

9. Wie führt man eine Methode neu ein?

Unterrichtsstunden, in denen eine Methode zum ersten Mal zum Einsatz kommt, gehören einerseits zu den besonders spannenden und andererseits zu den eher riskanten Erlebnissen. Dies gilt im Besonderen, wenn auch die Lehrerin oder der Lehrer mit der einzuführenden Methode Neuland betritt. Man befindet sich in einer unsicheren Situation, kann nicht auf Erfahrungen zurückgreifen und vermag auch nicht abzuschätzen, wie die Schülerinnen und Schüler reagieren werden. Ist die Methode mit einer längeren Phase selbstständigen Arbeitens verbunden, und das ist ja bei fast allen Kompetenzmethoden der Fall, erscheint manchen das Risiko so hoch, dass sie es lieber ganz unterlassen: „Mit meiner Klasse kann man das nicht machen!“, heißt es dann.

Wichtig ist, dass man im Vorfeld des Unterrichts die Lernvoraussetzungen prüft und überlegt, ob die Schülerinnen und Schüler das erforderliche Mindestmaß an Voraussetzungen mitbringen, welche die Methode verlangt. In einer disziplinarisch schwierigen siebten Klasse mit wenig Methodenerfahrung ist es klüger, mit Einzel-, Partner- und kleinen Gruppenarbeiten zu beginnen, bevor man ein komplexes Planspiel durchführt. Andererseits sollte man sich im Klaren darüber sein, dass wir Methodenkompetenz nicht voraussetzen dürfen. Sie soll ja eben im Prozess der praktischen Durchführung herangebildet werden. Kürzlich vertrat eine Gruppe junger Lehrerinnen und Lehrer im Teamgespräch an einer Gesamtschule die Auffassung, man führe in den Klassen 5 und 6 keine Gruppenarbeit ein, weil die Kinder Teamarbeit noch nicht könnten. Mit einer solchen Begründung darf man ein öffentliches Schwimmbad auch erst dann besuchen, wenn man schwimmen kann. Würden die Schüler die Methoden bereits beherrschen, mit denen gearbeitet werden soll, bräuchten sie keine Lehrer, die sie einbringen.

Methodenkompetenz ist Ziel, nicht Voraussetzung des Einsatzes. Es lohnt sich, darüber nachzudenken, wie man diesen Einsatz so gestaltet, dass er sowohl für eine möglichst große Anzahl der Schülerinnen und Schüler als auch für uns Lehrer zum Erfolgserlebnis wird.

Risikobereitschaft

Ohne Innovation kann Unterricht nicht verbessert werden. Innovation setzt immer ein gewisses Maß an Risikobereitschaft voraus. Wir Lehrer können sie uns leisten, weil wir den Unterricht in eigener pädagogischer Verantwortung gestalten können.

Die Erweiterung des Methodenrepertoires muss offensiv, nicht defensiv angegangen werden. Neues zu gestalten

bringt Spannung in den Unterrichtsalltag, erzeugt Vorfreude auf das, was im Unterricht passieren wird, und bietet Aussicht auf Erfolg. Neuen Methoden muss man sich von ihren Vorzügen her nähern, nicht von den Bedenken. Wer immer schon Gefahren wittert, bevor er sich auf den Weg macht, wird untätig bleiben und das Ziel nie erreichen.

Einführen statt ausprobieren

In der Ausprobiermentalität liegt ein großes Hindernis auf dem Weg zu einem erweiterten Methodenrepertoire. „Ich werde die Methode mal ausprobieren.“ Diesen Satz bekommt man bereits von Lehramtsreferendaren nach dem Kennenlernen neuer Verfahren zu hören. Werden solche Äußerungen dann noch von einem skeptischen Blick begleitet, spürt man, dass die Risiken des Scheiterns höher veranschlagt werden als die Aussicht auf Erfolg. Die sich selbst erfüllende Prophezeiung wird dann dazu führen, dass es beim einmaligen Ausprobieren bleiben wird.

Es geht nicht um das Ausprobieren neuer Methoden, weil unsere Schüler keine Versuchskaninchen sind. Neue Methoden können nicht beim ersten Mal perfekt funktionieren, sie müssen gelernt werden – und zwar sowohl von den Schülern als auch von uns Lehrern, und das erfordert Mehrfachanwendung. Erfahrungsgemäß funktionieren viele Methoden erst nach dem dritten Einsatz relativ störungsfrei und entfalten ab dann ihre kompetenzfördernde Wirkung. Wären wir Köche statt Lehrer, wäre diese Erkenntnis eine Binsenweisheit. Um eine Béchamelsoße professionell herstellen zu können, genügt dem Jungkoch das Ausprobieren nicht und er wird seinem Meister nach der ersten Zubereitung nicht sagen können: „Die Soße liegt mir nicht und deshalb koche ich sie nicht mehr.“ Frühestens nach der dritten Rezeptanwendung spüren die Köche, dass sie Routine in der Zubereitung gewinnen und dass die Qualität des Produkts von ihren erweiterten Fähigkeiten abhängt. Absolut vergleichbar verhält es sich mit der Einführung neuer Methoden.

Auf der folgenden Seite wird am Beispiel der Methode Partnerbriefing der Prozess einer möglichen Methodeneinführung veranschaulicht. Die Methode¹ ist bei den Schülerinnen und Schülern sehr beliebt. Gleichzeitig ist sie eine Kompetenzmethode, die nahezu altersunabhängig immer wieder einsetzbar ist. Die Vorgehensweise ist auf andere Methoden übertragbar.

¹ Vorgestellt wird die Methode Partnerbriefing auf den Seiten 50 f. und 239.

Beispiel Partnerbriefing: Schritte zur Methodeneinführung



Erster Einsatz der Methode

Vorbereitung

Sie suchen zwei Texte von etwa gleicher Länge aus. Beachten müssen Sie, dass die beiden Texte unabhängig voneinander zu bearbeiten sind. Bei der Ersteinführung empfiehlt es sich, Texte auszuwählen, die sich gut nacherzählen lassen, also kleine Geschichten, Fälle, Nachrichten, Schilderungen historischer Ereignisse etc. Den Unterricht beginnen Sie, indem Sie den Inhalt thematisieren, nicht die Methode. Die Erklärung der Methode erfolgt nach dem inhaltlichen Einstieg in der Übergangsphase von der Lehrerlenkung zur Schüler-selbstständigkeit. Verwenden Sie dazu die Methodenkarte für Schüler (S. 239).

Durchführung

Lassen Sie zu Beginn innerhalb einer vorgegebenen Zeit Rückfragen zur Methodik zu. Beobachten Sie während der Durchführung unter den Aspekten Regeleinhaltung, angemessene Zeitvorgaben, Konzentration auf den Inhalt der Texte. Führen Sie nach der inhaltlichen Auswertung ein Feedback zur Methode durch.

Zweiter Einsatz

Der Schwierigkeitsgrad und die Länge der Texte sollten jetzt auf dem gleichen Niveau bleiben wie bei der Ersteinführung. Sie können zwei oder vier Schüler mit der Aufgabe von Lernbeobachtern betrauen. Diese erhalten ein Blatt, auf denen die Hinweise stehen, die sie nach dem ersten Feedback notiert haben: Sind die Partner konzentriert bei der Sache? Erstellen sie einen Stichwortzettel zu ihrem Text? Haben sie in der Austauschphase Blickkontakt? Die Lernbeobachter teilen sich die Paare auf und geben jedem Paar am Ende ein Feedback anhand ihrer Regeln.

Dritter Einsatz

Schwierigkeitsgrad und Textumfänge können nun leicht erhöht werden. Die Regeln des Partnerbriefings werden zu Beginn noch einmal wiederholt. Das muss auch noch bei weiteren Einsätzen der Methode geschehen – zumal dann, wenn längere Zeiträume bis zum Wiedereinsatz vergehen (z. B. durch Schulferien).

Was passiert beim Ersteinsatz auf der Schülerseite?

Beim Ersteinsatz ist man stärker mit der Methode beschäftigt als mit den Inhalten, um die es geht. Man fragt sich: Wie geht das wohl weiter? Was hat unsere Lehrerin, unser Lehrer mit uns vor? Diese Haltung nimmt zu, je älter die Schüler sind. Belässt man es in einem Fortbildungsseminar für Lehrerinnen und Lehrer zum Beispiel bei einer einmaligen Übungsanwendung, lautet die Rückmeldung oft, die Methode sei aktionistisch und verstelle den Blick auf den Inhalt.

Beim Partnerbriefing werden wahrscheinlich einige Schüler rückmelden, es sei ihnen zu laut gewesen. Oder sie beschwerten sich über den Partner, weil dieser seinen Text nicht gut zusammengefasst hat. Diese Nachteile notieren Sie und überlegen mit Ihren Schülern, wie man sie bei einem zweiten Durchgang ausgleichen kann (etwas weiter auseinandersetzen, sich einander mit Blickkontakt zuwenden, den eigenen Text gliedern und anhand eines Stichwortzettels berichten).

Was passiert beim Zweiteinsatz?

Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden die Störfaktoren minimiert. Die Schüler konzentrieren sich jetzt stärker auf den Inhalt der Texte und auf ihre Verantwortlichkeit gegenüber dem Partner. Diejenigen, deren Lernverhalten beim Erstdurchgang kritisiert wurde, erhöhen ihre Anstrengungsbereitschaft. Sie wollen nicht wieder kritisiert werden.

Was passiert beim Dritteinsatz?

Die Schüler wissen nun, worauf sie zu achten haben. Die Entfaltung der Sach- und Kommunikationskompetenz beginnt. Bei weiteren Anwendungen tritt das aktionistische Moment völlig in den Hintergrund. Man nutzt die Methode zur Erschließung der Inhalte und denkt ansonsten kaum noch über die Methodik nach.¹

¹ Das Autorenteam Johnson und Johnson formuliert dazu: „Das eigentliche Ziel des Methodenlernens ist es, dass die Schüler die Fertigkeit automatisch anwenden können, ohne darüber nachzudenken.“ (Johnson/Johnson/Holubec, Kooperatives Lernen, kooperative Schule, 2005, S. 136)