

Helmut Stövesand

Methodentraining nach Klippert

Inhaltliche Überarbeitung und Resümee von Ellen Martin

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Theoretische Begründung des Trainingskonzepts.....	8
2.1 Qualifikationsdefizite	9
2.2 Die Motivierung ausgebrannter Lehrer	12
2.3 Bildungs- und lerntheoretische Legitimation.....	14
2.4 Kritische Leitfragen zu den Lern- und Arbeitstechniken.....	20
3. Die Trainingsbausteine und ihr didaktisch-methodische Anspruch	22
3.1 Formale Gestaltung der Übungsbausteine.....	26
3.2 Die Trainingsbausteine zur Einübung elementarer Lern- und Arbeitstechniken.....	30
4. Übungsbausteine des Propädeutikums	31
4.1 Sensibilisieren für Lernstrategien.....	32
4.2 Lerntipps entdecken.....	41
5. Analyse der Übungsbausteine zu den Methoden der Informationsbeschaffung –erfassung und der Informationsbearbeitung	43
5.1 Förderung des Lesetempos	44
5.2. Systematisches Lesen.....	47
5.3 Texte markieren und unterstreichen.....	50
5.4 Die Methoden der Informationsverarbeitung und -aufbereitung	57
5.4.1 Handwerkliche Grundtechniken.....	59
5.4.2 Diagramme und Tabelle entwerfen.....	63
5.4.3. Schreiben mit Köpfchen und Methode.....	65
5.4.4 Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung	69
5.4.4.1 Wissenswertes zum Gedächtnis	70
5.4.4.2 Gedächtnislandkarten herstellen.....	75
5.4.4.3 Positive Übungsbeispiele	79
6. Methodentraining als Methode – ein Resümee	79
Literaturverzeichnis	88

1. Einleitung

In einem im Sommersemester 2000 an der Universität / Gesamthochschule Essen durchgeführten Seminar zur Thematik des Schulprogramms¹ sind von den Studierenden Lehrkräfte, die für das jeweilige Schulprogramm der Schule verantwortlich zeichnen, u.a. dazu befragt worden, wie Veränderungen bzw. Innovationen aussehen sollen, die direkt den Unterricht betreffen. Von den sieben befragten Lehrkräften (3 an Gymnasien, 2 an Gesamtschulen, 2 an Berufskollegs) gaben alle an, dass sie das Training von elementaren Arbeitstechniken bzw. das Training von Methoden des Lernens im Schulprogramm ausweisen würden und in der Unterrichtspraxis realisieren wollten. Natürlich handelt es sich bei dieser Befragung um keine repräsentative Stichprobe; zudem konnten die interviewten Personen den Begriff des Methodentrainings nicht immer mit Konzepten oder Modellen in Verbindung bringen. Dennoch dürften die übereinstimmenden Antworten auf die Frage, was konkret im Unterricht verändert bzw. eingeführt werden soll, darauf hin deuten, dass in den Schulen angestrebt wird, zukünftig die allseits geforderte Wende des Lernens, nämlich das Lernen des Lernens, in die Unterrichtspraxis zu integrieren.

Methodentraining kann in den Schulen vieler Bundesländer, insbesondere in Nordrhein-Westfalen, im wesentlichen mit dem Namen und dem Programm von Heinz Klippert assoziiert bzw. gleichgesetzt werden. Der Lehrerfortbildner und Schulentwickler verfügt im In- und Ausland über langjährige Erfahrung in diesem Bereich, ja man kann wohl sagen, dass vor allem er es gewesen ist, der in den 90er Jahren dieses seit der Reformpädagogik aufgrund der Dominanz bildungstheoretischer Konzeptionen ins Abseits geratene Konzept durch seine

¹ Titel des Seminars: Schulprogramm – Orientierung und Verpflichtung für Schulen aus der Sicht der Beteiligten

systematische und exemplarische Darstellung in die unterrichtsdidaktische Diskussion wieder eingebracht hat.

Der Begriff „Methodentraining“ wird sowohl in einem engen als auch in einem weiten Verständnis verwendet. Im engeren Sinne bedeutet es die Einübung elementarer Lern- und Arbeitstechniken, wie z.B. Informationen erfassen, beschaffen und verarbeiten. Methodentraining in einer weiten Bedeutung umfasst darüber hinausreichend die Förderung der Kommunikation sowie die Teamentwicklung als eigenständige Bereiche. Diese drei pädagogischen Felder müssten gezielt im Unterricht vermittelt werden: in der Schulung elementarer Arbeitstechniken – *Methoden-Training* (12. Auflage 2002, künftig zitiert als MT) –, die Verbesserung grundlegender kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten – *Kommunikations-Training* (9. Aufl. 2002, künftig zitiert als KT) – und die Förderung des Arbeitens in Gruppen – *Teamentwicklung im Klassenraum* (6. Aufl. 2002, künftig zitiert als TE). *Pädagogische Schulentwicklung* (2000, künftig zitiert als PSE) greift diese Trainingsformen auf und macht sie zur Basis für das „neue Haus des Lernens“ (PSE S.43 und MT S.35 f.), indem ausgehend von der Entwicklung des Unterrichts durch Methodentraining alle Bereiche der Schule erfasst und entwickelt werden sollen. Zwei weitere kürzlich veröffentlichte Fachbücher stellen in Aussicht, die fachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu fördern: *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht* (2001) und *Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen* (2002).

Die Bedeutung, die das Konzept in Nordrhein-Westfalen und in anderen Ländern inzwischen erreicht hat, lässt sich u.a. daran abmessen, dass

- seit 1999 im Raum Herford und im Raum Leverkusen zahlreiche Modellschulen existieren, die nach diesem Modell Unterricht und Schule zu entwickeln versuchen;
- etliche Studienseminare dieser Regionen als Kooperationspartner fungieren;

- eine umfangreiche Multiplikatoren Ausbildung stattfindet, um für die Dissemination des Programms zu sorgen.

Pädagogische Schulentwicklung sieht verschiedene Etappen des Qualifizierungsprozesses vor (vgl. PSE S.100) und konzentriert sich auf die Gestaltung von Trainingswochen für Schülerinnen und Schüler in den Bereichen von Lern- und Arbeitsmethoden, des Kommunikationstrainings sowie der Teamentwicklung. Für jedes dieser Qualifikationsfelder werden Trainingswochen skizziert, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr durchgeführt werden können und nicht auf ein bestimmtes Unterrichtsfach festgelegt sind.

Vorrangig zunächst für die Orientierungsstufe in der Sekundarstufe I konzipiert, wird z.B. für das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 5 ein Basistraining von einer Woche² allein für das Einüben elementarer Lern- und Arbeitstechniken empfohlen, die in Form von 6 stufenförmigen „Trainingsspiralen“ (MT S.257 f.) von den Lehrkräften in Dreier Teams durchgeführt werden sollen. Die Trainingsspiralen sind handlungsorientiert und vermitteln, wie man den Lernstoff effektiv behält, Klassenarbeiten geschickt vorbereitet, wie das Lese- und Nachschlagetempo gesteigert werden kann, wie man Texte markiert und strukturiert und mit welchen Tipps und Tricks sich das eigene Zeitmanagement verbessern lässt (MT S. 257). In einem erläuternden Kommentar teilt der Verfasser mit, dass die „korrespondierenden ... Arbeitsschritte so aufgebaut (sind), dass sich die Schüler sukzessive in das jeweilige Methodenfeld hineinarbeiten bzw. 'hineinbohren'. Deshalb der Begriff 'Spirale' in Anlehnung an den Spiralbohrer.“ (MT S. 261).

²In der Ausgabe von 1994 fordert der Verfasser ein Training von 24 Wochen für die Jahrgangsstufe 5, im Bedarfsfall auch mehr als 6 Wochen „Non-Stop-Training, (MT 1994, 255). Die Verkürzung auf eine Woche Methodentraining ist nicht unbedeutend und vielleicht ein Eingeständnis, dass die ursprünglich vorgesehene zeitliche Dimensionierung an der Schule nicht durchsetzungsfähig und tragbar ist.

Im zweiten Halbjahr erfolgen Trainingseinheiten zur Teamentwicklung. In der Jahrgangsstufe 7 kann fortgefahren werden mit der Einübung von Kommunikationsstrategien. Die Durchführung von Trainingswochen beschränkt sich jedoch nicht auf die ersten Jahrgänge der Sekundarstufe I, sondern kann in Form von Auffrischungs-, Ergänzungs- oder Vorbereitungskursen auf die Abiturprüfung in allen Klassen der Sekundarstufe I und II eingebaut werden. (Vgl. PSE S.65)

Die Trainingswochen werden ergänzt durch „konsequente Methodenpflege“: als „verstärkte Methodenpflege im ganz normalen Fachunterricht“, als „gelegentliche 'Projektstage' zur Behebung spezifischer Defizite“, als „regelmäßige Methodenpflege z.B. an einem bestimmten Wochentag“ und als „methodenzentrierte Tests und Klassenarbeiten“ (PSE S.65).

Das Konzept der pädagogischen Schulentwicklung ist zudem schulformübergreifend gedacht. Klippert zitiert Beispiele, aus denen ersichtlich werden soll, dass sein Modell als Entwicklungsmodell für alle Schulformen und in allen Schulstufen gilt. So gebe es positive Erfahrungen schon in der Grundschule (vgl. PSE S.194; MT S. 257); die Trainingswochen in einer 9. bzw. 10. Klasse des Gymnasiums werden geschildert (vgl. KT S.209-261 bzw. TE S.244-266) oder die Anwendung von Teamregeln in Berufsschulklassen beschrieben (vgl. TE S.24-25). Damit beansprucht die pädagogische Schulentwicklung Gültigkeit für alle Schulformen und Schulstufen, inklusive des Sonderschulbereichs.

Um das Konzept der Unterrichts- und Schulentwicklung verstehen und bewerten zu können, ist es zwingend notwendig, die Grundlagen des Modells zu analysieren, die in den drei Trainingsbüchern dargestellt werden. Die zentrale Frage lautet, ob das Methodenlernen nach Klippert das hält, was es verspricht, nämlich den Unterricht grundlegend neu und anders zu gestalten und dabei aus der Schule ein „Haus des Lernens“ im Sinne einer neuen Lernkultur zu entwickeln.

2. Theoretische Begründung des Trainingskonzepts

Die drei Bücher *Methoden-Training*, *Kommunikations-Training* und *Teamentwicklung im Klassenraum* sind ausdrücklich für den Praktiker, d.h. für den unterrichtenden Lehrer konzipiert. Das (quantitative) Schwergewicht liegt auf so genannten Übungsbausteinen, die – wie der Verfasser betont – inhaltlich und formal „durchweg so gestaltet“ sind, dass „sie für den eigenen Unterricht problemlos kopiert und vervielfältigt werden können“ (TE S.16). Die Bücher sind nach dem jeweils gleichen Schema strukturiert:

- In einer theoretischen Einführung wird gezeigt und begründet, warum Methodentraining, Kommunikationstraining und Teamentwicklung zu wichtigen und grundlegenden Bestandteilen des Unterrichts werden müssen.
- Im Praxisteil werden eine Fülle von Bausteinen vorgestellt, die etwa dem Austausch über das eigene Lernen und das Kommunikationsverhalten, der Reflexion von Gruppenprozessen und der Anbahnung von Gruppenregeln dienen. Des weiteren sollen die Aneignung und Produktion von Texten, die Förderung freien Sprechens und Argumentierens oder die Vorbereitung auf Klassenarbeiten trainiert werden. Diese elementaren Techniken werden „kleinschrittig geübt“, um den Schülerinnen und Schülern „sehr konkrete instrumentell-handwerkliche“ (MT S.38) Qualifikationen für methodisches Arbeiten, für die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und für die Förderung der Teamentwicklung im Klassenraum zu vermitteln.

Die Begründung, warum die Einübung elementarer Techniken in den drei anvisierten Bereichen notwendig sind, lässt sich auf drei Ebenen abtragen. Die Argumentation richtet sich dabei

- auf die Kritik seitens der Lehrkräfte und der Wirtschaft bzw. der Selbsteinschätzung von Schülern, dass der heutigen Schülergeneration

wesentliche, für das spätere Berufsleben notwendige Qualifikationen fehlen bzw. im Unterricht nicht vermittelt würden,

- auf die Problematik der Motivierung ausgebrannter Lehrer für Unterrichtsreformen sowie
- auf bildungs- und lerntheoretische Bezüge, die die lernfördernde und bildende Wirkung des Erwerbs methodischer Basisstrategien herausstellen sollen.

2.1 Qualifikationsdefizite

Ausgehend sowohl von eigenen Beobachtungen, Schülerbefragungen und Lehrereinschätzungen als auch von der Kritik seitens der Wirtschaft konstatiert Klippert ein erhebliches Defizit an Techniken und Methoden, die jenseits reinen Fachwissens Schüler überhaupt erst befähigten, sinnvoll zu lernen bzw. Lernziele zu erreichen. Als Fazit seiner Befragung an verschiedenen Schulen in Rheinland-Pfalz stellt er fest, dass es der Mehrzahl der befragten Schüler und Schülerinnen (befragt wurden 800 Schüler und Schülerinnen) schwer fällt, Lernstoff längerfristig zu behalten, im Unterricht zielstrebig zu arbeiten, umfangreiche Materialien durchzuarbeiten und das Wesentliche daraus zu entnehmen, Unterrichtsinhalte zusammenzufassen, Berichte übersichtlich zu gliedern, Klassenarbeiten vorzubereiten, Lernstoff gezielt zu üben, einem längeren Lehrervortrag aufmerksam zu folgen etc. (vgl. MT S.22-24). Noch pessimistischer fällt die Einschätzung aus, die die Lehrer der befragten Klassen äußern. Der Großteil von ihnen beklagt u.a.

„die dürftige Lesefähigkeit und -bereitschaft vieler Schüler, ihre geringe Ausdauer und Konzentration, ihre Unsicherheit und Unselbständigkeit bei komplexeren Arbeitsaufträgen, ihre mangelnde Eigeninitiative und Problemlösungsfähigkeit [...], ihre dürftige Ordnungsliebe, ihr rasches Vergessen des Lernstoffes sowie, last but not least, ihre überwiegend geringe Lernmotivation“ (MT S.24).

Der Verfasser konzediert zwar, dass die Ergebnisse seiner Befragung nicht repräsentativ seien und das Methodenrepertoire der Schüler abhängig sei vom Alter der Schüler und von der Schulform; dennoch würden die Ergebnisse auf einen entscheidenden Befund hinweisen, nämlich auf die „unzureichende Methodenausstattung vieler Schüler“ (MT S.24).

Um die empirischen Befunde zu untermauern, werden Szenen aus dem Unterrichtsgeschehen skizziert, die die defizitären Basisstrategien der Schüler dokumentieren. Wenn Schüler sich überhaupt am Unterricht aktiv beteiligen, würden sie in unzusammenhängenden Sätzen sprechen, verletzen elementare Regeln der Gesprächsführung und hätten Schwierigkeiten, ihre Ängste in Kommunikationssituationen zu bearbeiten (vgl. KT S.22-25). Szenarios, die die Teamfähigkeit in Bewerbungssituationen bzw. das Gruppenarbeitsverhalten im Unterricht schildern, verdeutlichen einerseits die Schwierigkeit, die viele Schüler haben, wenn es gilt, effektiv und kooperativ mit anderen zusammenzuarbeiten, und andererseits die ungenügende Vermittlung von Teamfähigkeit im schulischen Unterricht (vgl. TE S. 11-13 bzw. S.26-28).

Klippert erhärtet seine Kritik am herrschenden Unterrichtsbetrieb mit Stellungnahmen von Wirtschaftsvertretern, die vor allem „die unzureichende Ausstattung vieler SchülerInnen mit zukunftsgerechten Schlüsselqualifikationen“ (PSE S.22) beklagen, also Fähigkeiten vermissen ließen, die zum selbstständigen Lernen und zum Arbeiten in Gruppen, zum Problemlösen, zur sicheren Kommunikation, zur Übernahme von Verantwortung etc. unabdingbar seien (vgl. z.B. Abbildung in PSE S. 23).

Aus der Beschreibung der defizitären Fähigkeits- und Fertigungsstruktur der Schüler kann Klippert einen Reformbedarf des Unterrichts ableiten, weil die unzureichende Ausstattung mit elementaren Arbeitstechniken nun keineswegs durch den herkömmlichen, in der Regel lehrerzentrierten, verbal-abstrakten Unterricht überwunden bzw. behoben werden könne. Diese Form des Unterrichts verschärfe im Gegenteil das Problem, da das „Gros der Schüler in der

Sekundarstufe I [...] dem praktisch-anschaulichen Lerntyp zugerechnet“ (MT S.25) werden müsse und somit am herkömmlichen Unterricht scheitern würde: Die „einseitige Belehrung führt [...] zu mehr oder weniger ausgeprägten Frustrationen und Verweigerungstendenzen“, die sich „in wachsender Unmündigkeit“ äußern und „jedweden dauerhaften Lernerfolg“ gefährden (MT S.26). Obwohl der Verfasser zugibt, dass dieses Bild des Unterrichts sehr grob gezeichnet ist, bildet es die Folie, auf der er die Notwendigkeit des Einübens elementarer Techniken begründet. Der traditionelle Unterricht produziere eine Fülle von Problemen, Frustrationen und Reibungsverlusten, die „sich durch eine konsequentere Handlungs- und Methodenorientierung der Unterrichtsarbeit beträchtlich verringern lassen.“ (MT S.26).

Inwieweit die Klage über die defizitäre Qualifikation der Schüler realistisch ist, soll an dieser Stelle nicht analysiert werden. Festzuhalten bleibt aber, dass mit diesem Szenario ein Bild³ entsteht, das für viele Lehrer konsensfähig sein kann, weil ein Schülertypus beschrieben wird, den sie aus der Unterrichtspraxis kennen und der die Diskussion in den Medien und in der Öffentlichkeit prägt: Der faule, unmotivierte, undisziplinierte Schüler, der häufig stört, der Schüler, der sich nicht konzentrieren und von dem man kaum noch etwas verlangen kann, der aber dafür sorgt, dass an normalen Unterricht kaum noch zu denken ist. Von *Bad Boys*, von verbalen Entgleisungen, von Beschimpfungen ist die Rede,⁴ von Schülern, die vor der Glotze verblöden, statt von den Eltern erzogen zu werden, von Kindern, die verwöhnt oder vernachlässigt werden, von Schülern, die vielleicht in der

³ Vgl. hierzu auch Klipperts Klassifizierung der heutigen Schülergeneration in Medienkinder, verwöhnte Kinder, hedonistische Kinder und verhaltensgestörte Kinder (PSE S.31-33).

⁴ Salzmann hat im Ameisenbüchlein schon vor knapp 200 Jahren darauf aufmerksam gemacht, dass viele Defizite, die Erzieher den Kindern zuschreiben, nichts als Projektionen sind. Der berühmte Philanthrop, der auch schon von faulen, störenden, trägen oder respektlosen Kindern zu berichten weiß, merkt an, dass „diese Untugenden größtenteils in dem Gehirne des Erziehers sitzen, der das für Untugenden erklärt, was doch notwendige Eigenschaften der Kindheit sind“ (Salzmann, 1960, S.16).

Minderheit sind, die aber den Ton angeben und alle terrorisieren und gegen die niemand mehr den Mut hat anzugehen.⁵

2.2 Die Motivierung ausgebrannter Lehrer

Die Disziplinierungsfunktion spielt eine nicht unwesentliche Rolle in der Argumentation, um Lehrer von der Notwendigkeit und der Praktikabilität des Konzepts zu überzeugen. Klippert zeigt zunächst Verständnis dafür, dass viele Lehrkräfte kaum noch an Innovationen oder Reformen interessiert seien. Die vielfältigen Anforderungen des Lehrerberufs und die zunehmenden Konfliktzonen mit den Schülern führten zu hohen „Belastungen und Frustrationen auf Lehrerseite, die nicht selten in die vielzitierte 'Burnout-Krise' einmünden“ (PSE S.31). Das Gros der Lehrerschaft, so wird resümiert, sei auf die Anforderungen, die mittlerweile im Unterricht und in der Schule gefordert würden, „völlig unzureichend [...] vorbereitet“ (PSE S.34), so dass gänzlich andere Strategien und Methoden den Lehrern verfügbar gemacht werden müssten, um der drohenden Krise zu entgehen.⁶

Alarmierend sei vor allem, dass in den Bereichen, in denen die Trainingsformen angesiedelt sind, die Lehrer massive Defizite aufwiesen, und zwar sowohl hinsichtlich der eigenen Befähigung als auch des Vermögens, Qualifikationen zu vermitteln. Den Lehrkräften wird ein erhebliches Defizit bescheinigt hinsichtlich

- der Gesprächsführung im Unterricht bzw. der Vermittlung grundlegender Kommunikationstechniken (vgl. KT S.23, S.24),
- des Methodenrepertoires oder der Vermittlung eines solchen (vgl. MT S.19-21),
- der Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten oder Gruppenarbeit zu organisieren (vgl. TE S.26-31),

⁵ Vgl. hierzu z.B. Erziehung und Wissenschaft, H.4, 2000.

die nur durch konsequentes Überdenken der eigenen Rollenvorstellungen und durch zeitweise erhöhte Anforderungen behoben werden könnten.⁷

Die Mehrarbeit, die auf den Lehrer zukommen soll, versüßt der Verfasser mit dem Versprechen, dass sie nur vorübergehend sei und auf Dauer den Lehrer entlaste: „Diese Mehrarbeit ist vorübergehend, und sie zahlt sich mittel- und langfristig auf alle Fälle aus“ (MT S.33). Entlastung entstehe vor allem deshalb, weil mit zunehmender Selbsttätigkeit der Schüler der Lehrer von seiner üblichen Animationsfunktion und von der ständigen Disziplinierung störender Schüler entbunden würde. In Anlehnung an das Helfersystem – das schon die Jesuiten im Mittelalter zur wirkungsvollen Überwachung und Disziplinierung eingesetzt haben – sollen diese Aufgaben an die Schüler delegiert werden und zu einer Art Selbstregulation führen. Wie so ein Helfersystem funktioniert, verdeutlicht ein Beispiel (vgl. TE S.24-25): sehr anschaulich

In einer Ausbildungsklasse zum Fachhandelspacker, in der sich etliche Schüler ohne Hauptschulabschluss befinden, werden Arbeitsaufgaben im Team bearbeitet, wobei jedes Team die Führungscrew einer Filiale eines fiktiven Großunternehmens repräsentiert: z.B. Filialleiter oder Personalchef. Innerhalb der Teams existieren klare Regelvorgaben, deren Einhaltung regelmäßig von der Gruppe mit Hilfe von Personalbewertungsbögen überprüft wird. Insbesondere das ständige Zuspätkommen eines Mitglieds der Gruppe wird zum Auslöser des Konflikts. Aber stellvertretend für den Lehrer übernimmt das Team bzw. der Personalchef die Aufgabe, die Regelverletzung zu notieren und gegebenenfalls zu sanktionieren. Rigider als im wirklichen Berufsleben wird der Schüler zum „Angeklagten“, der insbesondere auf der moralischen Ebene attackiert wird, denn er habe sich unsozial der Gruppe gegenüber verhalten. Die „Abmahnung“ wird

⁶ Vgl. zum Burn-Out-Komplex z.B. das Themaheft von Erziehung und Wissenschaft. H.9. 2000.

⁷ Lehrer, die zu Klippert-Schülern geworden sind, bestätigen diesen Eindruck. So berichtet ein Lehrer in der ZEIT, dass er trotz des Studiums, des Lehrerseminars und der jahrzehntelangen Berufserfahrung erst durch die Trainingsmodelle gelernt habe, wie man guten Unterricht gestalten kann (vgl. Etzold, 1999).

protokolliert mit der Folge, dass bei einem zweiten Regelverstoß der Schüler aus dem Team entlassen wird und sich bei einer anderen Schülergruppe um Aufnahme bewerben muss.

Neben der Entlastung für den Lehrer kann das Beispiel darauf aufmerksam machen, dass vornehmlich die Disziplinierung, die Klippert als angenehme Begleiterscheinung in Aussicht stellt, als Kern des Trainingsmodells firmiert. Im Rahmen der Analyse der Trainingsbausteine muss deshalb zunächst die Frage geklärt werden, inwieweit die Implementation des Trainingskonzepts tatsächlich eine hohe Mehrbelastung darstellt, oder ob die Konstruktion der Bausteine nicht eher dazu beiträgt, die Arbeitsbelastung von vorneherein gering zu halten und gleichzeitig dem Anspruch zu genügen, „ungewohnte Wege“ zu beschreiten, das „Rollenverständnis“ zu korrigieren und eine „eigene Unterrichtsmethodik“ (MT S.33) zu entwickeln. Darüber hinaus wird zu prüfen sein, ob die Attraktivität des Trainingsmodells nicht gerade darin besteht, dass es in hohem Maße geeignet ist, Lehrer von der Aufgabe der ständigen Disziplinierung der Schüler freizustellen, indem die Schüler zu einem geordneten Arbeitsverhalten erzogen werden und eine Unterrichtsatmosphäre erzeugt wird, in der „möglichst störungsfrei“ (MT S.33) gearbeitet werden kann.

2.3 Bildungs- und lerntheoretische Legitimation

Die Forderung, elementare Techniken zur Unterrichtsbasis zu erheben, kann nicht allein mit der defizitären Qualifikationsstruktur und der unzureichenden Motivation und Qualifikation von Lehrern gerechtfertigt werden. Ein solches Vorhaben bedarf zusätzlich einer bildungs- und lerntheoretischen Legitimation, in der die lernfördernde Wirkung und der „spezifische Bildungswert“ (MT S.27) des Methodentrainings erläutert wird:

„Grundsätzlich lässt sich sagen, dass ein Schüler, der gelernt hat, selbständig zu arbeiten, zu entscheiden, zu planen, zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen auszuwerten, Prioritäten zu setzen,

kritisch-konstruktiv zu argumentieren etc., ganz gewiss an persönlicher Autonomie und Handlungskompetenz dazugewonnen hat [...]. Oder anders ausgedrückt: In dem Maße, wie sich sein Methodenrepertoire erweitert und festigt, wächst auch seine Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit – und damit seine Mündigkeit.” (MT S.27)

Systematisches „Skill-Training” (PSE S.29), eine andere Bezeichnung für die Trainingseinheiten, soll – als zentrales Ziel – den Schüler zu Selbstständigkeit und Mündigkeit führen, denn die „Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig, zielstrebig, kreativ und methodenbewusst anstehende (Lern-) Aufgaben zu lösen” (MT S.27), zählen neben anderen Fähigkeiten unbedingt zu einer selbstständigen und mündigen Persönlichkeit. Methodenlernen erhält sozusagen den Wert einer formalen Bildungskategorie, ohne dass explizit erläutert wird, welche formalen Kräfte entwickelt und gefördert werden sollen.

Historisch beruft sich der Verfasser auf die Forderung der Reformpädagogik nach „verstärkter Mitbestimmung als Weg zu mehr Selbstbestimmung und Mündigkeit” (MT S.27), insbesondere auf Gaudig und sein Konzept der Arbeitsschule. Gaudigs Vorstellung, die Selbsttätigkeit des Schülers in allen Phasen der schulischen Arbeitsvorgänge zum alleinigen Prinzip zu erheben, ist das Vorbild, nach dem Klippert sein Modell theoretisch ausrichtet. Selbsttätigkeit und damit vermittelt Entwicklung der Persönlichkeit können aber nur erreicht werden, wenn die Schüler im Besitz der Methoden sind, über die ansonsten nur der Lehrer verfügt.

Das Gaudigsche Konzept der Arbeitsschule und der Selbsttätigkeit wird nicht näher erläutert. Für eine Beurteilung und Einschätzung des Trainingsmodells scheint es jedoch nicht unerheblich zu sein, die Grundpfeiler des historischen Vorbildes, auf das sich der Verfasser explizit bezieht, zu skizzieren. In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Arbeitsschule konzentriert sich Gaudig zunächst darauf, die Wichtigkeit des Arbeitsvorganges herauszustellen:

„Die Gesichtspunkte, die bei dem Arbeitsvorgang vor allem beachtet werden müssen, sind das *Stecken des Arbeitsziels*, die Auswahl der Mittel, die Anordnung des Arbeitsgangs, das *Festhalten des Ziels* während der Arbeit, die Einstellung auf die Arbeitsformen, die Antriebe zur Fortführung der Arbeit, die Überwindung der Hemmungen, die *Prüfung der Arbeit* während des Verlaufs und am Ende usw.“ (Gaudig, 1963, S.11; Hervorhebungen H.S.)

Unbestreitbar tritt Gaudig dafür ein, den Vorgang der Strukturierung des Arbeitsprozesses inklusive der motivierenden Aspekte in den Vordergrund des Unterrichts in der Arbeitsschule zu rücken. Darüber unterschlägt er aber nicht den von Blankertz so bezeichneten Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen. Die Festlegung auf ein Ziel, so könnte man Gaudig interpretieren, kann nicht ohne Folgen für die Auswahl der Mittel und Methoden sein, das Ziel zu erreichen und den Prozess zu strukturieren. Im Arbeitsprozess muss dafür gesorgt werden, dass das Ziel nicht aus den Augen verloren wird und dass der Wert der Arbeit geprüft werden muss, und zwar durch die Güte des erstellten Produktes.⁸

Gaudigs Arbeitserziehung ist zunächst individualistisch ausgerichtet:

„Der einzelne Schüler, der in der Schule oder im Hause für sich allein sich seine Aufgabe stellt, für sich allein mit Besonnenheit die Wege der Lösung erwägt, für sich allein wählt, probiert, verwirft, neu wählt, in eigener Kraft die Stimmungslauten überwindet, selbst sein Werk prüft und nach dem Maß seiner Einsicht, aber eben mit seiner Einsicht, korrigiert; dieser einzelne Schüler ist es, dem *letztlich* unser Bemühen gilt.“ (Gaudig, 1963, S.13, Hervorhebung im Original)

⁸ Vgl. dazu auch den anderen Protagonisten der Arbeitsschule, Kerschensteiner, der explizit darauf dringt, die Qualität der Arbeit durch die Prüfung des Arbeitsproduktes zu verifizieren, „durch Außenschau und Innenschau“ (Kerschensteiner, 1964, S.49).

Für unser Erkenntnisinteresse ist nicht so sehr die Priorität wichtig, die Gaudig der Erziehung des Einzelnen im Klassenverband einräumt, sondern vielmehr die Entscheidungsfreiheit und Entscheidungsmöglichkeit, die dem Schüler während jeder Phase des Arbeitsprozesses unbedingt eingeräumt werden. Er stellt sich selbst seine Aufgaben und Ziele, er probiert unterschiedliche Möglichkeiten der Problemlösung aus und wählt die seiner individuellen Ansicht nach bestmögliche aus und überprüft anhand eigener, eben nicht von außen oktroyierter Kriterien seine Arbeit und sein Arbeitsprodukt.

Die Betonung der Entscheidungsfreiheit und des individuellen Charakters des Arbeitsvorganges hat dennoch nicht die Kritik verhindern können, die an dem Konzept, das die Einübung formaler Arbeitstechniken in den Vordergrund stellt, frühzeitig geübt worden ist. Gerade der rein formale Charakter der Vorgehensweise, mit der die Schüler den Stoff angehen, beweise, so argumentiert z.B. Karsens, dass sich die Schüler nicht aus Interesse mit dem Gegenstand beschäftigten, sondern ihre Fragen an ihn „in formal logischer Abfolge in beliebiger Anzahl, ohne innere Anteilnahme“ (Karsens, in: Geißler, 1965, S.47-48) formuliert werden. An die Stelle der Autorität des Lehrers, der die Aufgaben und ihre Lösungen strukturiert und vorgibt, trete die Autorität der formalen Logik, die gerade jede Spontaneität, jede Selbsttätigkeit unterbindet. Und Geißler ergänzt:

„Tatsächlich handelt es sich bei dem Verfahren Gaudigs nicht um eine wirklich freie geistige Tätigkeit der Schüler, sondern um Anwendung gelernter Techniken. Solche Techniken haben im Arbeitsprozeß zweifellos ihre Bedeutung [...]. Aber die Arbeitstechnik ist kein Passepartout für den Zugang zum Geist.“ (Geißler, 1965, S.8)

Gaudig hat dies wohl auch so gesehen, denn er warnt ausdrücklich vor dem Unsinn eines Schematismus, der Techniken wahllos auf jedweden Gegenstand überstülpt:

„Dieses Vermitteln der Technik bedeutet natürlich nicht ein Eindressieren auf irgendein Verfahren; vielmehr müssen die Schüler, so früh als möglich, Einsicht in die mit ihnen eingeübte Technik gewinnen, damit sie die Technik bewußt und planmäßig anwenden und sie an ihre Individualität, an ihr wachsendes Können und an wechselnden Stoff anpassen lernen. Nichts Schlimmeres, als wenn der Schüler ein stets bereites Schema wahllos anwendet.“ (Gaudig, 1963, S.16)

Werden Arbeitstechniken zum Selbstzweck, werden sie nicht im Bezug sowohl zum Gegenstand und seiner Erschließungslogik als auch zum Interesse bzw. zur Aneignungslogik des Schülers gesehen, tritt das Gegenteil dessen ein, was dem Anspruch nach bewirkt werden soll. Die Selbsttätigkeit, die als Königsweg zur Mündigkeit bestimmt wird, degeneriert zum mechanischen Nachvollzug der eingeübten Arbeitsschritte, der nicht nur „kein Passepartout für den Zugang zum Geist“, sondern selbst geistlos ist.

Die ausführliche Erläuterung des Gaudigschen Begriffs der Arbeitsschule bzw. der Selbsttätigkeit ist erforderlich, um zu zeigen, wie der Epigone die Vermittlung von Arbeitstechniken interpretiert. Als Hypothese soll hier schon formuliert werden, dass die Einübung von Techniken bei Klippert aus vielfältigen Gründen gerade jedwede Form von Selbsttätigkeit im Gaudigschen Sinne verhindern. In ihrer rigiden Konstruktion erlauben sie nur die mechanische Bearbeitung und setzen an die Stelle der Autorität des Lehrers die Autorität des Übungsbausteins.

Der Versuch, die didaktische Variante, die ausschließlich auf das Primat der Methodik setzt, zu legitimieren, wird erweitert durch den Bezug auf die wohl bedeutendste zeitgenössische didaktische Position. Anhand des Zitats einer bildungstheoretischen Maxime von Wolfgang Klafki wird ersichtlich, welche Bedeutung Klippert den Inhalten und Gegenständen in seinem Konzept zumisst. Er akzeptiert zwar Klafkis Votum, dass Mündigkeit nach „aktiver Auseinandersetzung und nach tätigem Begreifen“ (MT S.29) verlangt und

reflektiertes Einüben methodischer Fertigkeiten nicht lösgelöst von emanzipatorischen Zielsetzungen und Inhalten erfolgen sollte. Diesen Anspruch aber, d.h. die Ausrichtung des Unterrichts auf Ziele und Gegenstände, die für den Schüler exemplarische Bedeutung zur Erschließung der Welt haben könnten, muss der Verfasser relativieren, weil dadurch die Gefahr bestünde, die Bedeutung „simpler Lern- und Arbeitstechniken, die unter Umständen an recht banalen Inhalten festgemacht werden“ (MT S.29) zu diskreditieren. Um die Wichtigkeit dieser simplen Lern- und Arbeitstechniken zu betonen, werden gleich mehrere Metaphern geliefert: Kleinschrittiges, instrumentelles Lernen sei der „Nährboden“, aus dem sich Mündigkeit speist oder das „Düngemittel“, das die Wachstumsprozesse herbeiführt; im Gegensatz hierzu sei ein Schüler ohne Methoden wie ein „Blinder ohne Orientierungsstab“ (MT S.29). Die Methodenausrichtung kann auf Inhalte nicht völlig verzichten; sie werden benötigt, um an ihnen die Methoden zu demonstrieren. Die Inhalte selbst aber haben keinen Bildungswert; im Gegenteil, je banaler die Inhalte sind, je geringer ihr exemplarischer Gehalt ist, um so weniger lenken sie von den Methoden ab, denen der eigentliche Bildungswert zukommt. Die Paradoxie, die darin besteht, dass das Lernen des Lernens nur in Form von Lerntechniken bestehen und ohne Lerninhalte auskommen soll, wird vom Verfasser dahingehend relativiert, dass „Methoden nicht einfach Selbstzweck (sind), sondern in erster Linie Instrumente zur effektiveren Durchdringung der je anstehenden fachspezifischen Aufgaben und Problemstellungen“. (MT S. 40) Dies bedeutet in der Konsequenz jedoch keineswegs eine Abkehr vom Methodenprimat, denn die Methodik bleibt neben den inhaltlichen und fachspezifischen Aspekten ein eigener Lerngegenstand. Hieraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Gesamtkonzeption, denn die Vermutung ist naheliegend und muss an den einzelnen Bausteinen exemplifiziert werden, dass die praktizierten Techniken das sind, was ihre Semantik enthält, nämlich lediglich die „maschinellen Verfahren auf einem Gebiet“ (Wahrig, S. 926), die nur hier Geltung haben.

Der „spezifische Bildungswert“ des Methodentrainings belegt der Verfasser durch den Bezug auf „einschlägige lern- und motivationspsychologische Befunde“ (MT S.31). Lerntheoretiker wie Aebli oder Bruner, so referiert Klippert, weisen auf die Bedeutung methodischer Handlungsschemata für ein erfolgreiches Lernen hin. Erkenntnisse könnten nicht einfach einverleibt werden, sondern müssten durch Suchen und Forschen, durch Beobachten und Nachdenken gewonnen werden. Der Schüler müsse deshalb im Unterricht die Möglichkeit erhalten, Erkenntnisse zu suchen, zu forschen, zu beobachten und nachzudenken.

2.4 Kritische Leitfragen zu den Lern- und Arbeitstechniken

Die angeführten lerntheoretischen Befunde, die in ihrer Allgemeingültigkeit wohl kaum zu bezweifeln sind, müssen im Rahmen ihrer Einbindung in das Trainingskonzept unter zwei Perspektiven näher beleuchtet werden:

- Zunächst bleibt festzuhalten, dass die Lerntheoretiker, die der Verfasser zitiert, die Einübung von Methoden immer im Zusammenhang mit Inhalten und Gegenständen sehen, die in einer bedeutungsvollen und exemplarischen Beziehung zum Lernenden stehen. Es wird von daher auch zu fragen sein, welche spezifische Rolle und Funktion die Inhalte und Gegenstände in dem Trainingskonzept einnehmen und in welcher Bedeutung sie zum Schüler stehen.
- Darüber hinaus provozieren die von Klippert in Anspruch genommenen lerntheoretischen Ergebnisse zu der Frage, inwieweit die Methoden dem Anspruch eines selbsttätigen, suchenden, konstruierenden Lernens entsprechen. Sein Anspruch ist hoch: Aus den zuvor fast als depriviert beschriebenen Schülern sollen im Durchgang durch den Lehrgang aktiv nachvollziehende und suchende, forschende und konstruierende Schüler werden, die über die entsprechenden Arbeitstechniken verfügen, um selbstständig und mündig ihre Lernprozesse zu organisieren (vgl. z.B. MT

S.27; S.31; S.160; PSE S.39-41). Erweisen sich die Übungsbausteine, die in der Form von „Lernfragen, Knobelaufgaben, Lernspielen, Debatten“ konstruiert sind und den „traditionell engen, kleinschrittigen, fragend-entwickelnden“ herkömmlichen Unterricht“ (PSE S.41) reformieren sollen, als diesen Erkenntnissen adäquat und ermöglichen sie es tatsächlich, dass der Schüler einen eigenen, aktiven und konstruktiven Umgang mit Inhalten und Gegenständen aufbauen kann (vgl. PSE S.39-40)? Meine Hypothese lautet diesbezüglich, dass die Bausteine kaum geeignet sind, diesen Anspruch einzulösen, dass sie vielmehr geeignet sind, die Schüler, von denen oben die Rede ist, unterrichtsfähig zu machen, indem sie diszipliniert werden.

Die lern- und bildungstheoretischen Überlegungen schließen mit der Darstellung, welche Methoden und Techniken die Schüler im Unterrichtsalltag benötigen und die im folgenden Praxisteil dokumentiert werden. Der Verfasser unterscheidet grundsätzlich zwischen Makromethoden und Mikromethoden. Makromethoden werden als „relativ komplexe Methoden, die mit beträchtlichen strategischen und arbeitsorganisatorischen Anforderungen verbunden sind“ (MT S.34), definiert, wie z.B. Projekt, Planspiel, Gruppenarbeit, Hearing, oder Schülerreferat. Diesen Methoden wird aber nur eine eingeschränkte Relevanz hinsichtlich des Unterrichts zugesprochen. Sie verlangen etwas vom Schüler, was dieser noch gar nicht beherrsche. Bevor er mit Makromethoden arbeiten könne, müssten ihm die „korrespondierenden Mikromethoden hinreichend geläufig“ (MT S.34) sein, weil sie zur Durchführung komplexer Methoden unabdingbare Voraussetzung seien. Von daher geht es im Trainingskonzept nicht um die Einübung von Makromethoden, sondern um Mikromethoden: „sehr konkrete instrumentell-handwerkliche Methoden, die kleinschrittig geübt, reflektiert und gefestigt werden müssen“ (MT S.34).

Mikromethoden bzw. deren Training beziehen sich auf die Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken: rasches Lesen, Markieren, auswendig Lernen, Strukturieren oder Visualisieren sowie auf die Einübung elementarer

Gesprächs- und Kooperationstechniken wie Reden in ganzen Sätzen, aktives Zuhören, Mitschülern helfen oder Teamregeln beachten (vgl. MT S.28 bzw. PSE S.55). Zentrales Anliegen ist „einzig und allein [...] die Methodik der Schüler“ (MT S.34). Sie sollen zu methodischer Sicherheit und Routine geführt werden, indem Basisstrategien systematisch trainiert werden („Sockeltraining“) und deren Beherrschung die ständige Wiederholung erfordert („Methodenpflege“), wie z.B. im Bereich der Teamentwicklung:

„Selbstverständlich gewährleistet ein derartiges Sockeltraining noch keine längerfristige Teamkompetenz der SchülerInnen. Zur längerfristigen Fundierung der Teamfähigkeit ist es vielmehr erforderlich, die vereinbarten und ansatzweise eingeübten Regeln und Verfahrensweisen immer wieder mal aufzufrischen und zu festigen, und zwar in möglichst vielen Fächern. Diese 'Teampflege' ist unerlässlich, wenn die SchülerInnen die skizzierten Grundelemente guter Gruppenarbeit nachhaltig verinnerlichen sollen. Fehlen derartige auffrischende/vertiefende Übungen und Reflexionen, so geht das im Zuge des Sockeltrainings erworbene Repertoire sehr schnell wieder verloren.“ (TE S.71-72)

Eine Erklärung, warum die eingeübten Techniken „schnell wieder verloren gehen“ und sich nicht als stabile Verfahren einprägen, ist, dass sie als mechanische Verfahren keine Bedeutungsspuren im Schüler hinterlassen können. Da sie weitgehend der geistlosen Disziplinierung dienen, müssen sie ständig wiederholt und geübt werden, um praktiziert werden zu können.

3. Die Trainingsbausteine und ihr didaktisch-methodische Anspruch

Die Analyse der Trainingsbausteine besteht aus drei Schritten. Zunächst wird der didaktisch-methodische Anspruch erläutert, der den Bausteinen zukommt. In einem zweiten Schritt wird die formale Gestaltung der Übungsblätter beschrieben.

Der Schwerpunkt der Analyse wird schließlich darin bestehen, die Bausteine, die zur Förderung der elementaren Lern- und Arbeitstechniken, zur Verbesserung der Kommunikation und zur Teamentwicklung dienen, genau zu untersuchen und ihre Wirkung und Funktion zu beschreiben. Das Hauptaugenmerk wird auf den Bereich des Methodentrainings gelegt, weil die diesbezüglichen Bausteine das Verfahren exemplarisch erschließen lassen. Aus der Kritik am herkömmlichen lehrerzentrierten Unterricht, in dem die Lehrkräfte „dozieren und präsentieren, [...] steuern und korrigieren“ (PSE S.174) und der die Situation der heutigen Schüler außer Acht lasse, und der Zielsetzung eines Unterrichts, der Selbstständigkeit und Mündigkeit fördert, leitet der Verfasser Anforderungen ab, die die Bausteine in didaktisch methodischer Hinsicht erfüllen sollen.

Entscheidendes Merkmal eines Unterrichts, der zu eigenverantwortlichem Lernen und Arbeiten beitragen will, müsse es sein, die Schüler aus ihrer bislang passiven und rezeptiven Haltung in eine Rolle zu überführen, in der sie „vorrangig aktiv und kreativ zu Werke gehen und in hohem Maße eigenständig und eigenverantwortlich arbeiten“ (PSE S.174). Die didaktisch-methodische Form, in der sich aktives, kreatives, eigenständiges Lernen verwirklichen lässt, sieht Klippert im handlungsorientierten Lernen realisiert: „Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen in diesem Sinne zielt also auf tätiges Lernen schlechthin.“ (PSE S.174) Der Begriff des tätigen Schülers wird wohl bewusst gewählt, um eine assoziative Brücke zu schlagen zwischen reformpädagogischer Tradition und modernen Konzepten des handlungsorientierten Unterrichts. Somit soll Methodentraining als Realisierung der reformpädagogischen und zugleich modernen Forderung ausgewiesen werden, „dem tätigen Lernen der SchülerInnen verstärkt Raum zu geben [...], damit sie ihre unterschiedlichen Begabungen besser ins Spiel bringen und das eigene Lernen effektiver gestalten können“ (PSE S.179).

Die gängige Kritik am handlungsorientierten Unterricht – Handeln um des Handelns willen – versucht der Verfasser zu entkräften, indem er hervorhebt, dass Methodentraining „alles andere als vordergründiger Aktionismus und

„oberflächliche Beschäftigungstherapie“ (PSE S.176) sei: Sein Konzept „zielt ganz entschieden auf die sinnfällige Integration von praktischem Tun, fachlicher Reflexion, konstruktiver Begriffserklärung und fachspezifischer Erkenntnisgewinnung“ (PSE S.176). Damit behauptet Klippert nichts weniger, als dass die Bausteine praktisches Handeln auslösten bzw. durch ihre Bearbeitung erforderten und durch dieses praktische Handeln eine geistige Arbeit initiiert würde, die neben der Durchdringung der methodischen Techniken Erkenntnisse hinsichtlich inhaltlicher und fachspezifischer Thematiken freisetzen. In diesem Sinne wohl ist die Aussage zu verstehen, dass die Lernhandlungen „stets lehrplan-, themen- und materialbezogen ausgerichtet“ seien und „auf problem- und praxisorientiertes Lernen“ (PSE S.174) abstellten.

Die Analyse der Bausteine wird zu zeigen haben, inwieweit gerade die vom Verfasser erhobene Forderung des problemorientierten Lernens widerspruchsfrei mit einem weiteren Merkmal der Übungen zu vereinbaren ist. Problemorientiertes Vorgehen, so sollte man meinen, kann sich am ehesten an Themen- und Aufgabenstellungen einüben lassen, die eine gewisse Komplexität und Problematik beinhalten, die zwar Kompetenzen erforderlich machen, um die Aufgaben zu bewältigen, die aber zugleich Kompetenzen entstehen lassen, indem die Aufgaben 'by doing' bewältigt werden. Klippert ist dagegen der Auffassung, dass die Kompetenzen, die in den „Hochformen des Eigenverantwortlichen Arbeitens“ erforderlich werden, nicht durch diese Hochformen selbst – wie Freiarbeit oder Projektarbeit –, sondern „möglichst kleinschrittig eingeübt und internalisiert“ (PSE S.176) werden müssen. Kleinschrittig heißt, dass zunächst einfache Aufgaben⁹ gestellt werden, weil so die „Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf den jeweiligen Lerngegenstand“ gelenkt und dafür gesorgt wird, „dass elementare Arbeitstechniken zur Anwendung gelangen“ (PSE S.178), mit anderen Worten: dass das geübt wird, was geübt werden soll.

⁹ Klippert selbst spricht von teilweise simplen Aufgaben (vgl. z.B. PSE S.178).

Diese „Strategie der kleinen Schritte“ (PSE S.179) ist konzipiert unter dem Anspruch, eine unter sachlogischer bzw. entwicklungspsychologischer Perspektive sinnvolle methodische Reihung abzubilden, die stufenweise von einfachen Aufgaben zu schwierigeren und komplexeren Anforderungen systematisch fortschreitet: Einsetzend „bei relativ einfachen Lerntätigkeiten“ werden die Übungen „mit wachsender Routine der SchülerInnen zunehmend anspruchsvoller und komplexer“ (PSE S.178). Die angeblich zunehmende Komplexität der Übungen, bedeutet aber nicht, dass damit methodische Formen zum Einsatz kommen, die der Verfasser als Hochformen oder Makromethoden bezeichnet: Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Projektarbeit oder Freiarbeit. Makromethoden können nur gelegentliche „Highlights“ des eigenverantwortlichen Lernens sein und „auf absehbare Zeit wohl kaum den Unterrichtsalltag beherrschen, sondern eher die Ausnahme bleiben. Im Normalfall dominieren nach wie vor die vielen kleineren Arbeits-, Kommunikations- und Produktionsaktivitäten [...]“ (PSE S.176) Der Normalfall, dass auch am Ende einer methodischen Reihe mikromethodisch gearbeitet wird, wirft die Frage auf, wie und durch welche Mikromethoden die höhere Komplexität berücksichtigt wird bzw. inwieweit tatsächlich von einer zunehmenden Komplexität und Steigerung der Anforderungen die Rede sein kann.

Schließlich sollen die Übungen natürlich einen Nutzen haben, der über den unmittelbaren, sich in der jeweiligen Übung manifestierenden hinausweist. Die methodische Fertigkeit, die mit einer Übung oder einer Reihe von Übungen trainiert wird, soll auch auf andere Situationen, Texte oder Materialien übertragbar sein. Die Fertigkeit wird nicht um der Fertigkeit willen trainiert, sondern aufgrund ihres Verwertungs- und Anwendungszusammenhanges in schulischen, aber auch in außerschulischen Situationen (vgl. z.B. KT S.30-33; TE S.11-13).

3.1 Formale Gestaltung der Übungsbausteine

Grundsätzlich sind die Bausteine in allen Trainingsbüchern ähnlich gestaltet, wobei die des Methoden-Trainings die größte Vielfalt gestalterischer Elemente zeigen. Die Bücher sind alle im Groß-Oktav-Format¹⁰ verlegt, und in der Regel nimmt ein Übungsbaustein den Platz einer Seite ein, so dass er – wie der Verfasser es ja auch empfiehlt – problemlos und mit ausreichendem Rand auf ein DIN-A4-Blatt kopiert werden kann. Die Übungen (und auch die Hinweise zur Zielstellung und Durchführung) sind mit einem einfachen Rahmen versehen, in dem noch einmal eine gerahmte Kopfzeile eingebettet ist. Die Kopfzeilen sind in den einzelnen Trainingsbüchern zwar unterschiedlich gestaltet, sie weisen aber alle eine Art alphanumerische Gliederung und eine Form von Überschrift auf:

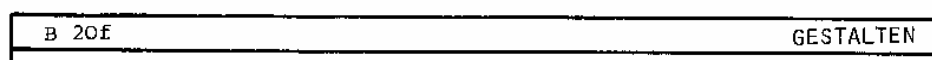
Beispiel aus Kommunikations-Training:



Beispiel aus Teamentwicklung



Beispiel aus Methoden-Training



Die alphanumerischen Angaben in den Kopfzeilen sollen eine stringente Form von Systematik abbilden: dass die jeweilige Übung genau an dieser Stelle mit dem entsprechenden Ziel eingesetzt werden muss. Dabei besagt die alphanumerische Gliederung in *Kommunikations-Training* und *Teamentwicklung* zunächst

¹⁰ 24 cm Höhe (und 16 cm Breite).

lediglich, dass eine nummerierte Anzahl von Übungen (107 Kommunikationsübungen bzw. 68 Übungen zur Gruppenförderung) aufeinander folgen. Lediglich in *Methoden-Training* erfolgt eine weitere Untergliederung mit an die Zahl anschließenden kleinen Buchstaben, die die einzelne Übung bestimmten Arbeitsschwerpunkten zuordnen. Die inhaltliche Analyse der Bausteine wird zeigen, dass der Eindruck einer geschlossenen, systematischen Folge von Übungen, der durch die alphanumerischen Angaben erzeugt werden soll, täuscht. Eine Systematik lässt sich nur selten erkennen, die Übungen variieren oftmals die gleiche Anforderung aus einer anderen Perspektive oder mit einem anderen Material, so dass ihre Reihenfolge beliebig ist.

Ein Übungsbaustein enthält des weiteren grundsätzlich die Aufgabenstellung(en) und das Material, an denen die Aufgabenstellung(en) exemplifiziert werden. Darüber hinaus enthalten insbesondere etliche Bausteine des Methodentrainings zusätzliche Arbeitshinweise sowie Zeitangaben zur Durchführung der Übung. In der Regel werden diese Angaben durch Piktogramme und Symbole begleitet, wobei insbesondere im Methodentraining keine eindeutige Zuordnung von Piktogramm und Anweisung festzustellen ist. Im Methodentraining werden vorrangig drei Piktogramme bzw. Symbole verwendet:

- den weißen Pfeil auf schwarzem Feld:



- das gleichschenklige, schwarze Dreieck:



- die in verschiedenen Varianten abgebildete



Hand mit Zeigegeste:

Die Piktogramme des Methodentrainings werden jeweils unterschiedlichen Instruktionen zugeordnet. So wird der Pfeil verwendet, um beispielsweise Erläuterungen zur Zielsetzung, zur Durchführung und zur Auswertung der Übungen einzuleiten. Er dient sowohl zur Visualisierung der Aufgabenstellung als auch zur Signalisierung von zusätzlichen Hinweisen. In gleicher Weise finden Dreieck und

Handsymbol Verwendung, wobei letzteres auch durchaus eingesetzt wird, um Text- oder Informationsmaterial aufzulockern. In Einzelfällen werden aber auch andere Symbole, wie z.B. Ausrufezeichen, eingesetzt, die die Aufmerksamkeit auf die Aufgabenstellung lenken sollen.¹¹

Es mag zunächst paradox klingen, wenn kritisiert wird, dass alle Bausteine eine konkrete Aufgabenstellung enthalten. Scheint es nicht sinnvoll zu sein, dem Schüler genau aufzutragen, was er tun soll, damit er das erwirbt, was er erwerben soll? Der kritische Einwand gegen diese Annahme leitet sich von der konzeptuellen Vorgabe der Selbsttätigkeit und der Zielsetzung der Selbstständigkeit ab. Im Sinne eines Konzepts der Selbsttätigkeit, das zur Selbstständigkeit erziehen will, wäre es gerade unabdingbar, dem Schüler auch das Suchen und Setzen der Aufgabenstellung zu überlassen. In Klippers Trainingskursen kommt der Schüler dagegen nie in die Verlegenheit, dass er „für sich allein sich seine Aufgabe stellt“ (Gaudig, 1963, S.13).

Der Zwang, alles möglichst detailliert vorzugeben, zeigt sich z.B. auch in dem 'Kontroll-Tipp'. Insbesondere in *Methoden-Training* werden viele Übungen explizit mit diesem Instrument versehen, mit dessen Hilfe der Schüler die Qualität seiner Lösung beurteilen kann. Dabei ist der Kontroll-Tipp nicht inhaltlich ausgerichtet, sondern stellt ein künstliches Moment dar. So sollen beispielsweise in einer Aufgabe 'durcheinandergeratene' Abschnitte eines Textes in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden (vgl. MT S.104). Die zehn Abschnitte sind in einer rechten und in einer linken Spalte aufgeführt und sollen in der vermeintlich richtigen Reihenfolge durchnummeriert werden. Der Kontrolltipp bezieht sich nun nicht darauf, anhand der textverknüpfenden und textkonstituierenden Signalwörter

¹¹ Darüber hinaus werden die Übungsmaterialien in vielen Fällen mit Abbildungen oder Piktogrammen versehen, die in einem Bezug zur Thematik des Materials stehen (sollen): z.B. Nichtraucherpiktogramme zur Illustration eines Textes, der über die Ursachen und Folgen des Rauchens aufklärt (vgl. MT S.106); die Abbildung eines Tigerkopfes im Rahmen einer Aufgabe, in der Tiere klassifiziert werden sollen (vgl. MT S.167), die schematisierte Sonne in einer Aufgabe über Lernstrategien (vgl. MT S.76).

die richtige Reihenfolge zu belegen,¹² sondern auf ein Rechenspiel mit den eingetragenen Ziffern:

„Wenn du die Summe der rechts stehenden Ziffern von der Summe der links stehenden Ziffern abziehst, erhältst Du die Zahl '13'! Ansonsten noch mal neu überlegen!“ (MT S.104)

Die Aufgabe, die im Unterschied zu den meisten anderen nicht leicht zu lösen ist und ein Verständnis von Textkonstituenz voraussetzt bzw. anleiten könnte, wird wohl kaum von einem Schüler auf Anhieb so beantwortet werden, dass die Lösung mit dem Kontrolltipp übereinstimmt. Die Vermutung liegt nahe – und wird in der weiteren Analyse an Beispielen verifiziert werden –, dass der Schüler nun, statt seine Lösung inhaltlich zu überprüfen und zu verändern, den Kontrolltipp zum Ausgangspunkt seiner Lösungsversuche machen wird und die Zahlen so lange verschiebt, bis die Kontrollzahl '13' herauskommt. Bildungstheoretisch bleibt anzumerken, dass dem einzelnen Schüler nicht zugetraut wird, die Güte seiner Arbeit an Hand des Arbeitsproduktes zu beurteilen, also weder durch Kerschensteiners „Außenschau und Innenschau“ (Kerschensteiner, 1964, S.49), sondern nur durch ein künstliches Kontrollkonstrukt.

Erwähnt werden müssen ferner die Hinweise, die sich auf die Rolle des Lehrers bzw. die Durchführung der Aufgabe beziehen. Fast alle Übungen sind mit diesen Hinweisen ausgestattet und zeigen das gleiche Schema: Die Schüler sollen die Aufgaben einzeln, zu zweit oder in Kleingruppen bearbeiten, ihre Ergebnisse austauschen, sie vergleichen, bewerten, evtl. verändern oder präsentieren; während der Lehrer hingegen vorrangig in der Moderatorenrolle agiert. Er organisiert den Arbeitsprozess und den organisatorischen Ablauf (indem er die Vorlagen kopiert) und hält sich in der Bewertung der Ergebnisse weitgehend zurück. Nur in Ausnahmefällen darf er in seine eigentliche Rolle des Belehrenden

¹² Was in der Aufgabe nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll ist. Die Aufgabe kann wohl am ehesten gelöst werden, wenn neben der Beachtung des inhaltlichen Zusammenhangs Wert auf die Frage gelegt wird, wie die Abschnitte verknüpft werden.

und Zeigenden schlüpfen und Kenntnisse vermitteln (vgl. MT S.203: Hier darf der Lehrer „weitere Beispiele und Tipps zum Komplex 'Mnemo-Techniken'¹³ einbringen"). Die kopierfähigen formalen Vorlagen, die detaillierten Arbeitsanweisungen und die genauen Instruktionen für Lehrkräfte und Schüler machen deutlich, welches Maß an Selbstständigkeit der Verfasser den Akteuren des Lernens und Lehrens zubilligt. Anhand der einzelnen Trainingsbausteine soll analysiert werden, welche Zielsetzungen dabei eine Rolle spielen. Durchaus fraglich ist, ob das große Ausmaß an Unterrichtsregie, das bereits in der formalen Gestaltung seinen Ausdruck findet, die Schüler/Innen zu methodischer Selbstständigkeit führt.

3.2 Die Trainingsbausteine zur Einübung elementarer Lern- und Arbeitstechniken

Anhand des 'Urbuches', dem 1994 erschienenen *Methoden-Training*, das mittlerweile in der 12. überarbeiteten Auflage vorliegt und zur Einübung und Förderung elementarer Lern- und Arbeitstechniken beitragen soll, kann die methodische Vorgehensweise exemplarisch nachgezeichnet und verdeutlicht werden. Der Verfasser unterscheidet vier Bereiche des Trainingsprogramms:

- In einem *Propädeutikum zum Lernen* tauschen die Schüler in immer wieder neuen Übungsvariationen ihre Erfahrungen hinsichtlich ihrer Lern- und Arbeitsstrategien aus und erhalten Hinweise, wie sie Lern- und Arbeitsverhalten verbessern können.
- Die Bausteine der *Methoden der Informationsbeschaffung und -erfassung* thematisieren verschiedene Techniken, die sichern sollen, dass Schüler Informationen rasch und systematisch erfassen können, angefangen bei Aufgaben zur Förderung des Lesetempos über Übungen des Strukturierens

¹³ Richtig geschrieben: Mnemotechniken.

und Ordners bis hin zu Bausteinen, in denen die Arbeit mit Nachschlagwerken vermittelt wird.

- Die Aufgaben bezüglich der *Methoden der Informationsverarbeitung und -aufbereitung* akzentuieren Arbeitsweisen, die hilfreich sind bei der Verarbeitung und Präsentation des Informationsmaterials: Heftgestaltung, Tabellenerstellung, Visualisierungsformen oder beispielsweise Referatgestaltung.
- Schließlich zeigen die *Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung* Möglichkeiten auf, wie Schüler diesbezüglich ihre Strategien optimieren können, indem sie z.B. Lernregeln erschließen, Gedächtnislandkarten oder Mind-Maps erstellen oder ein Tagebuch über den eigenen Umgang mit der Zeit führen.

Jede dieser Einheiten enthält neben äußerst konkreten, direkt auf die jeweilige Technik bezogenen Aufgaben und Handlungsanweisungen („Markiere im Schnellverfahren die folgenden Begriffe!“ MT S.91) eine Fülle spielerischer Aktivitäten, die mittelbar zur Methode stehen. Immer wieder werden einfache Kreuzworträtsel, Frage-Antwort-Puzzles, Lückentexte¹⁴ und Silbenrätsel oder Karikaturen eingeflochten, um die Lernziele der Methoden zu verankern. Berücksichtigung findet auch der soziale Aspekt, indem die Schüler immer wieder aufgefordert werden, sich nach bestimmten Regeln paarweise oder in Gruppen über das auszutauschen, was sie gerade bearbeitet haben.

4. Übungsbausteine des Propädeutikums

Im Propädeutikum sollen die Schüler auf ihre Lernstrategien bzw. ihre Unzulänglichkeiten und Probleme bezüglich dieser Strategien aufmerksam

¹⁴ Zur Effizienz von Lückentexten vgl. die Studie von Dumke (1984) (auf die Gudjons [1999, S.226] hinweist), die zeigt, dass Versuchsklassen, in denen gelernte Inhalte anschließend begrifflich strukturiert wurden, Kontrollklassen, in denen im Anschluss an die Lektion Lückentexte ausgefüllt wurden, in den Behaltensleistungen überlegen waren.

werden. Hintergrund dieser Sensibilisierungsbemühung, so Klippert, ist die Erfahrung, dass es vielen Schülern an Problembewusstsein hinsichtlich ihrer Lernmethodik mangle. Mit den Trainingsbausteinen des Propädeutikums wird daher zweierlei intendiert: Einerseits sollen sie „das Problembewusstsein und die Selbstkritikfähigkeit“ fördern, andererseits darauf hinarbeiten, dass „wegweisende Lerntipps entwickelt und [...] festgehalten werden“ (MT S.43). Anhand von Fragebogen, Partner-Interview, Karikaturen-Rallye, Würfelspiel oder Silbenrätsel sollen die Schüler motiviert werden, über ihre individuellen Lernverhaltensweisen und über Strategien, die das Lernen erleichtern können, nachzudenken.

4.1 Sensibilisieren für Lernstrategien

Ein erster Übungsbaustein, mit dem die Schüler für ihr Lernverhalten sensibilisiert werden sollen, ist ein Fragebogen, in dem die Schüler beantworten bzw. ankreuzen sollen, welche schulischen Leistungen ihnen eher leicht bzw. eher schwer fallen (vgl. hierzu den Baustein „Schülerbefragung“, MT S.45 bzw. folgende Abbildung).

B 1		SCHÜLERBEFRAGUNG	
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="font-size: 48px; font-weight: bold;">?</div> <div style="text-align: center;"> <p><i>Wenn Du über Dein alltägliches Lernen nachdenkst, dann wirst Du sicher feststellen, daß Dir manches leichter von der Hand geht, anderes schwerer fällt. Im folgenden Fragebogen findest Du einige Anforderungen bzw. Aufgaben, die Du aus Deiner ganz persönlichen Erfahrung heraus beurteilen sollst - und zwar ehrlich! Kreuze also bitte an, ob Dir die Erledigung der jeweiligen Aufgabe "eher schwer" oder "eher leicht" fällt! Nur Mut: Schwierigkeiten darfst Du zugeben; sie sind normal, und andere Schüler haben sicher auch welche!</i></p> </div> <div style="font-size: 48px; font-weight: bold;">?</div> </div>			
DIESES ZU LEISTEN ...	FÄLLT MIR ...		
	<i>eher schwer</i>	<i>eher leicht</i>	
Mit Spaß und Freude zu lernen			
Lernstoff längerfristig zu behalten			
Klassenarbeiten gut vorzubereiten			
Regelmäßig zu üben und zu wiederholen			
Vokabeln gründlich zu lernen			
Fremde Texte rasch zu lesen und zu verstehen			
Aus Texten das Wichtigste herauszufinden			
Nachschlagewerke regelmäßig zu nutzen			
Zu einem Thema selbst etwas zu schreiben			
Ein Schema oder eine Tabelle zu erstellen			
Lernstoff übersichtlich zusammenzufassen			
Hefte/Mappen ordentlich zu führen			
Die eigene Arbeit sorgfältig zu planen			
<p><i>HINWEIS: Wenn Du mit einer Vorgabe gar nichts anzufangen weißt, dann frage im Notfall Deine(n) Lehrer/in! Aber sicher schaffst Du's auch allein!</i></p>			

Auf den ersten Blick scheint der Fragebogen für den Einsatz im Unterricht gut geeignet zu sein, weil er gezielt auf das Methodentraining abhebt. Die Anforderungen, die abgefragt werden, sind den drei folgenden Trainingsbereichen (Informationserfassung, Informationsverarbeitung, Zeitmanagement) zuzuordnen und betreffen in der Regel Leistungen, die von den Schülern in der Schule erwartet werden, wie Lernstoff zu behalten, Klassenarbeiten vorzubereiten, zu

lernen, zu üben und zu wiederholen, Texte zu erfassen, etwas zu schreiben, die Arbeit zu planen. Die Polarisierung der Ankreuzmöglichkeiten in „Fällt mir eher schwer“ und in „Fällt mir eher leicht“ anstelle einer beispielsweise mehrskaligen Untergliederung ist wohl als Hilfe für den Schüler gedacht, sich eindeutig positionieren zu können.

Untersucht man die Lernanforderungen genauer, so fällt auf, dass fast alle durch die Hinzufügung in der Regel von attributiven Adjektiven spezifiziert werden. Die Schüler sollen Lernstoff „längerfristig“ behalten, Klassenarbeiten „gut“ vorbereiten, „regelmäßig“ üben und wiederholen, Vokabeln „gründlich“ lernen, „fremde“ Texte „rasch“ lesen und verstehen. Sie sollen „das Wichtigste“ aus Texten herausfinden und „mit Spaß und Freude“ lernen. Natürlich sind das Spezifikationen im Sinne der schulischen Anforderungen: Die Schüler sollen Klassenarbeiten gut vorbereiten, Lernstoff längerfristig behalten oder gründlich lernen. Für den Schüler, der den Fragebogen beantwortet, ergibt sich daraus das Problem, entscheiden zu müssen, ob er immer gründlich, rasch und regelmäßig das macht, was gefragt wird. Die Einschätzung des Schülers, ob es ihm eher leicht oder schwer fällt, z.B. eine Klassenarbeit gut vorzubereiten, richtet sich dabei wohl weniger nach seinem subjektiven Verständnis als vielmehr nach der Beurteilung, die er als Note unter der Klassenarbeit bescheinigt bekommt. Und da in der Regel der größere Teil der Schüler der Sekundarstufe I in Klassenarbeiten schlechter als gut bewertet wird, wird auch ein Großteil der Schüler das Gefühl haben, nicht gut genug auf die Klassenarbeit vorbereitet gewesen zu sein.

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht die Problematik: Hieße die Anforderung im Fragebogen *Texte nach gründlicher Besprechung* verstehen, so wäre zu erwarten, dass die meisten Schüler diese Anforderung als eher leicht einstufen würden. Aber die Formulierung, dass es sich um einen fremden, möglicherweise auch um einen fremdsprachigen Text handelt, der zudem rasch gelesen und rasch

verstanden werden soll, fordert die Schüler geradezu auf, diese Leistung als eher schwer einzustufen - was sie ja auch tatsächlich ist!

Zudem erweist sich die scheinbar hilfreiche Polarisierung der Ankreuzmöglichkeiten als problematisch. Z.B. werden Nachschlagewerke von vielen Schülern nie, von einigen selten, von noch wenigeren häufig und von einem kleinen Teil ständig benutzt, um Begriffe, Vorgänge und Daten nachzuschlagen. Ein Schüler, der nie ein Nachschlagewerk benutzt, würde im Fragebogen wahrscheinlich ankreuzen, dass es ihm eher schwer falle, Nachschlagewerke zu benutzen, während ein Schüler, der sehr häufig dies tut, die Alternative markiert. Die erste Schülerantwort sagt aber nichts über die Gründe der Nichtnutzung. Warum soll sich beispielsweise ein Schüler bemüßigt fühlen, ein Nachschlagewerk zu benutzen, wenn ihm der Lernstoff verständlich ist? Die zweite Antwort sagt dagegen nichts über den Nutzen. Welche Erfahrungen haben Schüler mit der Arbeit mit Nachschlagewerken gemacht, hilft sie, ihre Lernergebnisse zu verbessern? Zudem spricht wenig gegen die Annahme, dass Schüler Nachschlagewerke fachspezifisch nutzen, je nach Interessen, Vorlieben oder Vorkenntnissen. Je nach Gebiet oder Fach wird der Schüler antworten, dass es ihm eher leicht falle, „selbst etwas zu schreiben“, ein „Schema oder eine Tabelle zu erstellen“, „Lernstoff übersichtlich zusammenzufassen“. Aber auch das Gegenteil wird der Fall sein, d.h. je nach Gebiet oder Fach werden diese Anforderungen dem Schüler auch schwerfallen.

Einen Hinweis, welche Spalte die Schüler in diesem, wie sich bei genauer Analyse herausstellt, sinnvoll eigentlich gar nicht zu beantwortenden Fragebogen ankreuzen sollen, liefert der Verfasser in seinem 'Mutmacher': „Nur Mut: Schwierigkeiten darfst du zugeben; sie sind normal, und andere Schüler haben sicher auch welche!“ Die freie Wahl zwischen „eher leicht“, d.h. keine Schwierigkeiten haben, und „eher schwer“, also Schwierigkeiten haben, wird schon im Ansatz verstellt mit der Annahme und Suggestion, dass es normal sei, Schwierigkeiten zu haben bzw. eher unnormal, keine zu haben. Zudem sollen die Schüler ihre Erfahrungen

hinsichtlich der aufgelisteten Anforderungen „ehrlich“ beurteilen. Diese Aufforderung zur Ehrlichkeit manipuliert die Schüler, in Zweifelsfällen, von denen es ja eine Fülle gibt, „eher schwer“ anzukreuzen, denn Aufrichtigkeit kann ja wohl nur dann gefordert werden, wenn man eine Schwäche zugeben muss.

Der erste Übungsbaustein weist weniger das Interesse aus, Schüler für ihre Lernstrategien zu sensibilisieren und ihre Kritikfähigkeit zu mobilisieren, als vielmehr die Schwächen von Schülern zu diagnostizieren. Die Anlage des Fragebogens zeigt, dass weniger an einem differenzierten Stärken-Schwächen-Profil Interesse besteht, als daran, von vorneherein die Defizite von Schülern auszuweisen. Sinn macht das selbstverständlich dann, wenn man Rezepte verkaufen will, die die Schwächen therapieren sollen.

Eine Kombination aus Sensibilisierung für eigene Lernstrategien und Vorgabe von Lerntipps bezwecken die dem ersten Übungsbaustein folgenden spielförmigen Angebote. Karikaturen-Rallye, Würfelspiel, Kreuzworträtsel, Silbenpuzzles oder Lückentext sollen bisherige Erkenntnisse verankern und gleichzeitig erweitern. Exemplarisch dafür mag das Würfelspiel „Dem Lernen auf der Spur“ stehen (vgl. hierzu den Baustein „Würfelspiel“, MT S.54-61). Das Spiel ist eine Mischung aus Monopoly und Trivial Pursuit. Die Anlage des Spielfeldes ähnelt der von Trivial Pursuit: Man kann sich nicht nur im Uhrzeigersinn bewegen, sondern auch gegen ihn, diagonal oder senkrecht und waagrecht mittels der Seitenhalbierenden. Es gibt so etwas wie Knotenpunkte, von denen aus die jeweilige Zugrichtung festgelegt wird, allerdings nicht aufgrund der freien Wahl des Schülers, sondern aufgrund der gewürfelten Zahl.¹⁵ Neben den Leerfeldern gibt es, wie bei Monopoly, bestimmte Felder, auf denen man Lernkarten bzw. Fragekarten ziehen und beantworten muss, wobei die Antwort – im Unterschied zu Trivial Pursuit –

¹⁵ Die Festlegung der Zugrichtung durch die Zahl, die gewürfelt wird, kann unter Umständen dazu führen, dass ein Schüler nach 4 Würfeln ausscheidet, wobei er nur einmal auf ein Fragefeld kommt, um seine Lernstrategien unter Beweis zu stellen. Fast zynisch wird dies in der Spielanleitung kommentiert: „Du hast zu wenig Ausdauer bewiesen und kaum Fortschritte gemacht.“

nicht festgelegt, sondern offen sein und von den mitspielenden Schülern mit Plus- bzw. Minuspunkten bewertet werden soll.

Zusätzlich kann man auf 12 Buchstabenfelder kommen, wobei die Buchstaben jeweils den Anfangsbuchstaben eines Substantivs bilden, das synonym für einen entweder positiv oder negativ konnotierten Lerncharakter steht: F wie Fleißarbeiter oder O wie Optimist für positive Strategien, A für Angsthase oder E wie Eigenbrödler für eher negative. Je nachdem, ob man auf einem eher positiv oder eher negativ bewerteten Buchstabenfeld landet, erhält man Plus- oder Minuspunkte.

Zehn der zwölf Buchstabenfelder werden mit jeweils 5 Punkten (entweder plus oder minus) bewertet, nur zwei Felder schlagen mit 10 Pluspunkten zu Buche: Wer frühzeitig mit der Vorbereitung auf eine Klassenarbeit beginnt und regelmäßig übt (Feld K1 wie Klassenarbeit, die mit 1 benotet worden ist) und wer sein „Lernen gut im Griff hat“, d.h. wer auf seinem Schreibtisch Ordnung hält und gewissenhaft arbeitet (Feld P wie Profi), erhält die Höchstpunktzahl. Übung und Ordnung, eigentlich Sekundärtugenden von Lernstrategien, werden am höchsten prämiert, während ausgefeiltes, auf Problemlösungsstrategien verweisendes Lernverhalten wie Anfertigung von „Probearbeiten, Skizzen, Tabellen und sonstigen Aufzeichnungen“ (Feld C wie Cleverle) beispielsweise nur mit 5 Punkten honoriert wird.

Fünf Buchstabenfelder beziehen sich auf die soziale Komponente des Lernens. Die Arbeit in Gruppen genießt auf den ersten Blick Priorität im Vergleich zu einem Eigenbrödler, der „immer nur allein“ lernt und deshalb Schwierigkeiten hat, den „Lernstoff aktiv zu verdauen“. Wenn man sich mit seinen Freunden auf eine Klassenarbeit vorbereitet, die dann mit gut bewertet worden ist, erhält man 5 Pluspunkte.¹⁶ Und sogar als Glückspilz darf sich derjenige fühlen, an dessen Schule eine Arbeitsgemeinschaft eingerichtet wird, „in der man das Lernen üben

¹⁶ Auffällig ist jedoch, dass 10 Punkte vergeben werden, wenn man offenbar ohne Gruppenunterstützung sich auf eine Klassenarbeit vorbereitet hat.

kann", in dem also Methoden-Training betrieben wird. Allerdings wird nicht jede Lernstrategie, die sich auf das Lernen mit anderen bezieht, positiv vermerkt. Wer sich wie ein Hilfsbedürftiger „von allen möglichen Leuten helfen" lässt, obwohl es besser wäre, es selbst zu versuchen, muss mit Punktabzug rechnen.

Im Würfelspiel können die Schüler auch auf Felder gelangen, auf denen sie Lernkarten oder Fragekarten ziehen und beantworten müssen. Auf den Lernkarten (vgl. MT S.57-58) wird „ein bestimmtes Lernverhalten [...] beschrieben, das positiv oder negativ beurteilt werden kann". Der Schüler muss das Lernverhalten beurteilen und begründen und wird dafür von seinen Mitspielern bewertet. Das auf den Lernkarten beschriebene Lernverhalten bezieht sich dabei durchweg auf die schon im Eingangsfragebogen abgesteckten Bereiche: Wie erarbeite ich Texte, wie lerne ich Vokabeln, wie plane ich meine Arbeitszeit, welche Hilfsmittel benötige ich, wie sieht mein Arbeitsplatz aus, wie bereite ich mich auf eine Klassenarbeit vor? Von den 36 Lernkarten ist der überwiegende Teil so formuliert, dass die Beantwortung eindeutig erscheint:

„Axel legt während seiner Hausaufgaben öfter mal kurze oder längere Pausen ein, um dann wieder konzentriert bei der Sache zu sein."

„Petra erhält ein Testblatt mit 8 Aufgaben. Sie beginnt ohne zu überlegen mit der Bearbeitung von Frage 1."

„Mirko hat auf seinem Schreibtisch Lexika und Wörterbücher griffbereit stehen, um rasch nachschlagen zu können."

Die Bewertung ist nicht nur einfach, sie wird durch die Form der Aussage dem Schüler geradezu aufgedrängt. Wohl jeder Schüler wird das richtige vom falschen Lernverhalten unterscheiden können, ohne dass er sich mit dem Lernverhalten intensiv auseinandersetzen und darüber nachdenken müsste. Die Beurteilung des Lernverhaltens wird dem Schüler quasi vorgegeben durch die erweiterten Infinitivsätze. Würden sie fehlen, wäre die Antwort wohl nicht so einfach zu

haben. Was spricht gegen die Strategie einer Schülerin, die die acht Aufgaben auf dem Testblatt in der vorgegebenen Reihenfolge bearbeitet, und zwar deshalb, weil sie sich sicher ist, die Lernmaterie gut zu beherrschen und alle Fragen beantworten zu können? Warum sollte sie eine andere Reihenfolge wählen, zumal sie wahrscheinlich weiß, dass der Lehrer die Aufgaben bewusst in dieser Reihenfolge gestellt hat? Erst der Zusatz „ohne zu überlegen“ signalisiert, wie das Lernverhalten zu bewerten ist. Ähnlich verhält es sich bei Axel, der ja durch das häufige Pausemachen – statt wieder konzentriert bei der Sache zu sein – abgelenkt werden könnte von der Arbeit und den Zusammenhang des Gelernten nicht mehr überschauen könnte.

Diese Hilfestellungen, die die Bewertung der Lernstrategien eindeutig und zugleich simpel machen, lassen sich auch an der überwiegenden Zahl der anderen Lernkarten feststellen. Jochen, der im Unterschied zu Axel, ohne Pause oft stundenlang an seinen Hausaufgaben sitzt, ist „ganz geschafft“; Thomas handelt anders als Petra und schaut sich vor Beginn der Klassenarbeit „erst mal alle Aufgaben / Fragen *genau* an“ (Hervorhebung H.S.), um dann mit der Bearbeitung von Frage 4 zu beginnen; Bernd schreibt anlässlich eines Referates zwei Zeitungsartikel ab: „das war's denn“. Anstatt dass die Schüler angeregt werden, über das beschriebene Lernverhalten nachzudenken und zu diskutieren, legt die Formulierung immer schon die Bewertung und die damit die in Aussicht gestellten Pluspunkte nahe.

Differenzierter als die Lernkarten sind dagegen die Fragekarten (vgl. MT, S.59) zu beantworten. Man kann die 21 Fragekarten differenzieren in:

- Offene Fragen, in denen der Schüler aufgefordert wird, über seine Strategien bezüglich eines bestimmten Lernverhaltens nachzudenken: „Wie gehst Du an lange Texte heran, wenn Du sie erarbeiten sollst?“
- Halboffene Fragen, in denen das Augenmerk des Schülers schon bewusst auf ein bestimmtes Lernverhalten gelenkt wird: „Das Sprechen über ein Thema fördert das Behalten des betreffenden Lernstoffes. Was folgt für Dich daraus?“

- Geschlossene Fragen, in denen der Schüler dazu aufgefordert wird, eine scheinbar gültige lernpsychologische These mit Gründen zu versehen und zu bestätigen: „Textmarker helfen den Lernstoff längerfristig zu behalten. Warum wohl?“

Im Unterschied zu den Lernkarten erhält der Schüler nicht nur die Möglichkeit, eine Bewertung nach einem polaren Schema vorzunehmen, sondern über die Frage nachzudenken und selbstkritisch zu werden für das eigene Lernverhalten. Die offene bzw. halboffene Frageform kann dazu beitragen, den Schülern Strategien ihres Lernverhaltens offenzulegen, die ihnen bisher nicht bewusst gewesen sind und die für ihr Lernen förderlich oder hinderlich sein können. Die geschlossene Form der Fragekarte engt dagegen die Antwortmöglichkeit ein, indem die richtige Lernstrategie mit der Frage schon unterstellt wird: Warum man bei Hausaufgaben mit etwas Leichtem beginnen sollte, warum regelmäßiges Üben wichtig ist, warum der Textmarker hilft, Lernstoff langfristig zu behalten, warum zu viel Unterstreichen ungünstig ist. Die Lenkung auf bestimmte Strategien ist unübersehbar, zumal ein Schüler, der eine These problematisieren würde, riskierte, von seinen Mitspielern mit Punktabzug bestraft zu werden.

Es bleibt mehr als fraglich, inwieweit das Würfelspiel dazu beiträgt, über den oberflächlichen Aktionismus hinaus dazu anzuregen, sich in einer selbstkritischen und intensiven Form sowohl mit Lernstrategien als auch mit Arbeitsweisen auseinander zu setzen, die dazu beitragen könnten, das eigene Lernverhalten zu verbessern. Lediglich ein Teil der Fragekarten bietet die Möglichkeit der kreativen Beschäftigung mit Lernverhalten und Lernstrategien. Anzunehmen ist vielmehr, dass gerade der Spielcharakter einer tieferen Selbstbefragung abträglich ist und bewirkt, dass sich die Schüler in ihrem Antwortverhalten darauf einstellen, das Spiel zu gewinnen. Zum einen muss man dazu etwas Glück mit dem Würfel haben, zum anderen die strategisch richtigen Antworten geben, ohne zu sehr über den Sinn, insbesondere den der Lernkarten, nachzudenken.

4.2 Lerntipps entdecken

Neben der Sensibilisierung der Schüler soll das Würfelspiel mit ersten Lerntipps vertraut machen, die in den folgenden Übungsbeispielen in Hülle und Fülle spielerisch vermittelt werden sollen: in Form von Kreuzworträtsel, Silbenpuzzle, Lückentext oder Buchstabenrätsel. Klippert ist der Ansicht, dass die Lerntipps nicht einfach nur vom Lehrer vorgetragen werden sollten, weil das in der Regel keine konzentrierte Aufnahme bei den Schülern bewirke. Lerntipps sollen vielmehr von den Schülern induktiv erschlossen werden, weil so eine motiviertere und konzentriertere Auseinandersetzung gefördert werde. Der Verfasser nimmt für seine spielerischen Aktivitäten sogar das „Prinzip des entdeckenden Lernens“ (MT S.70) in Anspruch. Wie 'entdecken' nun die Schüler 'induktiv' Lerntipps?

Bezeichnend für Klipperts Vorstellung eines entdeckenden Lernens mag der Übungsbaustein „Silben-Puzzle“ stehen (vgl. MT S.69-72). In 39 aufeinanderfolgenden Zeilen sind ein- bis zweigliedrige Silben aufgeführt, die pro Zeile, in die richtige Reihenfolge gebracht, jeweils einen Lerntipp ergeben. Aus

HOLE WIEDER STÄNDEN MÄSSIGEN AB IN REGEL

oder

NACH WERKE BEREIT HALTE SCHLAGE GRIFF

sollen die Schüler die Lösungssätze *Wiederhole in regelmäßigen Abständen* bzw. *Halte Nachschlagewerke griffbereit* konstruieren. Das entdeckende Lernen Klipperts besteht darin, dass die Schüler geistlos und mechanisch die durcheinandergeratenen Silben der 39 Lerntipps in eine Reihenfolge bringen, die grammatisch und sinngemäß sinnvoll erscheint, ohne dass der Sinn oder sonst etwas erschlossen zu werden braucht. Anstatt auf die inhaltliche Aussage zu achten, konzentriert sich die Aufmerksamkeit des Schülers vorrangig auf die formale Richtigkeit. Zum Teil muss der Sinn auch wohl gar nicht erschlossen werden, weil die Lerntipps Allgemeinplätze erster Güte darstellen, die dem

Schüler vom ersten Grundschuljahr an beigebracht werden, ohne dass dies dazu führen muss, dass er sie auch befolgt.

Einige der Tipps enthalten auch Hinweise, die den Schülern neu sein könnten, z.B. die Aufforderung, mit Lern- bzw. Fragekärtchen zu arbeiten oder ähnliche Fächer nicht hintereinander zu lernen. Die Begründung solcher Tipps sollen die Schüler erhalten, indem sie sich in Partnerarbeit die Lerntipps vorlesen und erläutern. Zu vermuten ist, dass die Erläuterung weniger in einer Begründung als in einer Paraphrasierung bestehen wird.

Der Verfasser ahnt das Ungenügen dieser Vorgehensweise, denn zum Schluss soll dann doch der Lehrer „eine gewisse „Objektivierung“ sicher stellen, indem er die auf Pappkarten geschriebenen Lerntipps in der Klasse verlost, von den Schülern auf eine Wandzeitung kleben und nochmals laut vorlesen und kurz erläutern lässt. Abschließend erhalten die Schüler als „Schlussdokument“ das Lösungsblatt, das alle 39 Tipps in der richtigen Silbenfolge aufführt. Inwieweit diese Vorgehensweise eine „gewisse Objektivierung“ bewirkt, lässt sich an dieser Stelle kaum beantworten, da kontextuell offen bleibt, was unter Objektivierung zu verstehen ist. Die Fülle der Lerntipps, die der Schüler schwarz auf weiß erhält, macht aber auf ein anderes Problem aufmerksam. Da wohl kaum davon ausgegangen werden kann, dass sich der Schüler alle 39 Tipps zu eigen machen soll, stellt sich die Frage, ob die Lerntipps nicht eher subjektiviert als objektiviert werden müssten. Müsste nicht geklärt werden, welche Lerntipps für welchen Schüler am ehesten in Frage kommen und wie sie am besten in das jeweilige Lernverhalten integriert werden können? Anheften und lautes Vorlesen der Lerntipps können nicht die Frage des Schülers beantworten, inwieweit unter dieser Ansammlung von Tipps ein Hinweis enthalten ist, der in seine Lernstrategie integriert werden und seinem Lernverhalten förderlich sein könnte.

Letztendlich geht es wohl auch gar nicht darum, schon zu diesem frühen Zeitpunkt des Methodentrainings die Schüler über die Bedeutung einzelner Lernstrategien zu informieren oder aufzuklären. Es soll vielmehr das Feld für das explizite Training

elementarer Arbeitstechniken bestellt werden, das in den nächsten drei Kapiteln beschrieben wird. Der Großteil der Lerntipps bezieht sich auf die Bereiche der Informationserschließung, die Arbeit mit Hilfsmitteln sowie die Arbeits- und Zeitplanung, d.h. auf Aspekte, die in den nächsten drei Kapiteln thematisiert werden. Das Propädeutikum, ausgelegt auf den Anspruch, für das Lernen und Lernverhalten nachdenklich zu machen, stellt nichts mehr dar als eine Motivations- und Legitimationshilfe für das weitere Training.

5. Analyse der Übungsbausteine zu den Methoden der Informationsbeschaffung –erfassung und der Informationsbearbeitung

Ausgangspunkt der Forderung, mit Schülern gezielte Arbeitstechniken der Informationsbeschaffung und der Informationsaufnahme zu trainieren, stellt die Beobachtung dar, dass Schüler in der Sekundarstufe I „erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Texten, beim Markieren und Archivieren von Informationen, bei der Nutzung von Nachschlagewerken und Bibliotheken“ (MT S.87) haben. Zwar würden diese Anforderungen im Unterricht von den Lehrern tagtäglich gestellt, doch sei zu bezweifeln, ob die Schüler diesen Anforderungen tatsächlich Genüge leisten könnten. Aus diesem Grund sei es wichtig, den Schüler „mit elementaren Techniken der Informationsbeschaffung und -aufnahme vertraut zu machen und auf diese Weise die eigene Arbeitslinie zu verbessern“ (MT S.87).

Klippert unterscheidet hinsichtlich dieser Methoden sieben elementare Techniken, die mit Hilfe der Bausteine isoliert geschult werden sollen. Bei diesen Lerntechniken handelt es sich um die Art des Lesens und der Informationsaufnahme, um die Art der Textverarbeitung bzw. um die Art der Informationsbeschaffung:

- schnelles Lesen (8 Übungen)

- systematisches Lesen (6 Übungen)
- Markieren und Unterstreichen von Texten (4 Übungen)
- Zusammenfassen von Informationen (7 Übungen)
- Arbeiten mit Nachschlagewerken (9 Übungen)
- Entwickeln von Fragetechniken (8 Übungen)
- Hinweise zum Bibliothekswesen (2 Übungen)

5.1 Förderung des Lesetempos

Die erste Gruppe von Bausteinen soll der Förderung des Lesetempos dienen. Rasches Lesen ist für Klippert eine Arbeitstechnik der Informationsbeschaffung und Informationserfassung und eine „Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen“ (MT S.88). Durch die Bearbeitung der einzelnen Übungsbausteine soll die Fähigkeit entwickelt werden, einen „Text ggf. diagonal zu überfliegen, um bestimmte Schlüsselinformationen zu entnehmen, oder aber einen Eindruck davon zu gewinnen, um was es im jeweiligen Text geht“ (MT S.88). Normal übliches Lesen, also Wort für Wort, um den Inhalt des Textes zu erfassen, sei vielfach nur ermüdend, wenig wirksam und bedeute oft genug auch Zeitvergeudung, denn in der Schule sei häufig nur eine selektive Textauswertung erforderlich. In diesem Sinne sollen die Schüler in den zur Auswahl stehenden Übungen Namen oder Begriffe finden oder in Lückentexten Begriffe ergänzen.

In der ersten Übung „Forscher-Namen entdecken“ (vgl. MT S.88) erhalten die Schüler die Aufgabe, unter Zeitdruck auf einem Arbeitsblatt – unterteilt in vier Abschnitte à 7-12 Zeilen – in jedem Abschnitt einen Forscher-Namen (Edison, Archimedes, Darwin und Kopernikus), der den Schülern aber vorher nicht mitgeteilt wird, zu entdecken:

„Er war Geistlicher, Arzt und Mathematiker, errechnete einen genauen Kalender und führte ein neues Münzsystem ein. Vor allem aber war er Astronom. Er erkannte die Sonne als Mittelpunkt unseres Weltalls, um die die Erde und die Planeten kreisten – und nicht umgekehrt. Allerdings konnte das Kopernikus zu seiner Zeit nur vermuten. Erst später wurde der Beweis geliefert. Trotzdem wird sein neues Weltbild bis heute als 'kopernikanische Wende' bezeichnet.“ (MT S.88)

Der Schüler erhält zusätzlich zu der Aufgabenstellung den Hinweis, dass in diesem Abschnitt – ebenso wie in den anderen drei Abschnitten – der Name des Forschers nur einmal vorkommt. Die Schüler müssen also nur, die Personennamen suchend, den Text überfliegen. Die meisten Schüler dürften die Aufgabe leicht bewältigen und könnten mit dem Erfolg glauben, dass es tatsächlich hilfreich sein kann, Texte diagonal lesen zu können. Wenn man sich schnell einen Überblick über ein Thema verschaffen will oder wenn man einen Text daraufhin überprüft, ob und an welcher Stelle er das in Frage stehende Thema behandelt, kann es sinnvoll sein, einen Text so zu erschließen. Aber sobald mehr verlangt wird als die Identifikation eines einzelnen Wortes, sobald ein Text thematisch erarbeitet werden soll, führt die Übung die Schüler in die Irre. In diesem Fall würde es nichts nützen, nur nach dem Schlüsselwort zu suchen, weil der Name des Forschers allein natürlich nichts mehr erschließt als den Namen des Forschers. Man wäre entgegen der Aufgabenstellung gezwungen, während des diagonalen Lesens auf den roten Faden zu achten, der sich durch den Text zieht. Um dem Textabschnitt die Schlüsselinformationen entnehmen zu können, wie es ja laut Aufgabenstellung gefordert wird, wäre denn doch das „ermüdende“ Lesen des Textes notwendig. Die Aufgabe, die der Schüler zu lösen hat, kann nur dazu führen, dass er den Namen Kopernikus findet und notiert, jedoch den Schlüssel übersieht, der aufschließt, wofür Kopernikus steht.

Die Schüler könnten sich aber auch Klipperts Meinung anschließen und wie er feststellen, was in der Schule zählt: Begriffe, Namen, Daten, Fakten. Vieles, was in der Schule abgehandelt wird, so führt der Verfasser aus, sei reine „Zeitvergeudung“, „ermüdend und wenig wirksam“, würde von den Schülern nicht verstanden und schnell wieder vergessen (vgl. MT S.88). Erinnert man sich jedoch daran, dass die Übung als Vorbereitung zum selbstständigen Lernen mit komplexen Methoden stehen sollte, entpuppt sie sich als eine gesteigerte Variante des von Klippert derart kritisierten Schule-Haltens. Die schiere Zurichtung auf die Aufgabenstellung, Daten, Namen, Fakten finden und benennen zu können, befreit zwar von allem unnötigen Ballast des sinnerschließenden Lesens, zugleich aber auch von jedweder Bedeutung und Kenntnis.

Schließlich könnte den Schülern die Künstlichkeit der Textabschnitte auffallen, die entgegen den üblichen Konventionen der Textkonstruktion verfasst sind: So würde man in einem erläuternden, wissenschaftspropädeutischen oder wissenschaftlichen (Lehr-) Text das Thema oder die Person, um das bzw. um die es geht, an exponierter Stelle finden; der Leser soll direkt Thematik und Gegenstand erfassen können, um daran anknüpfend diesbezügliche Aussagen erfahren zu können. Im Übungsbaustein sind hingegen die Namen der Forscher entsprechend der Aufgabenstellung mehr oder weniger versteckt im Text untergebracht. Edison wird im dritten Satz, Archimedes im 6. Satz, Darwin wie Kopernikus im 4. Satz des jeweiligen Abschnitts genannt. Diese Textkonstruktion kann dann z.T. sogar dazu führen, dass zwischen dem Satz, der den Forscher-Namen enthält, und den vorhergehenden Sätzen kein unmittelbarer Zusammenhang hergestellt werden kann.

Im Kopernikus-Beispiel geht aus dem Textaufbau nicht zwingend hervor, dass Kopernikus es ist, der in den ersten drei Sätzen beschrieben wird. Offensichtlich handelt es sich um einen in didaktischer Absicht manipulierten Text, was auch durch die einfache, in der Regel parataktische Satzstruktur belegt wird. Die künstliche Konstruktion der Aufgabe, verbunden mit dem Hinweis, dass jeder

Name nur einmal vorkommt, soll die Aufmerksamkeit des Schülers nur noch auf die in Frage kommende Wortart lenken, so dass dieser auch gar nicht mehr auf inhaltliche oder logische Zusammenhänge angewiesen ist. Der Schüler wird bewusst abgelenkt vom inhaltlichen Interesse an der Aufgabe: Wer war eigentlich Kopernikus; wie kam er auf den Gedanken, die bestehende Vorstellung des Weltgebäudes zu bezweifeln; warum zögerte er, seine Erkenntnisse öffentlich zu machen? Der Verfasser kann zwar nicht ganz auf Inhalte verzichten, sie sind aber nur Mittel zum Zweck, isoliert vom Verständnis des Inhalts eine Technik einzuüben.

5.2. Systematisches Lesen

Den Bausteinen zum raschen Lesen stellt Klippert Übungen nach, in denen systematisches Lesen geübt werden soll. Ohne hier die Methode¹⁷ zu diskutieren, ist in den anschließenden fünf Übungsbausteinen, die die einzelnen Phasen der Methode trainieren sollen, auffällig, dass nur in einer Übung explizit das geübt wird, was als Vorgabe verlangt wird. Lediglich der Baustein „Fragen zum Text entwickeln“ (vgl. MT S.104) bezieht sich auf eine Stufe der Lesemethode, indem etwas eingeübt wird, was in der Lesemethode gefordert ist. Ansonsten wird in den Übungen fast immer auf dem umgekehrten Weg das geübt, was in den einzelnen Phasen der Methode verlangt wird. Wird in der Erläuterung der Lesemethode für Stufe 1 gefordert, z.B. auf Überschriften zu achten, muss man in der wahrscheinlich entsprechenden Übung Überschriften zu Textpassagen gerieren (vgl. MT S.100); sollen in der zweiten Stufe Fragen an den Text gestellt werden, müssen in einer vorbereitenden Übung zunächst Antworten gesucht, d.h. Fragen beantwortet werden (vgl. MT S.101); sollen in der vierten Stufe die Sinnabschnitte eines Textes mit eigenen Worten zusammengefasst werden, müssen in den entsprechenden Übungen ein Text gegliedert (vgl. MT S.103) bzw.

einzelne Abschnitte geordnet (Vgl. MT S.104) werden. Zu der wohl wichtigsten Phase, dem gründlichen Lesen, lassen sich keine Übungen verifizieren.

Die Übung „Fragen beantworten“ (vgl. MT S.101) kann überdies auf die Problematik hinweisen, zum Zweck des Textverständnisses einen zusammenhängenden Text bis auf Satzebene durch Fragen zu zergliedern. In dem Textbeispiel werden in drei Abschnitten Informationen über Gewitterbildung, über Mythen hinsichtlich Blitz und Donner sowie über Schutz vor Blitzschlag aufgeführt. Im Aufgabenteil sind 9 Fragen formuliert, die vom Schüler auf der Grundlage des Textes beantwortet werden sollen. Die Übung soll wohl als Beispiel für den zweiten Schritt der Lesemethode stehen, wie und welche Fragen man an einen Text stellen kann, nachdem man zunächst den Text überflogen hat. Die Fragen machen aber deutlich, dass sie nur aufgrund der genauesten Kenntnis des Textes formuliert werden können, weil sie konkrete Passagen des Textes, genauer jeweils 1 bis 2 Aussagesätze zum Bezugspunkt haben:

Text: „An heißen Sommertagen steigt warme, feuchte Luft nach oben. Dort kühlt sie wieder ab, und dabei bilden sich dicke Wolken.“

Frage: „Wodurch entstehen die dicken Gewitterwolken?“

Text: „In Griechenland glaubte man, dass der Göttervater Zeus gegen seine Feinde kämpft, indem er Blitze auf sie hernieder schleudert.“

Frage: „Wie deuteten die alten Griechen Blitz und Donner?“

In diesem Stil werden dann zu dem 13-zeiligen ersten Abschnitt fünf Fragen, zu dem 10-zeiligen zweiten Abschnitt drei Fragen und zum letzten Abschnitt (6 Zeilen) eine Frage gestellt. Die Übung, die den Schüler von der Lesemethode überzeugen soll, stellt sie im Gegenteil in Frage. Die Fragen können nicht gestellt werden, wenn der Text zunächst nur überflogen wird, sondern erst dann, wenn er vorher eingehend studiert wird. Zudem scheint es lernpsychologisch fraglich, ob

¹⁷ Klippert orientiert sich an der sogenannten '5-Stufen-Methode': Überfliegen - Fragen an den Text richten - gründlich lesen - abschnittshaft zusammenfassen - den Gesamttext

es zum Verständnis eines komplexen Geschehens wie dem der Gewitterbildung sinnvoll ist, dieses Geschehen durch eine Anhäufung von Fragen zu zergliedern und zu elementarisieren, so dass das Verständnis des komplexen Vorgangs verloren geht bzw. sich erst gar nicht entwickeln kann.

Irreführend sind auch die Übungen, die die Fertigkeiten der Stufe 4 – Zusammenfassen – einüben sollen. Zusammenfassen heißt, „den gelesenen Sinnabschnitt in eigenen Worten“ (MT S.99) kurz wiederzugeben. Die Übungen, die dieser Aufgabe noch am ehesten entsprechen könnten, verlangen, dass ein Text in Abschnitte gegliedert (vgl. MT S.103) bzw. durcheinandergeratene Abschnitte in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht (vgl. MT S.104) werden. Beide Übungen tragen zunächst einmal nichts zu der Fähigkeit bei, Gelesenes paraphrasieren und zusammenfassen zu können. Wenn überhaupt, würden sie sich wohl eher als Übung zum Verfassen von Texten eignen, weil sie die sinnvolle Abschnittsunterteilung sowie den Konnex von Abschnitten thematisieren.

Bei einem uns vorliegenden Text können wir in der Regel davon ausgehen, dass er sinnvoll gegliedert ist. Der Autor will uns nicht auffordern, nach unserem Gutdünken Abschnitte zu setzen oder neu zu ordnen; er liefert mit der Einteilung in Abschnitte eine Hilfe zum besseren Verständnis. Unsere Aufgabe während des Lesevorgangs ist es, den Inhalt der einzelnen Abschnitte verstehen und in Bezug zur Textgliederung setzen zu können. Das Verständnis, das sich während dieses Leseprozesses entwickelt, kann dann zusammenfassend, mit eigenen Worten, wiedergegeben werden. Diese Fertigkeit wird aber in beiden Übungen erst gar nicht als Aufgabe thematisiert.

Hinzu kommt, dass in der ersten Übung aus inhaltlicher Perspektive kein Grund für die Aufgabe besteht, den Text in Abschnitte zu gliedern. Die Fabel ist als durchlaufender Text gedruckt und soll von den Schülern gleich in fünf Sinnabschnitte unterteilt werden. Es besteht aber überhaupt kein inhaltlich zu

begründender Anlass, den in der Fabel wiedergegebenen Sinnzusammenhang in einzelne Abschnitte zu gliedern. Gelöst werden kann die unsinnige Aufgabe dann auch nur, weil ein Kunstwort als Kontroll-Tipp angefügt wird, das aus den Anfangsbuchstaben der einzelnen Abschnitte zusammengesetzt ist.

5.3 Texte markieren und unterstreichen

Eine weitere wichtige Arbeitstechnik der Informationsaufnahme stellt das Markieren und Unterstreichen von Textstellen dar. Der Verfasser geht von der Erfahrung aus, dass in der Schule „blass und eintönig lediglich mit Bleistift oder dunklem Kugelschreiber unterstrichen“ wird; da „wird in der Regel viel zu viel unterstrichen; da wird gelegentlich mit einem oder mehreren verschiedenfarbigen Textmarkern wahllos und 'flächendeckend' markiert, oder aber – das andere Extrem – auf die Verwendung von Textmarkern ganz verzichtet, obwohl diese ein außerordentlich hilfreiches Instrument sein können, sofern sie gezielt und sparsam eingesetzt werden“ (MT S.105). Schüler besitzen also scheinbar unterschiedliche Vorgehensweisen, sich Texte anzueignen: Der eine markiert fast alles, z.T. mit unterschiedlichen Farben, der andere unterstreicht kaum etwas, macht sich vielleicht eine Randnotiz oder dergleichen. Es wird jedoch nicht gefragt, wodurch diese differenzierte Herangehensweise veranlasst sein könnte. Es kommt ihm nicht in den Sinn, dass der Umfang von Textmarkierungen in einem bestimmten Verhältnis zum Informationsstand der Schüler bezüglich des Inhaltes stehen könnte: Besitzt eine Schülerin nur geringe Kenntnisse über ein Thema, so werden für sie alle Informationen des Textes hohen Neuigkeitswert haben, so dass sie entweder alles oder gar nichts markiert. Ist das Gegenteil der Fall und die Schülerin im Besitz grundlegender oder erweiterter Kenntnisse, wird sie nur das markieren, was sie für wichtig erachtet: das, was sie schon immer für wichtig hielt und was sie im Text wiedererkennt, oder das, was ihr der Text an neuen Erkenntnissen bietet. Markieren und andere Techniken zur Erfassung von Texten und Informationen hängen immer von Vorkenntnissen und inhaltlichen Interessen

der einzelnen Schüler ab. Das Konzept des Markierens und Unterstreichens ignoriert, dass die Aneignungslogik der Schüler und Schülerinnen immer in einem Verhältnis zur Logik der Sache steht, das jedoch nicht von vorneherein festzulegen ist, sondern nur individuell und im jeweiligen Bezug zur Sache entsteht. Ein erster Übungsbaustein thematisiert die Gesundheitsgefährdungen, die mit dem Rauchen verbunden sind (vgl. den Übungsbaustein „Schlüsselbegriffe markieren“, MT S.106). Schon dieser kurze Text, der einem bekannten Biologie-Lehrbuch entnommen ist¹⁸, eröffnet unterschiedliche sachliche Zugänge: Die Schüler könnten sich dafür interessieren, welche Stoffe Zigaretten enthalten bzw. beim Rauchen freigesetzt werden und welche Wirkungen sie im menschlichen Organismus hervorrufen; sie würden dazu angeregt, sich über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu informieren, z.B. welche Folgen die Schädigung von Gefäßwänden impliziert. Die Aufgabe des Übungsbausteins besteht darin festzustellen, welche Krankheiten, die durch Rauchen entstehen, im Text aufgeführt werden. Die Einschränkung der Übung auf einen Aspekt der Thematik geschieht jedoch nicht aus inhaltlichen oder thematischen Überlegungen, sondern allein, um die verlangte Arbeitstechnik plausibel zu machen. Die Schüler sollen „nur Einzelbegriffe“ markieren, d.h. farbig mit einem Textmarker unterlegen, und „Neben-Informationen“, die sie für wichtig halten, „mit einem dünnen roten Filzstift“ unterstreichen. Erst durch die Reduktion der Aufgabenstellung auf Krankheiten, die durch Rauchen entstehen, kann der „Kontroll-Tipp“ zur Anwendung kommen, der darauf hinweist, dass die „Schlüsselbegriffe' [...] in der Wortmitte die Silben: GEN - BE - TUNGS - IN - VER“ enthalten.

Die in der Aufgabe vorgenommene Diminution des Textinhalts auf Krankheiten sowie die als Kontrolle für den Schüler gedachte Silbenvorgabe reduziert das Studium des Textes. Im Zentrum der Anstrengung steht die Konzentration auf Schlüsselwörter, genauer auf Substantive, die eine bestimmte Zeichenabfolge in

¹⁸ Text nach: Biologie heute 2G, Schrödel-Verlag, 1990, S. 254f.

ihrer Wortmitte enthalten. In der Aufgabenbearbeitung dürfte sich der Kontroll-Tipp als Suchhinweis herausstellen, der die Aufmerksamkeit des Schülers vom Inhalt des Textes ablenkt und allein auf die Identifikation der angegebenen Silben in den Begriffen „Lungenkrebs, Atembeschwerden, Durchblutungsstörungen, Herzinfarkt und Gefäßverengung“ richtet. So kommt dann natürlich keiner der Schüler mehr auf den Gedanken, dass Atembeschwerden – wie der Name es schon nahe legt – wohl eher als Folge denn als Krankheit selbst aufzufassen sind oder dass man nur umgangssprachlich „den sogenannten 'Raucherhusten'“ (MT S.106) als Krankheit bezeichnet. Im Gegenteil, eine Schülerin, die sich in dieser Art mit dem Inhalt beschäftigt, könnte Schwierigkeiten bekommen, die Aufgabe entsprechend der verlangten Lösung zu bearbeiten. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text, aus der dann entsprechend der Inhalts- und Aneignungslogik individuell unterschiedliches Markieren resultieren könnte, wird systematisch eliminiert. An ihre Stelle tritt der kurzweilige Rätselspaß. Die Suche nach einzelnen Textelementen wird zum Ersatz für Textverständnis.

Mit Hilfe des Kontroll-Tipps werden die Schüler leicht die fünf Krankheiten aufspüren und markieren. Leider gibt es bezüglich der Nebeninformationen, die die Schüler „mit einem dünnen roten Filzstift“ unterstreichen sollen, keinen derart praktischen Hinweis. Welche Nebeninformationen wichtig sind und welche nicht, ist selbstständig zu überlegen. Und das ist in diesem Text nun wirklich nicht einfach, da er ein typisches Beispiel eines Schulbuchtextes ist: äußerst komprimiert, voller Informationen, kaum redundant, wie z.B. die folgende Passage, in der die Ursachen-Wirkungszusammenhänge der Gefäßverengung beschrieben werden:

„Ein weiterer Schadstoff, der beim Rauchen anfällt, ist das Nikotin. Dieses Gift wird über die Lunge ins Blut aufgenommen und so im ganzen Körper verteilt. In der Haut bewirkt es eine Verengung der kleinen Blutgefäße, die Hauttemperatur sinkt. Besonders verhängnisvoll kann sich diese Gefäßverengung in den Beinen

auswirken. Zusätzliche Ablagerungen engen die Gefäße weiter ein, das Gewebe wird nicht mehr ausreichend mit Sauerstoff versorgt. In den Zehen treten Kältegefühl, Taubheit und Schmerzen auf. Im schlimmsten Fall kommt es zu derart starken Durchblutungsstörungen, dass Teile des Fußes oder Beines amputiert werden müssen.” (MT S.106)

Jeder dieser sieben Sätze enthält zum Verständnis der Gefäßverengung grundlegende Informationen. Ausgangspunkt der Beschreibung ist der Schadstoff, dessen Verteilung im Körper sowie die Wirkung, die er erzielt (Satz 1-3). Satz 4, dessen Gehalt zunächst etwas unwichtiger erscheint, erhält seine Bedeutung durch den die Passage abschließenden Satz, in dem die dramatischen Konsequenzen der Krankheit dargestellt werden. In den Sätzen 5 und 6 schließlich werden Folgeprozesse sowie Symptome beschrieben. Nähme man die Aufgabe ernst, so müsste der gesamte Text rot unterstrichen werden, weil jeder Satz wichtige Informationen zu der aufgeführten Krankheit enthält. Der Übungsbaustein, mit dem die Schüler lernen, „gezielt und sparsam” (MT S.105) zu markieren und zu unterstreichen, eignet sich für diesen Zweck gar nicht. Das, was geübt werden soll, kann gar nicht geübt werden.

Dass dieser Widerspruch kaum auffällt, liegt wohl daran, dass Klippert in der unmittelbar folgenden Übung die eben betonte Bedeutung der Nebeninformationen wieder relativiert. Nebeninformationen müssten meist gar nicht mehr nachgelesen werden, „weil sie mit dem besagten 'Codewort' ziemlich automatisch wieder ins Gedächtnis hochkommen” (MT S.107). Die Schüler werden beruhigt, dass man nicht den ganzen Text mit seinen vielen Informationen lernen müsse. Beschlossen wird der extravagante Exkurs in Sachen Lernpsychologie mit dem beschwörenden Fazit: „Das alles klappt natürlich nur, wenn du mit dem farbigen Textmarker [...] markierst” (MT S.107).

Die Analyse der Markierübung legt über sie hinausgehend einen zentralen Aspekt des Methodentrainings offen, nämlich die Annahme, dass die Einübung

elementarer Arbeitstechniken auf andere Situationen und Anwendungszusammenhänge übertragbar sei. Transferwirkung könnte die Aufgabe wohl nur dann entfalten, wenn den Schülern die Freiheit belassen würde, entsprechend der Kenntnis- und Interessenlage unterschiedliche Handlungsstrategien der Textaneignung und in diesem Zusammenhang Markierungsstrategien zu entwickeln, die auch bei anderen Texten angewendet werden könnten. Die gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Textmerkmal, verbunden mit der engen Vorgabe, die die Aufgabe im Kontroll-Tipp erfährt, lässt allzu deutlich werden, dass die so erworbene Markierungsstrategie auf keinen anderen Text als den Übungstext angewendet werden kann – außer vielleicht auf didaktisch ähnlich zubereitete Texte und Aufgaben in der Schule.


Eine Zuspitzung erfährt die Einübung der Technik des Markierens und Unterstreichens in den „Markierungsregeln“, die den Übungskomplex abschließen (vgl. MT S.109 bzw. folgende Abbildung). Mit dem Regelwerk, das einzelne Arbeitsschritte, d.h. konkrete Anordnungen zur Vorgehensweise beschreibt, soll die Lehrkraft das bisher Geübte vertiefen. Die Schüler werden aufgefordert, acht Arbeitsschritte zum Markieren in eine sinnvolle Anordnung von 1-8 zu bringen und diese Reihenfolge dann stichwortartig in ein vorgegebenes Schema einzutragen. Wahrscheinlich werden alle Schüler darin übereinstimmen, dass zunächst die Arbeitsgeräte „Bleistift, Lineal, Textmarker und [...] Filzstift“, so der Auftrag, griffbereit auf den Tisch gelegt werden. Ein Großteil der Schüler käme dann wohl auf den Gedanken, die Regel: „Den Text grob überlesen, um einen Eindruck davon zu bekommen, um was es geht!“ als zweiten Schritt anzugeben. Vielleicht würden hier aber die ersten Schüler stutzen: Um einen Eindruck davon zu bekommen, um was es im Text geht, könnte es doch sinnvoller sein, den Text erst einmal gründlich, d.h. sinnverstehend zu lesen. Doch diese Anweisung findet sich nicht. Aber vielleicht hilft ein anderer Arbeitsschritt weiter, mit dessen Hilfe man den Textaufbau erfassen soll: „Wichtige Stellen zunächst mit Bleistift

unterstreichen, damit der Textaufbau einigermaßen erkennbar wird!" Doch wie soll man wichtige Stellen erkennen, wenn man nur grob über den Text informiert ist? Zudem – so könnte man fragen – wäre es nicht sinnvoller, umgekehrt vorzugehen und zunächst den Textaufbau zu verifizieren, um anhand der Struktur des Textes die wichtigen Passagen entdecken zu können? Fragen über Fragen, die der Übungsbaustein aufwirft und die thematisiert werden müssten, um eine Methode des Markierens und Strukturierens zu entwickeln, die frei vom Spiel das Leseverstehen fördern könnte.

B 13c

REGEL-BAUSTEINE

MARKIERUNGSREGELN KURZ UND BONDIG

 *Arbeitshinweis: Bringe die 8 Arbeitsschritte, die ganz unten stehen, in eine sinnvolle Reihenfolge und notiere die zugehörigen Nummern 1 - 8 in den fett umrandeten Kästchen! Trage dann die einzelnen Arbeitsschritte stichwortartig in das vorgegebenen Ablaufschema ein!*

↓	
↓	
↓	
↓	
↓	
↓	
↓	
↓	

(KONTROLL-TIP: Die Zahlen-Summen in der rechten und linken Spalte sind gleich)

<input type="checkbox"/> Bleistift, Lineal, Textmarker und einen dünnen roten Filzstift als Arbeitsmittel griffbereit auf den Tisch legen!	<input type="checkbox"/> "Nebeninformationen", die zur Erläuterung der Schlüsselbegriffe dienen, mit dem dünnen roten Stift unterstreichen! Aber Achtung! Damit das Ganze übersichtlich bleibt, darf nicht zuviel unterstrichen werden!
<input type="checkbox"/> Die Schlüsselbegriffe geordnet auf einen gesonderten Zettel schreiben und nochmal kurz darüber nachdenken, ob alles klar ist.	<input type="checkbox"/> Wenn Dir jetzt die wichtigsten Einzelinformationen (Nebeninformationen) wieder einfallen, dann hast Du Deine "Schlüssel" gut ausgesucht und den Text hinreichend verstanden.
<input type="checkbox"/> Wichtige Stellen zunächst mit Bleistift unterstreichen, damit der Textaufbau einigermaßen erkennbar wird! Da sich Bleistift leicht ausradieren läßt, macht es nichts, wenn in dieser Phase etwas zu viel unterstrichen wird.	<input type="checkbox"/> Den Text grob überlesen, um einen Eindruck davon zu bekommen, um was es geht!
<input type="checkbox"/> Du wirst sehen, daß Du die wenigen markierten Schlüsselbegriffe relativ gut erinnern kannst und darüber auch an die meisten Einzelheiten des jeweiligen Textes herankommst. Die Details hängen an den Schlüsselbegriffen! Und außerdem: Alles kannst Du sowie so nicht behalten!	<input type="checkbox"/> Das Unterstrichene nochmal überfliegen und die eigentlichen Schlüsselbegriffe herausfinden und nach sorgfältiger Prüfung endgültig mit Textmarker kennzeichnen! Als Markierungsfarbe hat sich im Unterrichtsalltag vor allem die Farbe "gelb" bewährt.

Die Schülerin, die bis hierhin versucht hat, die Aufgabenstellung unhinterfragt zu bearbeiten, hat ihr Arbeitsgerät griffbereit hingelegt, den Text grob überflogen und das, was ihr bei diesem Überfliegen wichtig erschienen ist, mit Hilfe von Bleistift und Lineal unterstrichen. Als nächstes müsste wohl der Textmarker zum Einsatz kommen: das „Unterstrichene noch mal überfliegen und die eigentlichen Schlüsselbegriffe herausfinden und nach sorgfältiger Prüfung endgültig mit Textmarker kennzeichnen!“ Aber wie soll sie entscheiden, was von dem, was sie – ohne genaue Kenntnis der Thematik – unterstrichen hat, eigentlich wichtig ist und den Schlüsselbegriff darstellt? Soll sie jetzt doch sorgfältig prüfen? Aber was soll sie prüfen und was ist das Kriterium der sorgfältigen Prüfung? Bei soviel Konfusion gibt es den rettenden Hinweis, dass sich „als Markierungsfarbe [...] im Unterrichtsalltag vor allem die Farbe 'gelb' bewährt“ hat. Und Trost wird die Schülerin in der Aussage des (vermutlich) letzten Arbeitsschrittes finden, der keine Regel im eigentlichen Sinne und auch keinen Arbeitsschritt formuliert, sondern eine Erläuterung zu den markierten Schlüsselbegriffen ist und dessen Schlusspassage als wesentliche Essenz den Schülern im Gedächtnis haften bleiben wird: „Alles kannst Du sowieso nicht behalten!“

Die Fragen und Zweifel, die bei der Bearbeitung des Übungsbausteins entstehen und deren Thematisierung erst die Entwicklung einer eigenständigen Handlungsstrategie des Markierens und Strukturierens anleiten könnte, sollen durch die Aufgabenkonstruktion und Aufgabenformulierung im Keim erstickt werden. Imperativisch werden Arbeitsaufträge als Regeln formuliert; dabei wird unterstellt, dass die einzelnen Schritte, denen der Sinn offenkundig fehlt, in eine „sinnvolle Reihenfolge“ gebracht werden könnten. Und selbst wenn die Schüler sich darauf einlassen, die Anweisungen in eine ihnen subjektiv sinnvoll erscheinende Reihenfolge zu bringen, werden sie durch den obligatorischen Kontroll-Tipp daran gehindert: Die Reihenfolge der in zwei Spalten formulierten Arbeitsregeln soll nummeriert werden, und die Summe beider Spalten muss am Ende der Prozedur gleich sein. Somit gerät auch hier die Aufgabe zu einem rein

mechanischen Vollzug: Statt die Regeln aufmerksam zu lesen, um sie verstehen zu lernen, vollführen die Schüler ein Rechen-Spiel, bis die Summe beider Spalten endlich übereinstimmt. Anstatt die Schüler zu ermutigen, ihre an Beispielen erworbenen Markiererfahrungen mit den Regeln zu vergleichen und sowohl ihre als auch die in den Regeln enthaltenen Strategien zu überprüfen und zu reflektieren, zwingt sie das manierierte methodische Vorgehen zum Gleichschritt, das zudem jeden inhaltlich motivierten Zugang unterbindet.

5.4 Die Methoden der Informationsverarbeitung und -aufbereitung

Hinsichtlich der Methoden der Informationsverarbeitung und -aufbereitung mahnt Klippert die stärkere Berücksichtigung der formalen Dimension des Lernens an. Während im herkömmlichen Unterricht der Lernprozess dominant auf den inhaltlichen Bezug ausgerichtet ist, soll, laut Forderung des Verfassers, der Zusammenhang von inhaltlichem Verständnis und formaler Gestaltung im Vordergrund der Überlegungen stehen, denn: „Formgestaltung und inhaltliches Begreifen gehen Hand in Hand“ (MT S.142). Seine Kritik an der bestehenden schulischen Praxis lautet: „Der Inhalt ist alles, die Form ist fast nichts“ (MT S. 142).

Formale Techniken der Informationsverarbeitung und -aufbereitung sind für den Verfasser aus zwei Gründen bedeutsam:

- Er unterstellt ihnen einen eigenständigen, grundlegenden Bildungswert.
- Darüber hinaus macht er die Klärung der Sache unmittelbar von den Ordnungs- und Gestaltungsprozessen abhängig.

Eine der Grundfragen der Analyse in diesem Kapitel lautet deshalb, inwieweit die Trainingsmethoden beides berücksichtigen, also (formale) Bildungsprozesse anzuregen und zur Klärung der Sache beizutragen.

Zudem betont der Verfasser in diesem Kapitel immer wieder die Konstruktionsleistung der Schüler, d.h. die kritisch-konstruktiven, produktiven und kreativen Anforderungen, die im Rahmen der Übungsbearbeitung gestellt würden im Unterschied zum herkömmlichen, vorrangig reproduktionsorientierten Unterricht. Die Methoden müssen also auch hinsichtlich dieses Anspruches geprüft werden.

Die Methoden der Informationsverarbeitung und Informationsaufbereitung werden in sieben Übungskomplexe gegliedert, in denen

- Handwerkliche Grundtechniken (6 Übungen) vermittelt,
- Arbeitsmittel im Überblick (2 Übungen) vorgestellt,
- Hilfen zur Heftgestaltung (8 Übungen) gegeben,
- Diagramme und Tabellen entworfen (7 Übungen),
- Visualisierungsmöglichkeiten von Informationen (4 Übungen) aufgezeigt,
- Schreibprozesse (9 Übungen) angeregt sowie
- Grundsätze der Referatgestaltung (6 Übungen) angeboten werden.

Aus der quantitativen Angabe der Übungen zu den einzelnen Arbeitstechniken lassen sich Schwerpunkte, zumindest für die Analyse, herleiten. Zunächst nehmen die handwerklichen Grundtechniken einen beachtlichen Raum ein, zumal sie in den Übungen zur Heftgestaltung wieder aufgegriffen und weitergeführt werden.¹⁹ Des weiteren stellen die Übungen zur Entwicklung von Diagrammen und Tabellen sowie diejenigen zum Schreiben Schwerpunkte des Kapitels dar.

¹⁹ Der einzige Unterschied zwischen diesen beiden Rubriken scheint wohl darin zu bestehen, dass das, was zunächst auf dem kopierten Übungsblatt geübt wird, anschließend im Heft geübt wird!?

5.4.1 Handwerkliche Grundtechniken

Schon die Aufzählung dessen, was unter handwerklichen Grundtechniken zu verstehen sei, lässt einen ersten Zweifel an dem unterstellten Bildungswert der dargestellten Arbeits- und Gestaltungstechniken aufkommen: „Exaktes Ausschneiden, Aufkleben, differenziertes Anmalen, Schraffieren, mit Lineal arbeiten, Lochen, Abheften, den Platz einteilen“ (MT S.143) werden weder eine formale noch irgendeine andere Bildung anregen. Klippert verwechselt schlicht den Erwerb von Bildung mit dem von Sekundärtugenden wie Fleiß, Genauigkeit und Ordnung, die zwar durchaus Bildungsprozessen dienlich sein können, aber nicht zwangsläufig als deren Voraussetzung anzusehen sind oder gar (formale) Bildung implizieren. Als Selbstzweck vermittelt können sie auch in das Gegenteil dessen umschlagen, was man mit Bildung assoziiert.

In den sechs Übungen zu den handwerklichen Grundtechniken müssen u.a. Figuren ausgeschnitten, Punkte zu Buchstaben verbunden, Flächen schraffiert oder Piktogramme eingeklebt werden. Besonders auffällig wird die Funktion, die diese Übungen haben, in dem Baustein „Flächen schraffieren“ (vgl. MT S.146). Nach vier vorgegebenen Mustern müssen jeweils vier Quadrate mit Hilfe eines Lineals und eines Bleistifts schraffiert werden, insgesamt müssen also 16 Quadrate schraffiert werden, ohne dass sie zu einem Inhalt in Bezug stehen. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass derartige Schraffuren zur Gestaltung von Grafiken oder des Hintergrundes von Informationen verwendet werden könnten, dabei wird aber versäumt, die Übung an einem praktischen Beispiel ausführen zu lassen. Das akkurate, ordentliche Beherrschen des Arbeitsgerätes und der Grundtechnik wird in dieser Übung zum Selbstzweck. Auch wenn anschließend im Rahmen der Heftgestaltung diese Schraffierübung scheinbar mit einem Inhalt verbunden werden (vgl. Übungsbaustein „Länder optisch hervorheben“, MT S.155), so geht es auch hier vorrangig um die Einübung der Technik. Der Gegenstand wird allein deshalb gewählt, weil er geeignet ist, das, was vorher an Flächen, die durch

gerade Linien begrenzt werden, geübt worden ist, nun an Flächen zu üben, deren Begrenzungen sich durch einen unregelmäßigen Verlauf auszeichnen.

An der Schraffierübung wird unmittelbar ersichtlich, dass sie in keinerlei Bezug zu einem Inhalt steht, obwohl der Verfasser dies verspricht: Die handwerklichen Übungen seien „stets mit einer inhaltsbezogenen Aufgabenstellung“ verbunden (MT S.140). Und zur Klärung der Sache, wie er ebenfalls behauptet, kann sie schon gar nichts beitragen, weil eine Schraffierung zwar etwas hervorheben und auf etwas aufmerksam machen kann, dessen Relevanz aber vorher in einem Lern- und Erkenntnisprozess erschlossen werden muss.

Auch andere Übungen können nicht über die eindeutige Orientierung auf die manuelle Ausrichtung und das Desinteresse am Inhalt bzw. dessen Beliebigkeit hinwegtäuschen. Den Figuren beispielsweise, die die Schüler ausschneiden und denen sie Sprechblasen hinzufügen sollen, könnten statt des Spruchs zur Schule genau so gut Aussprüche zur letzten Fußball Europameisterschaft, zum Internet oder zum Methoden-Training in den Mund gelegt werden. Die Inkongruenz von Form und Inhalt zeigt sich besonders deutlich in der Übung „Buchstaben herstellen“ (vgl. MT S.145). In acht Feldern sollen einzelne Punkte mit Hilfe von Bleistift und Lineal so verbunden werden, dass sich acht Buchstaben ergeben. Der inhaltliche Bezug besteht anschließend darin, Sätze zum Thema Lernen aufzuführen, die mit den hergestellten Buchstaben beginnen. Formgestaltung und Inhalt stehen in keiner auch nur irgendwie plausiblen Beziehung; die Wahl des Inhaltes unterliegt völliger Beliebigkeit bzw. dem Kriterium, dass es dazu dienen muss, die richtige Anwendung der Methode zu belegen. Dass dem so ist, beweist gerade der Fall, in dem es kaum möglich ist, einen sinnvollen Satz mit einem der Buchstaben, nämlich x, zu beginnen. Der Verfasser löst die Schwierigkeit, indem er anmerkt, dass x für die Satzbildung nicht bearbeitet werden muss. Obwohl es ein Leichtes gewesen wäre, den für die Aufgabe ungeeigneten Buchstaben x durch einen anderen, geeigneteren zu ersetzen, unterbleibt dies, weil der inhaltliche Bezug in Wahrheit keine Rolle spielt. Der Selbstzweck der Zurichtung auf eine

manuelle Fertigkeit wird so übermächtig, dass der Inhalt in seiner Funktion als fast lästiges Beiwerk transparent wird.

Vollends zum Selbstzweck gerät die Aufgabe, Arbeitsmittel vorgegebenen 'Menüs' zuzuordnen (vgl. den Übungsbaustein „Arbeitsmittel zuordnen“, MT S.152). 39 Ordnungshilfen werden als Arbeitsmittel aufgeführt, wie etwa Tintenkiller, Trenndeckel, Karteikarten, Zirkel oder Radiergummi. Sie müssen acht Begriffsfeldern zugeordnet werden, die auf einen Modus der Ordnung verweisen, wie Kartei führen, Ausschneiden und Aufkleben, Schreibgeräte oder Grafische Auflockerung, wobei eine genaue Anzahl von Unterpunkten in jedem Begriffsfeld grafisch vorgegeben ist. Die Ordnung wird zum Selbstzweck, der 'Desktop' des Schülers soll genau das ausweisen und genau so aufgeräumt und übersichtlich sein wie das Menüfeld eines Computers. Die Frage, was man mit den jeweiligen Werkzeugen machen kann und inwieweit sie bezogen auf die Sache, die bearbeitet wird, für den Benutzer sinnvoll sind, wird dabei nicht thematisiert. Können die Ordnungshilfen an sich in einem konkreten Arbeitszusammenhang äußerst nutzbringend sein, dürfte die Aufgabe, sie lediglich in ein Feld einzuordnen, wenig Erkenntniswert haben.²⁰

Ziel der Einübung handwerklicher Grundtechniken ist die Einschreibung bestimmter Handlungsrouninen, die dem Schüler in Fleisch und Blut übergehen sollen. Wenn sie ausschneiden, kleben, schraffieren oder z.B. Umrahmungen nachzeichnen sollen, sind die Übungen teilweise erst gar nicht auf Inhalte bezogen bzw. sie tragen überhaupt nichts zur Klärung eines Inhaltes bei, weil der Inhalt marginal ist. Er wird benötigt, weil ansonsten die Übung nicht durchführbar ist.

In zwei Übungsbausteinen (in der Rubrik „Beiträge im Heft gestalten“), in denen explizit der Inhalt im Vordergrund zu stehen scheint, lässt sich die Frage des Inhaltsbezuges noch präziser klären. Sowohl in „Heftseite gestalten“ (vgl. MT

²⁰ Die Erfahrung von Computeranwendungen zeigt ja, dass ein Großteil der angebotenen Menüfunktionen vom Anwender nie benutzt wird. Nur wenn die Aufgabe es erfordert, werden neue Arbeitsmittel integriert.

S.159) als auch in „Bericht neu gestalten“ (vgl. MT S.161) sollen von Schülern verfasste Texte neu gestaltet werden. Im ersten Beispiel handelt es sich um eine 24-zeilige, handschriftlich erstellte Beschreibung unfruchtbarer Landschaften, deren mangelhafte Gestaltung sofort ins Auge fällt: Obwohl der Inhalt eine Gliederung in vier Abschnitte anbietet (Polare Kältewüste, Tundra, Wüste und Dornstrauchsavanne), ist er ungegliedert, der linke Rand ist nicht bündig, sondern verläuft kurvig, etliche Buchstaben bzw. Wörter sind durchgestrichen und z.T. unsauber verbessert. Auffällig ist darüber hinaus der Schreibstil, der zwischen einer sachlichen, unpersönlichen und einer teilweise unsachlichen Stilebene wechselt. Zudem könnten aus inhaltlicher Sicht die Angaben zu Jahreszeit bzw. Temperatur genauer ausfallen. Die letztgenannten Mängel, die also einen direkten inhaltlichen Bezug haben, werden jedoch in der Aufgabenstellung erst gar nicht berücksichtigt. Vielmehr betonen die Hinweise zur Aufgabenstellung den Schwerpunkt der formalen Gestaltung: Passende Symbole sollen gewählt werden, Wichtiges dick bzw. mit Großbuchstaben geschrieben werden, in vielfachen Varianten unterstrichen werden (einfach, doppelt, dünner, dicker), Absätze gemacht und Rahmen angefertigt werden. Würde man alle diese Gestaltungsmittel auf diesen einfachen und kurzen Text anwenden, würde das Ergebnis in das Gegenteil einer übersichtlichen Gestaltung umschlagen. Der Text würde durch die Mittel überformt.

Im zweiten Beispiel dagegen wird überhaupt nicht ersichtlich, warum der Bericht eines Schülers über Batterien neu gestaltet werden soll. Maschinengeschrieben, übersichtlich gliedert und z.T. mit Zwischenüberschriften oder Aufzählungen versehen ist der Text als ein positives Beispiel einer Schülerarbeit zu werten. Man kann nur vermuten, warum der Text dennoch formal verändert werden soll. „Überschriften, Randgestaltung, Hervorhebungen im Text, Absätze, grafische Symbole, Hintergrundraster, Schaubilder, Skizzen“ sind „passende Auflockerungen“ (MT S.161), die in dem Übungsbeispiel nicht zur Anwendung kommen. Sie sollen aber nicht deshalb zum Einsatz kommen, weil sie eventuell

dazu beitragen, den Inhalt anschaulicher, transparenter oder verständlicher zu machen, sondern lediglich, um ihn aufzulockern, oder: um vom strengen Inhalt abzulenken.

5.4.2 Diagramme und Tabelle entwerfen

Die Fähigkeit, Informationen und Ergebnisse in Form von Schaubildern, in diesem Falle von Diagrammen oder Tabellen, darzustellen, ist, hier kann man dem Verfasser zustimmen, „fraglos wichtig“ (MT S.162), weil Schaubilder dazu beitragen können, Informationen übersichtlich, zusammenfassend und anschaulich wiederzugeben und weil diese Fertigkeit im späteren Berufsleben verlangt wird. Insbesondere verknüpft Klippert mit der Erstellung von Diagrammen die Möglichkeit, dass der Schüler zum „konstruktiven Arbeiten“ angeleitet wird, dass er in die „Konstruktorsrolle“ (MT S.162) schlüpfen kann, wenn er aus vorliegenden Daten ein sinnvolles Schaubild entwickeln soll.

Das Kapitel „Diagramme und Tabellen entwerfen“ umfasst insgesamt sieben Übungen: In dem ersten Übersicht-Baustein werden sechs verschiedene Diagramme abgebildet, und die Bezeichnungen, die in Form eines Silbenrätsels geraten werden müssen, sollen den Diagrammen zugeordnet werden.²¹ In den anschließenden sechs Bausteinen werden in drei Übungen Diagramme (Säule, Kurve, Kreis) und in drei Übungen Tabellen eingeübt.

Alle sechs Bausteine haben die gleiche Struktur: Zu einem jeweils vorgegebenen Inhalt wird gleichzeitig das passende Schaubild genannt, deren Varianten vorher im Überblick graphisch vorgeführt werden. Alle Aufgaben sind als kopierfähige Arbeitsblätter aufbereitet. Die Schüler sollen die im Text vorgegebenen Daten lediglich in ein Diagramm oder in eine Tabelle übertragen, die in der

²¹ Wie in Rätseln üblich, muss man die abgebildeten Diagramme nicht kennen, um ihre Bezeichnung mit Hilfe der vorgegebenen Silben erraten zu können. Verwirrend ist aber die Tatsache, dass aus der Silbenkombination auch ein 'Kurvendiagramm' notwendig abgeleitet werden muss, das aber gar nicht abgebildet ist. Solche fehlerhaften Aufgabenstellungen lassen sich in etlichen Übungsbausteinen verifizieren.

Aufgabenstellung angegeben ist. Ein vorgezeichnetes kariertes Feld mit den dazugehörigen Achsen und Indizes oder eine unfertige Tabelle liefern die Vorlage, auf der der Graph fertig zu stellen ist. So sollen z.B. die Taschengeldbezüge zweier Jugendlicher, Tanja und Torsten, in unterschiedlichen Lebensaltern in Form eines Säulendiagramms visualisiert werden. Laut Aufgabenstellung ist dabei auf die unterschiedlichen Farben der Säulen zu achten, die kenntlich machen, ob es sich um Tanja oder Torsten handelt und darauf, einen sinnvollen Maßstab zu verwenden. Der Maßstab ist aus den genauen Textangaben zu dem jeweiligen Alter und der Höhe des Taschengeldes ohne weiteres ablesbar (MT S. 164).

Nach diesem Übungsmuster sollen die Wahlergebnisse verschiedener Parteien als Kurvendiagramm gezeichnet werden, die monatlichen Ausgaben einer Familie prozentual umgerechnet und in einem Kreisdiagramm abgebildet werden; geografische Angaben sollen nach dem Schema 'Stadt-Land-Fluss' in eine Tabelle eingetragen werden. Erstaunlich an diesem methodischen Vorgehen ist, dass die eigentliche 'Konstruktionsschwierigkeit' beim Erstellen von Schaubildern in keiner Übung thematisiert wird, nämlich anhand einer Datenmenge zu entscheiden, welche grafische Abbildungsform überhaupt in Frage kommt und welche die geeignete ist. Die Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Aufgabenstellung ist nur erforderlich, um die jeweiligen Daten herauszufiltern, auch mittels einfacher Rechenübungen, und in das jeweils vorgeschriebene Schaubild zu übertragen, jedoch nicht, um die passende Präsentationsform selbstständig zu konstruieren. Entwickelt wird in den Übungen nichts, es wird lediglich eingetragen, zugeordnet, vervollständigt. Der Inhalt ist nur von Nöten, weil sich ohne Inhalt keine Schaubilder darstellen lassen. Die Begründung dafür, welche Daten man sachdienlich in ein bestimmtes Diagramm oder einen Graphen überträgt, wird nicht angesprochen.

Man könnte zugestehen, dass es als Vorübung sinnvoll ist, in dieser Weise vorzugehen, und zunächst an vielleicht zwei Beispielen das Übertragen von Daten

in vorgegebene Schaubilder zu üben. Bleibt es aber bei dieser Form der Übung und wird das eigentliche Problem nicht thematisiert, hat das auch Konsequenzen für die Rolle des Schülers. Aus dem vermeintlichen Konstrukteur wird jemand, der vorgegebene Muster ausfüllt. Die Konstruktion entpuppt sich als Reproduktion. Die Abfolge der sechs Übungsbausteine macht auch auf einen weiteren Aspekt der Klippertschen Methodik aufmerksam. Die sechs Bausteine zeigen trotz vielfältiger Variationen alle die gleiche Struktur und das gleiche Aufgabenprofil. Sechs Mal muss eine absolut identische Anforderung bearbeitet werden. Eine Steigerung der Übungen ist nicht zu erkennen, zumal die eigentliche Aufgabe einer Schaubildentwicklung erst gar nicht gestellt wird.

5.4.3. Schreiben mit Köpfchen und Methode

In den einleitenden Bemerkungen zum Übungsblock des produktiven Schreibens wird die im herkömmlichen Unterricht praktizierte Form des Schreibens kritisiert. Aufschlussreich ist diese Kritik deshalb, weil an dem in ihr enthaltenen Anspruch die Übungen gemessen werden können, die den Zweck haben, dass sich Schüler „in der Vorbereitung, Strukturierung und Ausformulierung stringenter (Sach-) Texte“ (MT S.175) üben können. Klippert konstatiert zwar, dass Schüler in der Schule „eine ganze Menge“ (MT S.175) schreiben müssten, bemängelt aber, dass diese Schreibanlässe nur selten einher gingen mit Prozessen des eigenständigen Denkens und Formulierens. Vorherrschend seien reproduktive Schreibformen wie Abschreiben oder Mitschreiben. Die Folge dieser Orientierung auf reine Reproduktion sei „das schwammige, weitschweifige Schreiben vieler Schüler“ (MT S.175), wenn von ihnen eigenständig verfasste Texte verlangt würden.

Die beklagte Schwammigkeit und Weitschweifigkeit thematisiert das erste Übungsblatt:

„Oliver hat in einer Geschichtsarbeit folgende Frage zu beantworten:
'Worauf beruhte die Macht des römischen Kaisers?' Oliver ist *gut*
vorbereitet und schreibt *eine ganze Menge* dazu.“ (MT S.176,

Hervorhebungen H.S.) Über der Aufgabenformulierung steht im Fettdruck und durch einen grauen Balken hervorgehoben „Ein fragwürdiger Text“.

Die Introduction zur Übung lenkt von vorneherein die Aufmerksamkeit darauf, dass der folgende Text „fragwürdig“ ist. Er ist zwar kenntnisreich und informativ (denn Oliver hat sich gut auf die Arbeit vorbereitet), aber er könnte zugleich zu weitläufig und unsystematisch sein (denn Oliver schreibt eine ganze Menge).

Die erste Annahme wird durch Olivers Ausarbeitung bestätigt. Nachdem er die Machterweiterung zu Zeiten der römischen Republik und den Übergang der Republik zum Kaisertum einleitend dargestellt hat, beschreibt er mehrere Aspekte, die explizit die gestellte Frage beantworten. In einer ersten Aufgabe sollen die Schüler den Text von Oliver bewerten und eine Note erteilen. Nun ist es an sich schwer, dies zu tun, da die Bewertung immer auch im Zusammenhang mit Faktoren gesehen werden muss, die den Schülern zur Bearbeitung der Aufgabe nicht vorliegen: In welcher Jahrgangsstufe befindet sich Oliver, in welchem Umfang und in welcher Intensität ist die gefragte Thematik im Unterricht behandelt worden, wie hoch ist das Anforderungsniveau? Da der Text eine Struktur aufweist und in gutem Deutsch verfasst ist, dürften wohl die meisten Schüler zu dem Schluss kommen, dass die Arbeit zumindest mit gut zu bezeichnen ist, was auch durch die adverbiale Ergänzung „gut“ in der Einleitung unterstützt wird. Von daher würde für eine Diskussion der Bewertung in Kleingruppen, die an die erste Aufgabe anschließt, kein Anlass bestehen, wenn nicht die kommentierende Überschrift „Ein fragwürdiger Text“ und der Hinweis auf die Fülle signalisieren würden, dass die Bewertung doch nicht so eindeutig sein könnte, wie sie auf den ersten Blick zu sein scheint.

Dieser im Schüler geweckte Zweifel kommt in den weiteren Aufgabenstellungen zum Ausdruck. Man soll den Text noch einmal „überfliegen“ und feststellen, „was im strengen Sinne zum Thema (zur Frage) gehört und was nicht“ (MT S.176). Überflüssige Passagen sollen gestrichen werden und anschließend ein neuer

„Antwort-Text in gekürzter Fassung“ (MT S.176) geschrieben werden, der sich an Olivers Text orientiert.

Sinn würde diese Aufgabenstellung nur dann machen, wenn man von Oliver verlangt hätte, kurz und knapp die Aspekte aufzuzählen und zu benennen, auf denen die Macht des römischen Kaisers (Augustus) beruhte. Dies ist in der Aufgabenstellung nicht ausdrücklich so formuliert. Legt man dagegen Wert auf eine eigenständige Strukturierung und Ausformulierung der Antwort – die im übrigen durch die offene, eher „schwammige“ Form der Fragestellung nahegelegt wird –, so repräsentiert Olivers Text geradezu ein Muster für einen Schüler, der eine Aufgabenstellung eigenständig durchdenkt, strukturiert und bearbeitet. Die Entwicklung der Antwort, die Oliver vornimmt, ist sinnvoll, da sie den historischen Kontext der Herrscherproblematik berücksichtigt und auf die Klärung der jeweiligen Machtfaktoren der Imperatoren ausgerichtet ist. Kritisch wäre allenfalls anzumerken, dass eine machtpolitische Unterscheidung zwischen Feldherr, Konsul, Diktator und König bzw. Kaiser fehlt bzw. nicht problematisiert wird. Redundanz liegt in diesem Sinne nicht vor. Klipperts Übung hingegen produziert genau das, was er vorher am herkömmlichen Unterricht kritisiert, nämlich den „lehrerfixierten“ (MT S.175), auf reine Reproduktion bedachten Schüler, der sich bei jeder Aufgabe die Frage stellt, was der Lehrer wohl erwartet.

Dem Verdikt der reinen Reproduktionsleistung anheim fällt auch die anschließende Übung „Text-Puzzle zusammensetzen“ (vgl. MT S.177). Der vorliegende Text beschreibt in 13 Sinnabschnitten den Vorgang einer Fahrradreparatur, wobei die Sinnabschnitte hinsichtlich des Vorgangs selbst vertauscht sind. Die Aufgabe besteht darin, die vertauschten Sinnabschnitte zu ordnen und in einen dem Vorgang adäquaten Ablauf zu bringen sowie darin, den „kompletten Text folgerichtig“ abzuschreiben oder neu zusammenzustellen. Selbst die spielerische Einkleidung in die Form des Puzzles kann nicht überdecken, dass die Schreib-Leistung, die verlangt wird, ausschließlich reproduktiv ist. Eine kreative sprachliche Arbeit am Text, worauf alle Übungen angeblich zielen, ist

angesichts der detaillierten Handlungsbeschreibungen und der lebendigen Sprache des Textes nicht angebracht. Man könnte hier einwenden, dass die Übung darauf zielt, die „gedankliche/argumentative Stringenz und Klarheit beim Schreiben zu fördern“ (MT S. 175). Aber auch dies wird durch das mechanische Abschreiben nach dem Ordnen der Textfragmente nicht aktiv geübt, nur passiv durchgeführt.

Warum wird diese Vorgehensweise gewählt, obwohl es hinsichtlich des produktiven, eigenständigen Schreibprozesses nahe liegend wäre, ausgehend von einem bekannten Vorgang – wie dem der Fahrradreparatur – eine Vorgangsbeschreibung erstellen zu lassen, deren Folgerichtigkeit, Verständlichkeit und Vollständigkeit thematisiert werden könnte. Dass es sich hier nicht um Zufall oder Nachlässigkeit handelt, zeigt die abschließende Aufforderung, die im Text beschriebenen „Arbeitsschritte am konkreten Fahrrad“ (MT S.177) auszuführen. Die Möglichkeit eines handlungsorientierten Schreibprozesses, in dem aus der Erfahrung mit dem Gegenstand heraus kreatives Schreiben praktiziert wird, dürfte Klippert bekannt sein, aber das Prinzip des Übens in kleinen Schritten hat sich derart verselbstständigt, dass ein Unterlassen auch dann nicht erfolgen kann, wenn es sinnvoll wäre. So muss der Schreibprozess nach dieser Regel durchgeführt werden, auch wenn damit praktisch das befördert wird, was rhetorisch bekämpft wird. Handlungsorientierung ist in diesem Fall dann nur im Nachvollzug gestattet. Erst wenn Schritt für Schritt eine scheinbar aufeinander aufbauende Übungsfolge bearbeitet worden ist, kann zum eigentlichen Schreibprozess vorgedrungen werden. Merkwürdig bleibt dann aber, dass in der Übung, die den eigenständigen Schreibprozess thematisiert – „Vom Schaubild zum Text“ (vgl. MT S.180) –, ein im Vergleich zur Fahrradreparatur den Schülern relativ unbekannter Gegenstand bzw. Vorgang gewählt wird, der (Wasseraufbereitungsanlage bzw. Wasseraufbereitungsvorgang), deren Anschaulichkeit und Fassbarkeit kaum gegeben sein dürften.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Übungen, die Methoden der Informationsverarbeitung und Informationsaufbereitung trainieren sollen,

- keinen eigenständigen Bildungswert aufweisen, dass sie vielmehr abzielen auf die Einübung von Sekundärtugenden wie Ordnung, Ausdauer, Fleiß und Reproduktion.
- in keinerlei Hinsicht zur Klärung der Sache beitragen; ein Inhalt ist in der Regel zwar von Nöten, um daran die Methode zu exemplifizieren, jedoch nicht, weil es um die Sache, den Lerngegenstand, geht.
- häufig das übersteigert produzieren, was an der Schule kritisiert wird: statt produktive oder kreative Fähigkeiten zu fördern, verlangen sie in der Regel den auf das Übungsblatt fixierten und hörigen Schüler, der – statt zu suchen und zu forschen – lediglich kopiert und reproduziert.

5.4.4 Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung

Der letzte Bereich des Trainings elementarer Methoden rekurriert auf die Annahme, dass viele Schüler „unsystematisch und undurchdacht“, „meist ohne klares Konzept und ohne die nötige arbeitsmethodische Sensibilität“ (MT S.194) lernen. Sie würden vielmehr gegen elementare Regeln der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung verstoßen, so dass sie sich zum einen immer wieder vor unüberwindbare Hindernisse gestellt sähen, was zum anderen zur Folge hätte, dass sie in immer stärkerem Maße von „Instruktionen, Hilfen und Kontrollen der Lehrkräfte“ (MT S.194) abhängig würden. Die Übungsbausteine des Kapitels sollen dem entgegenwirken und dem Anspruch Rechnung tragen, Schüler in die Lage zu versetzen, „planvoll vorzugehen und methodisch reflektiert ihre eigenen Potentiale auszuschöpfen“ (MT S.194).

Das Kapitel ist unterteilt in acht Übungskomplexe, die jeweils zwei bis sieben Bausteine enthalten. Erläuterungen zum Aufbau und zur Funktion des Gedächtnisses werden Strategien des Auswendiglernens und des Erstellens von Gedächtnislandkarten angefügt; Übungen folgen, die ein gezieltes Vorbereiten von Klassenarbeiten sowie eine effektive Bearbeitung von Hausaufgaben ermöglichen

sollen. Schließlich werden Hinweise zur Zeitplanung und zur Organisation von Problemlösungsprozessen gegeben.

5.4.4.1 Wissenswertes zum Gedächtnis

Aufschlussreich ist dieser Übungskomplex vor allem deshalb, weil hier, so sollte man meinen, im Unterschied zu fast allen anderen Übungen der Inhalt Priorität besitzt. Drei Bausteine werden unter dieser Rubrik subsummiert, wobei erstaunlich ist, dass die anvisierte Thematik nur durch die ersten beiden Bausteine inhaltlich bearbeitet werden („Die zwei Seiten des Gehirns“, „Konzentrationsmängel erklären“), der dritte Baustein dagegen die praktische Nutzenanwendung vermitteln soll, indem mögliche Lernhemmungen und entsprechende Gegenmaßnahmen²² thematisiert werden („Dem Vergessen auf der Spur“). Noch erstaunlicher ist jedoch, dass in den Bausteinen, von denen man erwartet, „Wissenswertes zum Gedächtnis“ zu erfahren, nur eine kurze Textpassage von „durcheinander geratenen Merksätzen“ das behandelt, was behandelt werden soll:

„Auf diese Weise gelangt der Lernstoff relativ zuverlässig zunächst ins Kurzzeitgedächtnis (Speicherdauer ca. 20-30 Minuten) und dann ins Langzeitgedächtnis. In der Regel setzt die Speicherung im Langzeitgedächtnis jedoch mehrfache Wiederholung voraus.“ (MT S.196, in der wahrscheinlich richtigen Reihenfolge der Satzglieder)

Viel mehr Information kann man eigentlich auch gar nicht erwarten, weil in den beiden Bausteinen nicht das Gedächtnis behandelt wird, sondern ganz allgemein das Gehirn bzw. dessen zwei Seiten und ganz speziell das Problem von

²² Welcher Art die Gegenmaßnahmen sind, lässt sich dem Baustein „Lernregeln erschließen“ (S.205) entnehmen. In Reimform werden Lernregeln formuliert, die konservativ, infantilisiert und bildungstheoretisch höchst bedenklich sind: „Reime und Verse sind ein Segen, denn sie wirken dem Vergessen entgegen.“ „Was immerfort wird wiederholt, das wird im Gedächtnis richtig festgesohlt.“ So mussten Schülergenerationen lernen, was sie nie kognitiv erschlossen haben: '333, bei Issos Keilerei'.

Konzentrationsmängeln. Gedächtnis, Gehirn, Konzentration werden begrifflich nicht differenziert erläutert, sondern quasi synonym verwendet, was nicht ohne Folgen für die Darstellung des Inhalts bleiben kann.

Der Baustein „Die zwei Seiten des Gehirns“ (vgl. MT S.196 bzw. die folgende Abbildung)²³ soll die Schüler zwar nicht zu Gehirnexperten qualifizieren, aber doch Kenntnisse zum Aufbau und zur Funktion des Gehirns vermitteln, so dass die Schüler „einige grundlegende Besonderheiten dieses Organs, die für ein effektives Lernen geradezu richtungsweisend sind“, „überdenken, entdecken und besprechen“ (MT S.195) können. Die Übung ist in zwei Teilaufgaben gegliedert und in erster Linie eine Aufgabe des (Zu-) Ordners. In der ersten Teilaufgabe müssen 12 Begriffe wie „Bilder, Zahlen, Sprache, Farbe“ der linken bzw. der rechten Hirnhemisphäre zugeordnet werden. Die Informationen, die für diese Zuordnung erforderlich sind, sollen der zweiten Teilaufgabe entnommen werden können. In dieser Aufgabe müssen sechs Sätze, die Informationen über den Aufbau und die Funktion des Gehirns enthalten, die aber in der Wortstellung und im Satzbau verstellt sind, in die richtige Ordnung gebracht werden. Die ersten beiden Sätze betreffen die grundlegende Struktur des Gehirns, dass Nervenzellen miteinander über Synapsen vernetzt sind.²⁴ Der dritte und der vierte Satz informieren über die beiden Gehirnhemisphären. Die Speicherleistung des Gehirns hänge entscheidend davon ab, dass im Lernvorgang möglichst beide Hirnhälften angesprochen werden. Darüber hinaus ist zu erfahren, welche Hirnhälfte für welche Leistung zuständig sei. Die abschließenden zwei Sätze verknüpfen Informationen zur Speicherkapazität mit Hinweisen zu Lernstrategien. Danach tragen Zeichnungen oder Skizzen zum Behalten von Wissen bei und mehrfache Wiederholung seien von Nöten, um Informationen langfristig zu speichern.

²³ Auch hier fällt wieder die begriffliche Undifferenziertheit auf. Für Klippert und natürlich dann auch für den Schüler, der die Übung bearbeitet, besteht das ganze Gehirn aus zwei Hälften, nicht nur das Großhirn.

²⁴ Aufschlussreich ist, wie Klippert begrifflich mit dieser komplizierten Materie umgeht. Um Begriffe wie Dendrit und Axon oder Vorgänge der chemischen oder elektrischen

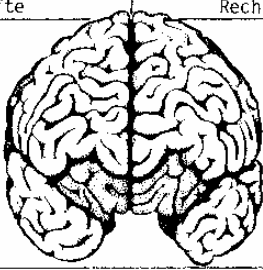
B 25a ORDNUNGSAUFGABE

DIE ZWEI SEITEN DES GEHIRNS

Das Gehirn ist ein höchst kompliziertes Gebilde. Die folgenden Kurzinformationen verschaffen zwar keinen Durchblick, aber sie deuten an, worauf beim Lernen besonders zu achten ist.

! Ordne die genannten Begriffe der linken und der rechten Gehirnhälfte zu! Trage sie in die entsprechenden Kästchen ein! Lies dazu die angeführten Merksätze sorgfältig durch! (Kontroll-Tipp: Die Zahl der gestrichelten Linien entspricht der Zahl der Begriffe).

➔ Bringe zuvor die durcheinandergeworrenen Merksätze in die richtige Ordnung! Schreibe sie neu und klebe sie über die alte Fassung!

Linke Gehirnhälfte		Rechte Gehirnhälfte
-----		-----
-----		-----
-----		-----
-----		-----
-----		-----
-----		-----

☞ Bitte oben zuordnen: **BILDER · ZAHLEN · SPRACHE · FARBE · PHANTASIE · TINFARITÄT · MUSIK · URTEILSBILDUNG · LOGIK · FORMEN · RHYTHMUS · ANALYSE ·**

DURCHEINANDERGERATENE MERKSÄTZE

- Zehn Milliarden Nervenzellen etwa das menschliche Gehirn enthält, die untereinander mit Nervenfasern sind verknüpft.
- Wird durch winzige Schalter (Synapsen) zwischen diesen Nervenzellen hergestellt die Verbindung, die werden können an- und abgeschaltet.
- Davon entscheidend die Speicherleistung des Gehirns hängt ab, daß werden angesprochen gleichzeitig möglichst die linke Gehirnhälfte und die rechte.
- Während für das Logisch-Sprachliche zuständig ist mehr die linke Gehirnhälfte, vorrangig speichert das Anschauliche-Emotionale die rechte Gehirnhälfte. Überlegen ist der linken die rechte Gehirnhälfte vom Behalten her.
- Sonstige Informationen daher sollten und schwer einprägbare Textpassagen verknüpft werden mit selbst erstellten Zeichnungen, Skizzen und sonstigen gedanklichen Phantasiegebilden.
- Der Lernstoff relativ zuverlässig auf diese Weise gelangt ins Kurzzeitgedächtnis zunächst (Speicherdauer ca. 20 - 30 Minuten) und ins Langzeitgedächtnis dann. In der Regel setzt jedoch voraus mehrfache Wiederholung die Speicherung im Langzeitgedächtnis.

Zur Bearbeitung der ersten Teilaufgabe liefern nur die beiden mittleren Sätze nähere Informationen, im strengen Sinne nur der vierte Satz. Der dritte Satz leitet von den ersten beiden Sätzen, die sich auf die Vernetzung des Gehirns beziehen, über auf die Informationen des vierten Satzes, in dem die Unterteilung des Großhirns thematisiert und auf die Bedeutung hingewiesen wird, die die

Erregungsübertragung zu vermeiden, spricht er von „Nervenfasern“ bzw. von „winzige(n) Schalter(n)“, die „an- und abgeschaltet“ (MT S.196) werden können.

gleichzeitige Beanspruchung der linken und der rechten Hirnhälfte für die Speicherleistung hat. Genau genommen hätte jedoch die Speicher- und Behaltensleistung mit der Funktions- und Arbeitsweise der neuronalen Vernetzung erklärt werden müssen. Das Gehirn speichert Informationen nicht in einzelnen Abteilungen oder Ablagen, sondern ordnet sie in komplexen Systemen, wobei sich die Vernetzung nicht nur auf die zwischen rechter und linker Gehirnhälfte bezieht, sondern insbesondere hierarchisch erfolgt. Bedeutung erhalten Informationen z.B. erst dann, wenn sie mit Hilfe bestimmter Kriterien analysiert und bewertet werden. Ein wichtiges Kriterium stellt die emotionale Färbung dar, mit denen Informationen versehen werden. Diese Färbung vollzieht sich im limbischen System, das seinen Sitz in der Mitte des Kopfes zwischen Großhirn und Zwischenhirn hat und eng mit anderen Hirnstrukturen verbunden ist. Erst durch diese Färbung wird gewährleistet, dass Informationen, Rohdaten mit Sinn angereichert werden, indem sie sozusagen persönlich bedeutsam werden. (vgl. Otto, B. Ist Bildung Schicksal, nach Gudjons, 1999, S.234)

Der vierte Merksatz enthält die Informationen, mit denen die Schüler die Zuordnung, die in der ersten Teilaufgabe verlangt wird, vornehmen können:

„Während die linke Gehirnhälfte mehr für das Logisch-Sprachliche zuständig ist, speichert die rechte Gehirnhälfte vorrangig das Anschaulich-Emotionale. Die rechte Gehirnhälfte ist der linken vom Behalten her überlegen.“ (MT S.196, in der wahrscheinlich richtigen Reihenfolge).

Aufgabe der Schüler ist es nun, die Begriffe, die nicht näher erläutert werden, den Bereichen des entweder Logisch-Sprachlichen bzw. der linken Gehirnhälfte oder des Anschaulich-Emotionalen bzw. der rechten Gehirnhälfte zuzuordnen.²⁵ Die Bearbeitung kann zunächst erfolgen, indem die Schüler assoziieren, welcher Begriff eher dem logisch-sprachlichen (also z.B. Sprache, Logik, eventuell

²⁵ Klippert könnte erwähnen, dass diese Zuordnung sich auf Rechtshänder bezieht!

Zahlen) und welcher dem anschaulich-emotionalen Bereich (etwa Bilder, Phantasie oder Musik) zu subsumieren ist. Die weitere Zuordnung kann sich nur auf Vermutungen und Raten stützen, da sie nicht aus dem Begriff selbst schon hervorgeht. Zwar haben die Schüler eine Vorstellung davon, was „Farbe“²⁶, „Rhythmus“ oder „Formen“ sind, daraus ergibt sich aber noch keine eindeutige Zuordnung. „Linearität“ oder „Analyse“ dürften für Schüler der Sekundarstufe I schon vom Begriff her weitgehend unbekannt sein, so dass kein Kriterium außer dem des Ratens gegeben ist. Die Begriffe bleiben 'leer', weil sie ohne Inhalt sind. Den Verbalismus, den Klippert rhetorisch bekämpft, exerziert er in Reinkultur. Die Informationen und Begriffe, die die Schüler „überdenken, entdecken und besprechen“ (MT S.195) sollen, werden nicht mit einer persönlichen Bedeutung 'gefärbt', weil sie abstrakt sind und weder erklärt noch anschaulich gemacht werden. Sinnvoll, d.h. zunächst einmal richtig, können die Schüler die Aufgabe gar nicht lösen, weil ihnen nicht die Informationen gegeben werden, die sie zur Bearbeitung benötigten.

Die letzten beiden Merksätze zeigen, dass der Verfasser weniger an der Darstellung des Gedächtnisses interessiert ist als daran, seine Lerntipps zu verifizieren. Die relativ unpräzise Differenzierung in Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis wird nur deshalb eingeführt, um auf die Bedeutung der Wiederholung hinzuweisen. Die Graphik und die Angaben zur rechten und linken Gehirnhälfte müssen dargestellt und erwähnt werden, ansonsten stünde die Aufforderung nach der Verknüpfung von „Zeichnungen, Skizzen und sonstigen gedanklichen Phantasiegebilden“ (sic!) mit schwer einprägsamen Textpassagen völlig haltlos dar. Der Inhalt wird auch in dem Fall, in dem die Erarbeitung vom Anspruch her grundlegende Bedeutung haben soll, lediglich als Mittel zum Zweck benötigt, die Methode zu praktizieren. Über das Gehirn, seine Funktion und Arbeitsweise erfahren die Schüler nichts. Vielmehr führt die wahrscheinlich in

²⁶ Wie aus dem Übungsbaustein „Mind-Map herstellen“ (S.215) ersichtlich wird, ordnet Klippert die Fähigkeit, Farben zu differenzieren, der rechten Gehirnhälfte zu, die gewöhnlich der linken Gehirnhälfte zugeordnet wird (vgl. z.B. Kiphard, 1983, S.82).

didaktischer Hinsicht vorgenommene Vereinfachung (z.B. in den ersten beiden Merksätzen) sogar zu einem falschen Verständnis des Gehirns.²⁷

Wenn der Verfasser ein fachbezogenes Beispiel gibt, sorgt die methodische Inszenierung für eine Marginalisierung und Verfälschung des Inhalts. Indem gepuzzelt und geordnet wird, dient der Lernstoff, der durch diese Methode nicht erfasst werden kann, nur dem Zweck, die Methode anzuwenden. Den Schülern wird damit systematisch die Möglichkeit genommen, sich „Wissenswertes zum Gedächtnis“ zu erarbeiten. Auch – vielleicht sogar erst recht – nach dem Durchgang durch die Gedächtnisübung bleibt das Gedächtnis das, was zuvor als Übel anprangert wird: ein „unverstandenes wie undurchsichtiges System“ (MT S.194). Die Selbstbezüglichkeit der Methode lässt den Lernstoff zur Randerscheinung verkommen; die Schüler werden um das gebracht, was ihnen der Unterricht eigentlich bieten sollte.

5.4.4.2 Gedächtnislandkarten herstellen

Einen eindeutigen Schwerpunkt – zumindest quantitativ – unter den Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung bildet die Aufgabe, Schülern assoziative Möglichkeiten zur Strukturierung von Lernstoff zu eröffnen, mit deren Hilfe sie ihre Gedächtnisleistung verbessern können. Insgesamt werden acht Beispiele angeführt, die verschiedene Formen anschaulicher Strukturierung darstellen sollen: Begriffsschemata, Strukturbäume, Schaubilder, Flussdiagramme und schließlich als Paradigma einer Gedächtnislandkarte die sogenannte 'Mind-Map'. Die Mind-Map bildet, ausgehend von einem bestimmten Begriff, anhand unterschiedlicher

²⁷ Inhaltlich ähnlich problematisch ist die folgende Übung, eine „Diagnoseaufgabe“ (S.197), in der die Schüler zu einem Schaubild zu Konzentrationsmängeln einen erläuternden Text schreiben bzw. das Schaubild in freier Rede erläutern sollen. Die Erläuterung des Schaubildes kann ausschließlich darin bestehen, das Schaubild wiederzugeben, da keinerlei Erläuterungen gegeben werden, z.B. von Begriffen (wie Blutgruppenunverträglichkeit), Krankheiten oder inneren und äußeren Einflussfaktoren (Erschöpfung, Schäden durch Röntgenstrahlen). Zumindest frag- und diskussionswürdig ist auch die im Schaubild vorgenommene Subsumierung einer

Bezugsworte, die mit Hilfe von Verzweigungen anschaulich gemacht werden, ein Netzwerk von Bedeutungszusammenhängen. Trotz unterschiedlicher Themen und Formen der Aufbereitungshilfen fällt auch hier auf, was bereits als kennzeichnend für die Übungsfolge „Diagramme und Tabellen entwerfen“ herausgestellt worden ist. Methodisch einfalllos werden in allen Beispielen der Inhalt und die Form der Abbildung der 'Gedächtnislandschaft' vorgegeben, die Schüler verharren in der Rolle der Zuordnenden, Eintragenden, Zusammenfassenden. Ihnen wird in keiner Übung zugemutet bzw. zugetraut, von einem Inhalt ausgehend ein Strukturschema zu entwickeln, so dass der Gegenstand und seine subjektive Repräsentanz verknüpft werden könnten.²⁸

Die Hochform der Gedächtnislandkarten stellt ihr begriffliches Synonym dar, die sogenannte Mind-Map. In dem Übungsbaustein „Mind-Map herstellen“²⁹ (vgl. MT S.215) wird die inhaltliche Bedeutung, die der Mind-Map begrifflich zugrunde liegt, selbst zum Anlass der Strukturierung, nämlich das Gedächtnis. Das Thema der Mind-Map, das Gedächtnis, geht aus der ersten Aufgabenstellung unten hervor³⁰. Geschickt, könnte man meinen, lässt sich in diesem Fall ein Strukturbild mit einem Inhalt verknüpfen, der in einem vorhergehenden Baustein schon bearbeitet worden ist. Doch ebenso wie in der Übung zum Gedächtnis gerät auch hier das eigentliche Thema aus dem Blick, weil die Methode ins Zentrum des Interesses rückt. Ausgehend vom Begriff „Gedächtnis“, der im Mittelpunkt des Schaubildes stehen soll und der Ausgangspunkt für die

angeborenen Hirnschädigung, die aufgrund Sauerstoffmangels während der Geburt bedingt ist.

²⁸ Anbieten würde sich ein solches Vorgehen z.B. in einigen Übungsbausteinen. So wäre es angebracht, ausgehend von einem, in diesem Fall naturwissenschaftlichen Text die Schüler Strukturbäume oder Schaubilder entwickeln zu lassen, anstatt die Namen der Tierfamilien zu bestimmen (vgl. MT S.211) oder Schaubilder lediglich zu vervollständigen (vgl. MT S.213).

²⁹ 'Herstellen' bezieht sich zunächst nicht auf die Tätigkeit des Schülers. Die Mind-Map zum Gedächtnis ist vorgegeben; erst in einem zweiten Schritt sollen die Schüler eine Mind-Map zu einem beliebigen Thema erstellen.

³⁰Die Bezeichnung fehlt im Schaubild, geht aber aus der ersten Aufgabe hervor: „Schreibe auf der Grundlage der obigen Gedächtnislandkarte einen Aufsatz zum Thema

verschiedenen Folgebegriffe wie „Aufbau“, „Assoziationen“, „Mind-Maps“, „Vergessen“ und „Wiederholung“ ist, stellt sich zunächst die Frage, was diese Terminologien, die jeweils eigene Netzwerke und damit Kontexte ausbilden, mit dem Hauptpunkt verbindet bzw. was sie gemeinsam haben.

Zunächst fällt auf, dass die fünf Hauptbegriffe zu ihrem Stammbegriff in keiner logischen Relation stehen, wenn man voraussetzt, dass es hier tatsächlich um das Gedächtnis geht. Lediglich der Begriffszweig „Aufbau“ nähert sich dem Gedächtnis als ein Teil des Gehirns an, indem es an die Bezeichnungen anknüpft, die schon im vorherigen Übungsbaustein verwendet werden, wie linke und rechte Hirnhälfte (hier verkürzt zu *links* und *rechts*) mit den jeweiligen Zuordnungen von Emotionen und Logik / Sprache. Die übrigen Begriffe nebst ihren Netzwerken thematisieren mit ihren Verzweigungen nicht das Gedächtnis, sondern das Lernen. Dem *Vergessen* schließen sich zwar die Unterzweige „Gehirn“ – „kleine Kapazität“ – sowie „Kurzzeit“ – „Langzeitgedächtnis“ terminologisch an, aber das Schwergewicht in diesem Netzwerk liegt hier wie in den übrigen auf den Mnemotechniken, die zu den Begriffen „Lernkartei“, „Strukturieren“, „Assoziieren“ und ‚Eselsbrücken‘ leiten. Ebenso führt „Assoziationen“ sowohl zu dem Zweig „Erlebnisse“ mit den Unterzweigen „Spaß“, „Freude“, „Ärger“, daneben stehen jedoch unverbunden die didaktischen Lernhilfen: „Bilder“, „Skizzen“, „Zeichnungen“ und dazwischen der kommentierende Hinweis „Hohe Behaltensrate“. Dass Assoziationen nicht nur Erlebnisse sein sollen, sondern (innere) Bilder hervorrufen, die etwas mit Fantasie zu tun haben, macht ein weiter Verbindungszweig deutlich, der zum Bereich der rechten Hirnhälfte (Emotionen und Sprache) überleitet. Damit ist der Bezug zum Gedächtnis nicht geklärt, denn es stellt sich die Frage, wie man mit Assoziationen, Bildern und Fantasie Lernstoffe, z.B. Faktenwissen oder Sinnzusammenhänge, funktional abrufen. Analog dazu bleibt unbeantwortet, wie die Mind-Map dem Gedächtnis auf die

‘Gedächtnis’. Mache dir die innere Ordnung der ‘Mind-Map’ klar! Überlege dir, mit welchem Hauptzweig du beginnst!

Sprünge helfen soll, wenn lediglich darauf abgestellt wird, Schlüsselbegriffe und Formen in Netzwerken zu visualisieren, die den zuvor geübten Schaubildern entsprechen und die den Lernkontext kausal, hierarchisch oder assoziativ erklären sollen. Wie dies geschehen soll, vermittelt die Mind-Map nicht, denn die Lesart belegt weder einen kausalen noch einen hierarchischen Zusammenhang, allenfalls einen assoziativen. Für die Behaltensleistung ist von Bedeutung, dass bestimmte Strukturen und Zusammenhänge erinnert werden, die eine Verbalisierung ermöglichen. Eine solche Mind-Map ist dazu nicht zu gebrauchen, weil sie die Kontexte nicht in einen sinnstiftenden Bezug von Interdependenzen und Kausalitäten stellt und zudem den Lernstoff extrem reduziert. Stattdessen gibt es einen Begriffswirrwarr, der nur assoziativ Sinn macht, weil er an das zuvor Gelernte, den Übungsbausteinen zum Gedächtnis, semantisch anknüpft und sie auf diesem Wege reproduziert. Komplexe Themengebiete sind auf Dauer bei vielen Lerntypen nicht durch Reproduktionsleistungen im Gedächtnis erinnerbar, sondern nur durch die kognitive Leistung des Lernprozesses, der Strukturierung oder Systematisierung, die das Großhirn wieder rekonstruieren kann. Sieht man einmal davon ab, dass die Aussagen über das Gedächtnis, besser gesagt, das Lernen, falsche Vorstellungen erwecken, stellt sich die Frage, wie eine solche Mind-Map zu gebrauchen ist, um die Lernleistung von Schülern zu verbessern. Auch unter didaktischen Gesichtspunkten wäre es nötig zu klären, in welchen Lernsituationen die Gedächtnisstütze zum Einsatz gelangen soll und wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Die gestellten Aufgaben an die Schüler liefern hierzu keine Aufklärung, denn es wird lediglich dazu aufgefordert, die hier vorliegende Mind-Map in einem Aufsatz zu beschreiben bzw. anhand eines frei wählbaren Themas (z.B. Fernsehen oder Schule) eine eigene Mind-Map zu erstellen. Die Arbeitsaufträge sind nicht geeignet, die Mind-Map als methodisches Hilfsmittel des Lernens von anderen Schaubildern oder Mnemotechniken zu differenzieren, ferner wird ihr didaktischer Gebrauch im Unterricht nicht funktional beschrieben.

5.4.4.3 Positive Übungsbeispiele

Nur selten kann man im *Methoden-Training* Übungsbeispiele verifizieren, die methodisch sinnvoll das üben, was sie üben sollen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn dem Schüler nicht kleinschrittig die Aufgabe zergliedert und die Aufgabenbearbeitung bzw. -lösung z.T. bis ins Detail vorgestaltet wird. In der Übung „Lernplakat erstellen“ (vgl. MT S.216) soll ein Text bearbeitet werden, der im Vergleich zu den ansonsten verwendeten Textvorlagen relativ lang und ausführlich Hinweise zur Vorbereitung von Klassenarbeiten gibt. Ohne an dieser Stelle die Vorschläge inhaltlich zu analysieren, ist die Übung eine durchaus angemessene Form der Bearbeitung, weil sie trotz der Vorgaben, auf die der Verfasser nie völlig verzichten kann, dem Schüler Freiheitsgrade belässt, Strategien zu erarbeiten, die seine Form der Aneignung beispielsweise von Texten und die Sache, um die es geht, berücksichtigen. Diese Form der Textaneignung kann auch auf andere Texte und Lernsituationen übertragen werden, wie Schlüsselbegriffe ordnen (MT S. 214) oder Nach Stichworten schreiben (MT S. 179).

6. Methodentraining als Methode – ein Resümee

Die vielen Übungsbeispiele machen deutlich, dass mit ihnen in erster Linie das vorgegebene Methodenlernen antrainiert werden soll. Das Einüben der diversen Arbeits- und Spielverfahren, die in den Arbeitsblättern enthalten sind, soll Schülerinnen und Schülern die grundlegenden Lern- und Arbeitsmethoden vermitteln. Klippert verspricht, dass auf diese Weise die Schüler und

Schülerinnen als Lernende selbständig werden, denn sie hätten so das Lernen des Lernens gelernt.

Diese Vorstellung geht von der Annahme einer Autonomie der Methode gegenüber dem Inhalt aus, auf den sie angewandt werden kann. Die Methode benötigt nur irgend einen Inhalt, denn sie will vor allem eines: sich selbst zeigen. In dem Sinne kann davon die Rede sein, dass das „Methodentraining“ tatsächlich ein Methodenlernen darstellt. Die Schüler lernen „Klippert-Bausteine“. Aber reicht das aus, um die methodische Kompetenz der Schüler zu fördern?

In der gegenwärtigen Diskussion um die Defizite des Schulunterrichts wird so viel Verunsicherung deutlich, dass es eine ungemeine Entlastung darstellen kann, die Schüler für diesen Mangel mit dem Blick auf ihre Methodendefizite verantwortlich zu machen. Dabei geht es selten um die je spezifische Methodenkompetenz, bestimmte im Unterricht gestellte Lernaufgaben erfolgreich zu bearbeiten, sondern um die grundlegenden methodischen Voraussetzungen, die möglichst distanziert von den Unterrichtsinhalten und dem didaktischen Vermögen des Lehrers erlernt werden sollen. Es heißt: Das eigentlich Einfachste und scheinbar Selbstverständlichste sei nicht mehr vorauszusetzen: Die Schüler können sich nicht konzentrieren, nicht mehr lesen, ihre Arbeit nicht mehr an den Aufgaben organisieren usw.

Das Problem wird auf diese Weise in das Vorfeld der didaktischen Zuständigkeit der Lehrer verlegt. Von daher können die Schüler nicht etwa diesen oder jenen Text nicht lesen oder würden die Lust an dieser oder jener Aufgabe verlieren, vielmehr fehlen ihnen die allgemeinsten methodischen Dispositionen zur Unterrichtsarbeit. Das Methodentraining greift das geschickt auf und externalisiert die Methodenprobleme der Lehrkraft und kreiert eine allgemeine Basismethodik für alles und jedes: Ein wahrliches „Sesam-Öffne-Dich“!

Aber kann überhaupt ein derartiges selbstgenügsames Vorfeld der Methodik als pädagogisch sinnvoll unterstellt werden? Kann sie eine Alternative zum lernzielorientierten Unterricht oder auch nur eine Propädeutik für ihn darstellen? Gelernt werden soll im strengen Sinne immer ein Lernobjekt. Dieses hat einen

formalen und einen materialen Aspekt. Jener erschließt diesen. Das kennzeichnet das Verhältnis von Regel und Fall (Rechenregel und Rechenaufgabe), Begriff und Werk (Lyrisches Ich und Rilkegedicht), Variable und Datum (in einer statistischen Tabelle), Wesen und Erscheinung etwa im Verhältnis von *Geologie* und *Geographie*, Textaussage und Sinnstruktur (politischer Kommentar und politische Analyse) usf. Das Mittel zur Erschließung ist die Methode. Mit ihr können beliebige unter sie subsumierbare Aufgaben, Werke, Daten, Beschreibungen, Kommentare gleichsinnig bearbeitet werden. Methode ist von daher Handwerkszeug. Aber sie ist nie nur das, sondern immer auch ein vom Inhalt abstrahiertes Konzept ihrer selbst: In der Methode steckt schon die Objekttheorie, der Zugriff auf die Sache und die Behauptung, der Sache substantiell mit der Methode nahe zu kommen. So muss das lyrische Ich dem Werk inhärent sein, darf diesem nicht etwas Werkfremdes überstülpen, sonst ist es kein Begriff zur Erschließung des Werkes. Nur die richtige Regel erlaubt die entsprechende Aufgabe zu lösen. In der Regel selbst ist die Struktur der Aufgabe enthalten.

Von diesen oft sehr subtilen, genau zu bestimmenden und *damit* den Lernerfolg determinierenden Verhältnissen zwischen Form und Inhalt, Methode und Aufgabe ist bei Klippert nirgendwo die Rede. Und das bedeutet, dass das Methodentraining das Methodenproblem entsorgt. Der Verfasser verkehrt dieses in sein Gegenteil: in den Inhalt seiner Übungsblätter. Er stellt etwas als Methodenproblem dar, was - das sollte an den Aufgabenanalysen deutlich geworden sein -, gar kein Problem jenes Umgangs mit Inhalten darstellt. Die Forschernamen findet jeder Schüler, sobald er das Übungsblatt zum ersten Mal bearbeitet. Er kann also schon, was ihm hier erst beigebracht und danach spiralförmig eingeübt werden soll.

Auch das Medium „Lernen“ wird nicht wirklich zum Lerngegenstand gemacht, wie leichtsinnig und zustimmungserheischend behauptet wird. Das reale Lernen in seinen sachlichen Schwierigkeiten bleibt auch in den Bögen unreflektiert. Es wird

durch die Übungen allein an Stellen thematisch, an denen es darum geht, Überzeugungen für die Methode zu stiften. Demgegenüber lernen wir nur *etwas über* das Lernen (damit noch nicht automatisch das Lernen selbst), wenn wir dieses als empirische Begebenheit untersuchen und zu verstehen versuchen, wenn wir Distanz zu dem schaffen, was im Lernen geschieht, anstatt eine künstliche Lernwelt zu beobachten, in der es nichts zu lernen gibt.

Nun könnte man argumentieren, dass man auch lernen müsse, Hausaufgaben zu machen, seine Zeit zu planen, Klassenarbeiten vorzubereiten etc (MT S. 217 f.) und dass dies dann der Stoff des Lernens sei. Dies ist prinzipiell nicht falsch, lässt sich aber nicht zureichend als Lernen fassen. Vielmehr schwingt hier das Moment der Selbsterziehung hinein, das sich nur begrenzt methodisch ausweisen lässt. Es gibt viele Gründe, Hausaufgaben nicht zu machen. Man versteht nicht, was man machen soll, man hat schlicht Lust zu etwas anderem. Der eher unwahrscheinliche Fall besteht darin, dass der Schreibtisch nicht aufgeräumt ist, oder dass man kein gutes Zeitmanagement besitzt.

Ausgangspunkt für die Methode als Methode hätte in jedem Fall das inhaltliche Problem der anstehenden Hausaufgabe und Klassenarbeit zu sein, für das man eine neue Methode benötigt. Hausaufgaben sollen ja nicht um ihrer selbst willen, sozusagen als zusätzliche Fleißarbeit, gut gemacht sein, sondern weil sie etwas verlangen, das mit dem Stoff des Lernens zu tun hat. Und Methoden braucht nur der, der für ihre Bearbeitung noch keine hat oder die falschen einsetzt.

Schon die vielfältige (Un-)Ordnung an den Schreibtischen lehrt darüber, dass es nicht nur einen methodischen Weg des Lernens, sondern ein breites facettenreiches Spektrum von methodischen Praktiken gibt. Diese sind immer auch subjektiv stoffgebunden und für den Lerner evident in dem Sinne, dass sie das Lernobjekt sinnvermittelnd beleuchten. Nur mit Bezug auf diese elementare Subjektivität der Methode machen Methodentübungen Sinn. Sie zeigen, wie die jeweiligen Muster arbeiten und was sie leisten. Wer darüber hinwegsieht und statt dessen den Königsweg für alle postuliert, liefert ein Rezept, das konstitutiv nur zur

Anpassung an einen Schematismus führen kann, selbständiges Lernen dagegen ausschließt.

Auch vom Erkenntnisziel ist abhängig zu machen, nach welcher Methode vorgegangen werden soll. Es stehen etliche im Methodenrepertoire zur Auswahl. Sollen die Schüler beispielsweise den informativen Text aus dem Sozialkundebuch markieren und gliedern (Übung „Texte markieren und unterstreichen“, MT S. 105 f.) oder ihn in Form einer Tabelle auswerten (Übung „Informationen zusammenfassen“, MT S. 111 f.), und wenn man sich für letzteres entscheidet, dann in der Form des Säulen-, Kurven- oder Kreisdiagramms? (Übung „Diagramme und Tabellen entwerfen“, MT S. 162 f.) Ohne eine inhaltliche Reflexion lassen sich diese Fragen nicht entscheiden und vielleicht kommen Lehrer wie Schüler zu dem Ergebnis, dass man den Text am besten erst einmal verstehen muss, um ihn dann unter einer bestimmten Fragestellung methodisch zu *bearbeiten*. Man kann dann etwas anderes am erschlossenen Text lernen, etwa, wie ich ein Diagramm zeichne. Besser wäre freilich auch hier, dass ich vorher gelernt habe, was ein Diagramm ist und es sachgemäß veranschaulichen kann. Damit aber näherte man sich einer komplexen realen Lernaufgabe, die nur partiell und atomisiert im Methodenbuch auftritt. Das wird leicht übersehen angesichts der präsentierten Methodenvielfalt.

Welche Bedeutung hat das Methodentraining nach Klippert für Schule und Unterricht?

Klippert erhebt den Anspruch einer grundlegenden Neuorientierung der Unterrichtsarbeit (MT S. 35). Im „Neuen Haus des Lernens“ (vgl. MT S. 34 f.) wird die Gleichwertigkeit der drei Kompetenzen: Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz auch schaubildlich betont, die Schlüsselqualifikationen markieren sollen. Das „Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen“ („EVA“) das zu den Schlüsselqualifikationen führen soll, umfasst im Schaubild unterschiedliche Lernarbeiten (Arbeitsblätter bearbeiten, Lernprodukte herstellen, Vortragen / Kommunizieren und Erkunden und Befragen), die

differenzierten Organisationsformen wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit und Projektarbeit zuzuordnen sind.

Ein anderes Schaubild vermittelt den spezifischen Stellenwert der verschiedenen methodischen Kompetenzen (vgl. MT S. 28). Während die Schülerinnen und Schüler mit den sogenannten Makromethoden (Gruppenarbeit, Planspiel, Metaplanmethode, problemlösendes Vorgehen Projektmethode u.a.) „vertraut sein“ sollen, heißt es über die Mikromethoden (zum einen die elementaren Lern- und Arbeitstechniken, wie Lesetechniken, Markieren, Exzerpieren, Strukturieren, Nachschlagen, Notizen machen, Kartei führen etc., zum anderen die elementaren Gesprächs- und Kooperationstechniken wie Freie Rede, Stichwortmethode, Rhetorik, Fragetechniken, Präsentationsmethoden etc.), dass ihre „Beherrschung“ Kompetenz sei. Nicht nur der Bedeutungsunterschied zwischen Kennen und Beherrschen legt nahe, dass das Elementare der (Lern- Arbeits- und Gesprächs-) Techniken den zentralen Makromethoden vorzuziehen ist. In den einzelnen Lernspiralen werden die Methodenkompetenzen nicht gleichwertig und systematisch miteinander verknüpft. Der EVA-Bereich des Lernens wird im „Methoden-Training“ nur sehr punktuell berücksichtigt, denn die Schüler müssen, bevor überhaupt eine Intensivierung von EVA möglich ist, die „gängigen Lern- und Arbeitstechniken beherrschen“, d.h. die Basiskompetenzen einüben. Diese wiederum liefert das Herzstück der Klippert'schen Methodik, nämlich das Methodentraining. Die Trainingsarbeit hat Vorrang vor der höheren Stufe des eigenverantwortlichen Lernens, dies gilt selbst für Lehrkräfte (MT S. 36). Aus diesem Grund dominieren die sog. Mikromethoden, d.h. das kleinschrittige Üben nach Kopiervorlage. Der hohe Anspruch, die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer zu einer neuen Lernkultur zu führen, die auf dem Prinzip der Eigenverantwortlichkeit beruht, bleibt weit hinter den methodischen Angeboten des „Methodentrainings“ zurück, man kann sagen, sie konterkarieren ihn geradezu.

Nach dem Selbstverständnis des Verfassers zu urteilen, sind die neuen Ansprüche, gemessen an der Schulwirklichkeit, zu hoch, um sie kurzfristig zu verwirklichen, daher muss das „Sockeltraining“ von elementaren Techniken Vorrang haben. Allerdings bleibt grundsätzlich fraglich, wie der Aufstieg in die höheren Sphären des EVA- Lernens und Arbeitens technisch erfolgen soll, wenn es keine dazu passenden Übungen gibt. Der größte Teil der Übungen sind nach dem Eingeständnis des Autors „simple Lern- und Arbeitstechniken“ (MT S.29) und nicht geeignet, die Selbstständigkeit von Schülern zu befördern. Die Metapher der Spirale, die ein nach oben oder in die Tiefe führendes Lernen nahe legt, ist somit fehl am Platze. Mit den Übungen lässt sich lediglich das lernen, was das immer basale Lernziel ist, nämlich das vorgegebene Lösungswort oder die entsprechenden Begriffe auf dem Arbeitsblatt einzutragen. Häufig finden sich Angaben und Tipps, die auf das Resultat hinweisen bzw. es auch durch einfaches Kombinieren vorwegnehmen. Die Arbeitsblätter sind so konzipiert, dass sie ohne weiteres in Einzelarbeit bearbeitet werden können. Auch die Hilfe der Lehrkraft ist dabei nicht vorgesehen, es sei denn, sie wird ausdrücklich miteinbezogen in der Form des inszenierten „Expertenwissens“. Wenn anschließend die Besprechung und der Vergleich in der Gruppe gefordert wird, hat dies in der Regel in bezug auf die Bearbeitung der Aufgabenstellung den Sinn, Kommunikation um der Kommunikation willen zu ermöglichen und damit auch den schwächsten Schülern das Gefühl zu vermitteln, sie werden mit der Bewältigung der Aufgabe nicht allein gelassen. Die Gefahr ist nicht zu unterschätzen, dass ein Teil der Schüler die Lösung sehr schnell durch einfaches Kombinieren findet, die Übung damit abschließt. Eine Methode wird nicht gelernt, so dass man kaum von der Entstehung methodischer Routinen sprechen kann (MT S. 41).

Welche Konsequenzen hat der Einsatz des Methodentrainings für den Unterricht?
Welche Probleme sind zu erwarten, wenn die Übungsbausteine in der Unterrichtspraxis zum Einsatz gelangen?

Klippert verspricht, mit methodenorientierten Innovationen die Lehrkräfte zu entlasten, sie erlebten dann weniger Stress und Beanspruchung durch hilflose Schüler: „Wer in die Methodenschulung seiner Schüler investiert, der fördert über kurz oder lang auch seine eigene Entlastung und Berufszufriedenheit“. (MT S. 33)

Die versprochene Entlastung der Lehrer trägt. Etliche Leerstellen machen deutlich, dass eine grundsätzliche didaktische Überarbeitung und Anpassung an die Unterrichtssituation erforderlich wären, um flexibel und lerngruppenorientiert zu arbeiten. Binnendifferenzierte Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Lerntypen berücksichtigen, sind in den Übungsbausteinen nicht zu finden, ebenso wenig Anforderungsniveaus mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Da die Reflexion des methodischen Vorgehens in der Regel in den Übungsaufgaben nicht vorgesehen ist, kann sie sich schnell als problematisch herausstellen, wenn die Methode an anderem Material oder Aufgaben erprobt wird und sie dann nicht klappt, weil es nun nicht mehr so simpel zugeht wie im Übungsblatt. Wenn beispielsweise gefordert wird, in einem Text Schlüsselbegriffe zu markieren (MT S.106) und dies in der Beschreibung der Regeln „Wozu markieren und unterstreichen?“ damit begründet wird, dass die markierten Stellen gewissermaßen Schlüssel seien, mit denen die verschiedenen Informationen aufzuschließen seien, d.h. im Gehirn abrufbar für die damit verknüpften weiteren Informationen des Textes seien (MT S.107), so ist nicht erklärt, woran die Schlüsselbegriffe eigentlich erkennbar und identifizierbar sind. In einem Text über das Rauchen (MT S. 106) sind diese notwendigerweise andere als in einem literarischen Text, der voll mit Metaphern und rhetorischen Floskeln ist. Die Botschaft, die hier über die Methode vermittelt wird, lautet, dass es grundsätzlich möglich und einfach sei, die jeweiligen Wörter zu finden, die den Text entschlüsseln. Aufgeschlossen wird aber in Wahrheit nichts, weil unerfahrene junge Leser überfordert werden, wenn sie einen unbekanntem Text lediglich mit dem Hinweis „Markiere die Schlüsselwörter“ bearbeiten sollen. In fiktionalen literarischen oder nichtfiktionalen historischen oder in philosophischen Texten ist die Semantik der Schlüsselwörter nur über sinnverstehendes Lesen, spezifische

Vorkenntnisse und eine inhaltsbezogene Aufgabenstellung zu erfassen. Da hilft dann auch der Textmarker nicht weiter. Die Übungsbausteine sind so konzipiert, dass sie in der Regel nur an dem vorgestellten Übungsmaterial überhaupt praktikabel sind. Dem steht der Anspruch des Verfassers entgegen, elementare Lern- und Arbeitsroutinen mit Hilfe der Übungsbausteine zu vermitteln, die „zum methodenbewussten Umgang mit den unterschiedlichsten Aufgaben und Inhalten“ führen (MT S. 40), dabei seien fachspezifische Adaptionen möglich und häufig sogar nötig (MT S. 41). Diese Postulate werden in den Trainingseinheiten nicht eingelöst.

Dies hat zur Konsequenz, dass das Methodenprimat zur Inszenierung seiner selbst führt. Eine Vielzahl der Texte, Zeichnungen und Spielaufgaben sind auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen hin ausgerichtet und sollen zur Motivation beitragen (beispielsweise die „Wundertüten-Geschichten“, MT S.183; die Bildergeschichte „Vater und Sohn“, MT S. 182 oder Schülersarbeiten, die verbessert werden sollen, MT S.176 ;184, u.a.). Spezifische inhaltliche und fachgebundene Aspekte sind damit nicht verbunden. Wenn nicht mehr nach dem inhaltlichen Ziel des Lernens gefragt wird, dieses im eigentlichen Sinne überflüssig ist, findet nur noch das Spielen mit den Bausteinen statt.

Wenn Lehrkräfte sich streng an die Methode halten und die fachspezifischen inhaltlichen Ansprüche übersehen, machen sie alles richtig und haben den prognostizierten Erfolg in Form von kurzfristig motivierten Schülern. Diese haben nämlich durch das Material und die Arbeitsweise die Bestätigung erhalten, dass sie alles verstanden haben. Diese Scheinsicherheit kann dazu führen, dass sich alle Beteiligten des Lernprozesses über den Erfolg des Lernens grundsätzlich täuschen. Beispielhaft sei hier auf die Übung „Vorbereiten von Klassenarbeiten“ verwiesen (MT S. 217 f.). Anhand der Lerntipps lassen sich möglicherweise tatsächlich Angst, Stress und falsche Lernweisen vermeiden, aber sie können

nichts darüber aussagen, mit welchem Erfolg de facto der Unterrichtsstoff gelernt, verarbeitet und behalten wurde, so dass die nächste Klassenarbeit gelingt.

Sollte diese wieder daneben gehen, weiß das Methodentraining einen Rat, den zirkulären, den alle Pädagogen mitteilen, die nicht scheitern können: Man müsse dann eben noch mehr Methodentraining machen und am besten zur vollen Entfaltung des Programms übergehen, nämlich zu der Umwandlung in eine Klippert-Schule mit Kommunikationstraining und pädagogischer Schulentwicklung usw.

Dagegen steht die Einsicht, die die methodische Analyse dieses Textes vielleicht nicht nur dem Autor bereite: Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende!

Literaturverzeichnis

Primärtexte

- Klippert, Heinz: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 12. Auflage. Weinheim und Basel. 2002. (zitiert als MT) (Erstauflage 1994)
- Klippert, Heinz: Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht II. Mit Illustrationen von Heinz Krähe. 9. Auflage. Weinheim und Basel. 2001. (zitiert als KT) (Erstauflage 1995)
- Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. 4. Auflage. Weinheim und Basel. 2001. (zitiert als TE) (Erstauflage 1998)
- Klippert, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel. 2000. (zitiert als PSE)

Sekundärliteratur

- Gaudig, Hugo: Die Schule der Selbsttätigkeit. Bad Heilbronn [Klinkhard]. 1963.

- Geißler, Georg: Das Problem der Unterrichtsmethode. 6. Aufl. Weinheim 1965.
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 6., durchgesehene und ergänzte Auflage. Bad Heilbronn. 1999.
- Gruschka, Andreas, Das Kreuz mit der Vermittlung, Weinheim 2002
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule. München [Teubner u.a.] 1964
- Kiphard, Ernst J.: Mototherapie I. Psychomotorische Entwicklungsförderung – Bd. 2. Verlag Modernes Lernen. Dortmund 1983.
- Salzmann, Christian Gotthilf: Ameisenbüchlein. Oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Hg.v. Theo Dietrich. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbronn. 1960.
- Stövesand, Helmut: Schulentwicklung nach Klippert. Über den Anspruch, mittels Dressur Selbstständigkeit zu fördern, in: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschr. f. kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 26, 2000/01, 80-94.

Publikationen und Zeitschriften

- Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. H. 4. 2000
- Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. H. 9. 2000
- Etzold, Sabine: Lehrer lernen lehren. In: Die Zeit. Nr. 25. 1999.