmethoden und allgemein fachlichen „Methoden der Textanalyse und -interpretation“ bestehen, welche Analyse- und Interpretationsmethoden aus textlinguistischer und literaturwissenschaftlicher Sicht gemeint sein könnten und auf welchen Lernerfahrungen die Aneignung elaborierter Methodenkompetenz in der Oberstufe letztlich aufbauen kann.

Ist es nun möglich, diese offensichtliche Beliebigkeit, Kurzschlüssigkeit, begrenzt nachvollziehbare Zuordnung und offenkundige Unklarheit aufzuheben? Wir denken schon. Eine erste Klärung dessen, was Methode meint, kann von einer weithin anerkannten Definition ausgehen:

„Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.“

(Meyer ⁶1994, S. 45)

Wichtig sind bei dieser Begriffsbestimmung drei Momente: Die Erwähnung „institutioneller Rahmenbedingungen“ verweist darauf, dass gesteuertes Lernen in Schule und Unterricht zwischen fachlichen Inhalten und sachangemessenen „Formen und Verfahren“ einen Zusammenhang sieht (so ja auch der Grundansatz der Bildungsstandards, siehe oben). In Ausbildung und Unterrichtspraxis zielt dies zum einen auf *Lehrmethoden*; sie nehmen in der Fachliteratur bisher stets großen Raum ein. Daneben gibt es aber eine weitere Dimension, nämlich die der *Lernmethoden*, die Schülern zunächst zu vermitteln sind und die sie zunehmend als „spezifische Handlungsmuster“ mit einer „konkreten Zielperspektive“ zu wählen und zu nutzen wissen (von Brand 2011, S. 1). Dieser Komplex, die Lernmethoden, steht im Mittelpunkt dieses Buches. Die Ausführungen in den einzelnen Kapiteln sollen dazu beitragen, dass Schüler Aufgaben im Deutschunterricht geplant angehen und zunehmend selbstständig lösen. Auf diese Weise wird bei Lernern ein „aktiver“ und „selbstgesteuerter Prozess“ ausgelöst und gefestigt, bei dem „neues Wissen ... in die vorhandenen Wissensstrukturen eingebaut und auf der Basis individueller Erfahrungen interpretiert wird.“ (Mandl 2006, S. 29).

2 Lassen sich Lernmethoden präziser beschreiben?

Der Sammelbegriff *Lernmethoden* wird zurzeit selten verwendet. Für den Deutschunterricht hat Menzel (2000, S. 6) dies hingegen schon vor Jahren nachdrücklich getan, wenn er unter dem Hefttitel „Lernmethoden“ vielfältige „Methoden des Lernens“ vorstellt. Wir greifen diesen Impuls hier auf und versuchen dazu, die bislang beliebig verwendeten Bezeichnungen wie *Lernwege*, *Arbeits-techniken* und auch *Strategien* (siehe oben) unter dem Begriff der *Lernmethode* angemessen einzuordnen und zu beschreiben.

Die Bezeichnung *Lernwege* öffnet unseres Erachtens ein weites Feld unterrichtlichen Lernens: Lernwege bezeichnen im Unterricht vermittelte Hand-

lungsfolgen ebenso wie eigenständige von den Lernern entdeckte Vorgehensweisen, die in Einzelfällen auch Umwege und selbst Sackgassen einschließen können (vgl. dazu Ziener/Kessler 2012, S. 10 ff.).

Arbeitstechniken können hingegen beschrieben werden als „einzelne, sehr konkret bestimmte Arbeitsschritte“ mit deutlich handwerklicher Ausrichtung (von Brand 2011, S. 1).

Was die Bezeichnung *Strategien* betrifft, gibt es Anlass, diesen Begriff differenziert zu verwenden. Wolff (1992, S. 110 ff.) unterscheidet zu Recht „Lernstrategien“ und „Sprachverarbeitungsstrategien“. Nach Wolff kommt Lernstrategien hauptsächlich die Funktion zu, einfache und überschaubare „Fertigkeiten zu steuern und zu kontrollieren“. Neben dieser Auffassung von *Strategie* gibt es allerdings auch eine andere, nämlich „psychologische“ Zuschreibung. *Strategie* als „Sprachverarbeitungsstrategie“ fasst in diesem Sinne dann jene „mental Operationen“ zusammen, die das Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen leiten und überwachen. Das folgende Beispiel zum Verstehen von Texten veranschaulicht die nützliche Unterscheidung von Lern- und Sprachverarbeitungsstrategien.

Einen Text zu verstehen erfordert, neues Wissen auf vielfältige Weise mit dem eigenen Vorwissen zu verknüpfen (= Elaborationsstrategie als Sprachverarbeitungsstrategie). *Lernstrategien*, die diesen wichtigen, anspruchsvollen Teilprozess fördern, sind dann etwa das Paraphrasieren einzelner Textteile oder das Anlegen von Diagrammen als Übersichten (vgl. Baurmann 2009, S. 46 f.).

Aus diesen Erläuterungen zu Lernwegen, Arbeitstechniken und Lernstrategien ziehen wir für diesen Band folgende Schlüsse:

- ▶ Lernmethoden sind – nach von Brand (2011, S. 1) – „(mehr oder weniger) geordnete, wiederholbare und transferable (also übertragbare) Abläufe und Verfahren ... mit einer Zielperspektive“.
- ▶ Bei Lernmethoden unterscheiden wir Lernwege und Arbeitstechniken. Lernwege (auch Lernstrategien) sind Handlungsfolgen, die Schülern vermittelt werden und die sie sich dann zunehmend aneignen, eigentätig anwenden, ggf. auch variieren. Arbeitstechniken sind dagegen vorgegebene, zunehmend routiniert eingesetzte Arbeitsschritte.

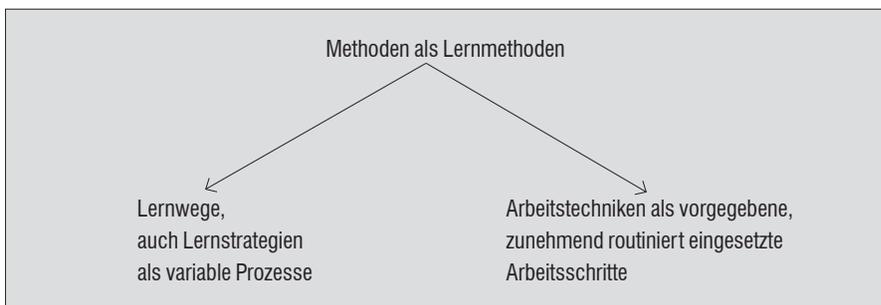


Abb. 1: Übersicht zu Lernmethoden

Konkrete Ziele und Inhalte geben nicht zwingend die Wahl einer bestimmten Methode vor. Die Beziehungen zwischen Aufgaben und Methoden werden sich von Fall zu Fall zwischen *relativ fest* bis *lose* bewegen. Relativ fest ist beispielsweise der Einsatz der *Verschiebeprobe*, wenn Satzglieder zu ermitteln sind, wohingegen das Erfassen der Figurenkonstellation in einem literarischen Text nicht unbedingt über den Einsatz von *Standbildern* anzubahnen ist. Da einzelne Lernmethoden unterschiedliche Funktionen erfüllen können, ist der Einsatz von Lernmethoden auch keineswegs fest an einen Kompetenzbereich gebunden. So eignen sich *Verschiebeproben* nicht nur dazu, Glieder im Satz zu ermitteln (siehe oben). Beim *Schreiben von Texten* beispielsweise hilft diese Sprachprobe, einzelne Äußerungen (etwa Sätze) enger aufeinander zu beziehen, oder beim *Umgang mit Texten* den Wert stilistisch bewusster Überstrukturierung zu erkennen (etwa die kalkulierte Wiederholung eines Ausdrucks am Satzanfang).

Lernmethoden sind nicht nur auf Ziele und Inhalte hin zu bedenken. Ihr Einsatz wird berücksichtigen, welche Fähigkeiten, Neigungen und Interessen Lerner jeweils mitbringen, über welchen Grad an Selbstständigkeit sie verfügen und welche Lernwege sowie Arbeitstechniken sie im konkreten Fall bevorzugen. So werden beispielsweise jüngeren Schülern Lernmethoden nahe liegen, die konkret-praktisches Tun fordern, bevor Lernwege oder Arbeitstechniken in Betracht kommen, die sie insbesondere schriftsprachlich herausfordern oder ein gewisses Abstraktionsvermögen voraussetzen.

3 Inwieweit hilft eine Differenzierung von Lernmethoden bei der Planung und Durchführung des Deutschunterrichts?

Ansatzweise sind seit den 1980er-Jahren erste Antworten auf diese Frage entwickelt worden (so Schulz 1985). Zu einer Vertiefung dieser Überlegungen ist es dann allerdings bisher nicht gekommen. Mit diesem prekären Zustand wollen wir uns nicht abfinden und schlagen deshalb hier einen pragmatischen Weg zur Strukturierung von Lernmethoden vor, der im Blick auf das Lernen und die Lerner die verbreitete Zufälligkeit und bloße Addition von Lernmethoden vermeidet. In Anlehnung an Schulz (1985, S. 56) gehen wir bei den vertrauten Kompetenzbereichen von Methoden als methodischen Elementen aus, die sich aus Teilkompetenzen der Bereiche ableiten und zu *Komplexen* bündeln lassen. Den von Schulz verwendeten Oberbegriff „Konzept“ benutzen wir dann, wenn sich ein Komplex verwandter methodischer Elemente als curricularer Zusammenhang darstellen lässt. Was damit konkret gemeint ist, lässt sich am *Überarbeiten von Texten* illustrieren.

Die *Fragelawine*, das *Text-Hand-Verfahren* und die *Schreibkonferenz* sind methodische Elemente des Überarbeitens, die auf unterschiedliche Weise das in der Revisionsforschung anerkannte Muster *Auffälligkeiten identifizieren, diagnostizieren* und *revidieren* erfüllen (vgl. dazu Baurmann 2013, S. 113, nach Bereiter/Scardamalia 1987). Da sich die einzelnen Elemente gemäß ihres Kom-

plexitätsgrades curricular einordnen lassen, kann in diesem Fall von einem methodischen Konzept gesprochen werden (siehe im Teil D, S. 147 ff.).

4 Wie können Lerner Methodenkompetenz erwerben?

Was Leiß (2003, S. 40 f.) – empirisch gestützt – vor dem Hintergrund der didaktischen Diskussion seit 1990 für den Mathematikunterricht herausstellt, gilt auch für das Fach Deutsch: Wer beim Lernen geeignete Methoden zu nutzen weiß, steigert seine Lernleistungen, gewinnt an Selbstständigkeit und Selbstvertrauen, arbeitet auch zielstrebig, ausdauernder und motivierter. So reichert dieser reflektierte Gebrauch der „Werkzeuge produktiver Aneignung“ (Peterßen 1999, S. 18) prozedurales Wissen an und sichert so eine vielfältig entwickelte Methodenkompetenz. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler bei der Methodenwahl das Ziel ihres Tuns, das zu lösende Problem, die gestellte Aufgabe im Auge behalten (vgl. Menzel 2000, S. 8).

In der Regel werden deshalb im Unterricht zunächst einzelne Lernwege und Arbeitstechniken vermittelt (*Methode als Lerngegenstand*, vgl. die expliziten Vorschläge B 2.3.12 bzw. D 2.3.6). Die Hinführung wird dabei häufig *deduktiv* erfolgen, ist ab einem hinreichenden Stand prozeduralen Wissens auch *induktiv* denkbar. Vermittelte oder erarbeitete Methoden werden anschließend auf weitere geeignete Aufgaben übertragen. Es hilft Schülern nachhaltig, wenn wiederholt der Einsatz bestimmter Lernwege und Arbeitstechniken reflektiert wird – etwa durch Vergleich einzelner Methoden untereinander oder die Erörterung konkret gewählter Lernwege und Arbeitstechniken im Unterricht. Letzteres kann gestützt werden ...

- ▶ auf begleitende Notizen während des Lernprozesses,
- ▶ durch lautes Denken bei der Anwendung einer Methode oder
- ▶ durch die resümierende Reflexion des eigenen Arbeitens (etwa in einem Portfolio).

Zur Anlage dieses Bandes

Die Ausführungen zu methodischen Komplexen und Elementen sind in einzelnen Kapiteln an den vertrauten Kompetenzbereichen der Bildungsstandards entlang organisiert. Dabei wird der Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* geteilt in *Lesen – mit Texten umgehen* und *Umgang mit Medien*; das *Rechtschreiben* wird in den übergreifenden *Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* integriert. Für ihre Ausführungen zu den methodischen Komplexen und Elementen wählen die Autoren im Blick auf den jeweiligen Kompetenzbereich mehr oder minder voneinander abweichende Zugänge. Für das *Sprechen und Zuhören* orientiert Tilman von Brand sich an den in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss genannten Teilkompetenzen. Dabei werden Methoden zum *Sprechen vor* und *zu anderen* zu einem Komplex zusammengefasst und neben solche zum *Sprechen mit anderen*, dem *Szenischen*

Spielen sowie dem *Verstehenden Zuhören* dargestellt. Die einzelnen Methoden werden dabei zunächst knapp in Ziel und Funktion bestimmt, anschließend meist in einzelnen Schritten beschrieben und schließlich durch Beispiele für die Unterrichtspraxis ergänzt.

Den Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten umgehen* gliedert Kaspar H. Spinner in die Komplexe *Lesekompetenz verbessern*, *Sachtexte verstehen und nutzen* und *Literarische Texte untersuchen und verstehen*. In der Darstellung der ausgewählten methodischen Elemente werden Ziel und Funktion erläutert, die Methode beschrieben und an jeweils einem Beispiel ein mögliches Vorgehen veranschaulicht. Bei der Beschreibung, manchmal auch beim Beispiel, wird auf Varianten hingewiesen, die für einen differenzierenden Unterricht in der Klasse oder für die Vermittlung der Methode in unterschiedlichen Klassenstufen berücksichtigt werden können.

Den relativ jungen Kompetenzbereich *Umgang mit Medien* richtet Tilman von Brand an zentralen Funktionen v. a. digitaler Medien und damit verbundener Kompetenzen aus. Hier werden Methoden aus den Komplexen *Mediales Präsentieren*, *Recherchieren im Internet*, *Kommunizieren im Internet*, *Digitale Plattformen nutzen* sowie *Mit Filmen umgehen* vorgestellt. Da hierbei die technischen Hintergründe nicht immer als bekannt vorausgesetzt werden können, werden in die Darstellung von *Ziel und Funktion – Beschreibung – Beispiele* immer auch erläuternde Passagen eingebaut.

Beim *Verfassen von Texten* bindet Jürgen Baurmann die methodischen Komplexe an die Teilprozesse (*Planen*, *Schreiben als Formulieren*, *Überarbeiten*); die methodischen Elemente beim Überarbeiten orientieren sich obendrein am Dreischritt der Revisionsforschung.

Wolfgang Menzel demonstriert in *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, einschließlich *Rechtschreiben* die Methoden an Aufgabenfeldern, die in Lehrplänen gefordert sind: an der *Ermittlung grammatischer Kategorien mit Hilfe von Umstell-, Ersatz-, Erweiterungs- und Übertragungsproben*; an der *Anwendung der Proben beim Gestalten und Überarbeiten von Texten*; an der *Ermittlung sprachlicher Richtigkeit im Aufgabenfeld Rechtschreiben*.

Jeweils ausgehend von einem knappen Überblick über methodische Komplexe in den einzelnen Kompetenzbereichen, wird anschließend die Darstellung ausgewählter methodische Elemente durchweg an folgenden Aspekten orientiert: Ziel und Funktion – Beschreibung – Beispiele mit Vorschlägen zur Differenzierung.

Aus redaktioneller Sicht ist noch darauf hinzuweisen, dass über die begrenzten Literaturhinweise in den einzelnen Kapiteln hinaus weiterführende Literatur zur Einleitung und zu den Kompetenzbereichen am Ende des Buches zu finden ist. Und schließlich: Der Lesbarkeit halber sprechen wir in diesem Buch durchgehend von Schüler und Lehrperson, womit stets alle Lernende und Lehrende gemeint sind.

Jürgen Baurmann, Tilman von Brand, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner