

Hilbert Meyer/Carola Junghans: Unterrichtsmethoden I und II. Theorie- und Praxisband. 2 Bde. Berlin: Cornelsen Verlag. 20., kompl. überarb. Neuaufl. 2022 bzw. 17., kompl. überarb. Neuaufl. 2021. 272 Seiten/496 Seiten. ISBN: 3589206047/ISBN: 3589207019. 23,99 Euro/25,99 Euro.

Als der Rezensent während seines Referendariats seinen Pädagogik-Dozenten nach einer Buch-Empfehlung zum Thema Unterrichtsmethoden fragte, nannte jener vor über 30 Jahren die zwei Bände der „Unterrichtsmethoden“ von Hilbert Meyer. Dieses aus Theorie- und Praxisband bestehende Doppelwerk hat den Rezensenten seither sein gesamtes Berufsleben begleitet und fand sich auf jeder Literaturliste des jetzigen Pädagogik-Dozenten. Als er nun im Jahr 2022 erstmals seit 35 Jahren eine komplett überarbeitete, wieder zweibändige Neuauflage dieses Standardwerks in Händen hielt, empfand er dies als Sensation. Er hatte nicht mehr damit gerechnet, dass dieses Werk nach all den vielen Nachdrucken – offensichtlich ein gut laufender Bestseller! – tatsächlich eine neue Bearbeitung erfahren würde, zumal Hilbert Meyer, mittlerweile 81-jährig, längst emeritiert ist.

Es ist angesichts der unüberschaubar gewordenen Zahl an Ratgeberliteratur zu Unterrichtsmethoden heute schwer vorstellbar, dass Meyers Unterrichtsmethoden 1987 mit der theorie-praxisbezogenen Behandlung des Themas nahezu alleine stand. Es ist weiter bemerkenswert, dass es seither nicht wieder eine vergleichbare Veröffentlichung gegeben hat, die die Methodenpraxis durchgehend einer solch umfassenden theoretischen Reflexion unterzog.

Die aktualisierten „Unterrichtsmethoden“ bieten bereits auf den ersten Blick Vertrautes und Neues. Geblieben sind die durchgehende, anregende Bebilderung, die teilweise von Hilbert Meyer selber stammt, wie etwa die Didaktischen Landkarten, die weit mehr sind als nur eine Visualisierung des Textes. Geblieben ist die unorthodoxe Gestaltung des Layouts, die mit einer Vielzahl an Schrifttypen und Styles aufwartet. Auf diese Weise ist die „Hilbert-Meyer“-Publikation sofort erkennbar, wozu auch die Sprache beiträgt, die Begriffe geprägt hat, die man woanders – außer vielleicht bei Meyer-Schüler:innen – nicht findet (z. B. „kleinarbeiten“ oder „individuelle Strickmuster“ für Unterrichtsverläufe).

Eine wesentliche Neuerung ist die Hinzunahme von Carola Junghans als Ko-Autorin, deren Handschrift in der Publikation deutlich erkennbar ist und die auf ihrer Plattform [https://carolajunghans.de/eugel-mat/ergänzendes Material](https://carolajunghans.de/eugel-mat/ergaenzendes%20Material) bereithält, das in jedem Fall zur Lektüre ergänzend hinzugezogen werden sollte. Ihre Mitwirkung macht die Neuausgabe gerade für Anwarter:innen und Auszubildende in der zweiten Phase der Lehrerbildung besonders interessant, da sie selber dort langjährige Expertise erworben hat.

(Wenn im Folgenden Hilbert Meyer gelegentlich einzeln genannt wird, dann in der Regel, wenn ein Vergleich der aktuellen mit der Voraussage angestellt wird. Damit soll die Ko-Autorin nicht übersehen sein!)

Neben diesen äußerlichen Beobachtungen lässt sich feststellen, dass die inhaltliche Ausformung der Thematik und Ausgestaltung in den beiden Bänden tatsächlich einer grundlegenden Überarbeitung unterzogen wurde. Der Theorieband ist auf sieben Lektionen angewachsen: Erste Lektion: „Was sind Unterrichtsmethoden?“; Zweite Lektion: „Handlungskompetenz“; Dritte Lektion: „Professionalisierung“; Vierte Lektion: „Ziele-Inhalte-Methoden“; Fünfte Lektion: „Prozessmodelle“; Sechste Lektion: „Strukturmodell methodischen Handelns“; Siebte Lektion: „Maßstäbe“. Am auffallendsten ist hierbei die Aufwertung des Themas „Handlungskompetenz“ von einer zuvor sehr knappen Abhandlung in der Einleitung zu einer separaten Lektion (zwei). Methodische Handlungskompetenz wird darin – grundlegend für beide Bände – entfaltet über „Qualitätsbereiche methodischen Handelns“, „Theorie-, Praxis- und Professionswissen“, „Werte, Überzeugungen und Haltungen“ und „persönliche Theorie“. – Stärker als vorher werden die Lesenden gleichsam in einen Dialog mit und in das Nachdenken über sich selbst hineingezogen. Das ist für diejenigen, die sich in der Ausbildung in der zweiten Phase befinden, in hohem Maße kognitiv aktivierend. Man kann die Seiten nicht einfach „runterlesen“, sondern ist einer ständigen Befragung und Hinterfragung ausgesetzt. Hierzu trägt auch die Vielzahl an Reflexionsübungen bei, die den Theorieteil durchziehen. – Folgerichtig bietet die „dritte Lektion“ eine Vertiefung zu verschiedenen Aspekten der Professionalisierung: Zum Anspruch des Theoriebandes passend – und stimmig! – wird ausgehend von Aspekten der Professionstheorie die Bedeutung der Reflexivität einer Lehrkraft überzeugend dargestellt und in einer der Sache angemessenen Ausführlichkeit das Professionalisierungswerkzeug „Lerntagebuch“ nahegebracht. Wer Erfahrungen mit verbindlicher Lerntagebuch-Arbeit in Ausbildungskontexten und Lehrveranstaltungen hat, weiß darum, wie widerwillig, weil mit Mühsal verbunden, Studierende und Lehramtsanwärter:innen sich einer solchen Aufgabe stellen. Hier dienen die Ausführungen als Mutmacher, sich der „Freiheit bei dem Zwange“ aus eigener Überzeugung zu stellen.

Diese beiden Lektionen (zwei und drei) nehmen so gehaltvoll wie konkret die sich entwickelnde Lehrkraft in den Blick, dass diese Passagen als Grundlagentexte nicht nur für Lehramtsanwärter:innen, sondern auch für deren Auszubildende geeignet sind. – Die drei folgenden Lektionen dienen wieder der inhaltlichen Ausgestaltung der theoretischen Grundlegung des Methodenbegriffs und einer Systematisierung des methodischen Handelns. Insgesamt wirkt das Dargestellte deutlich geraffter als in der Vorauflage, was sich rein äußerlich darin zeigt, dass z. B. die bildungsgeschichtlichen Herleitungen wesentlich knapper gehalten sind als in der Vorauflage. – Die Schlusslektion (sieben) „Maßstäbe“ macht ein Feld auf, das wieder stärker von Personen in der Ausbildung wahrgenommen werden dürfte – und sollte! Hier werden nach dem zuvor Entfalteten Gütekriterien beschrieben. „Guter Unterricht“, „gute Lehrkräfte“, aber auch „gute Schüler:innen“ bekommen ein gewissermaßen kriteriales Gesicht. Hier ist auch der Ort, an dem sich die Verfasser:innen mit der Bedeutung der empirischen Unterrichtsforschung auseinandersetzen. Wohltuend nüchtern wird dabei die Bedeutung John Hatties eingeordnet. Wichtig die Betonung, dass aus der Deskription von Effekt-

stärken nicht eine Norm oder Handlungsanweisung abgeleitet werden kann. Um es im Originalton wiederzugeben:

„Es wäre (...) schierer Unsinn, die Hattie-Variablen mit hoher Lerneffektivität als Vorlage für die Gestaltung einer Unterrichtsstunde zu nutzen.“ (I, 217)

Gleichwohl zeigen Meyer und Junghans gebührenden Respekt für die empirische Forschung zur Lernwirksamkeit z. B. als Korrektiv für Methodenentscheidungen:

„Methodenvielfalt hat keinen Wert an sich! ... Es ist (...) gut belegt, dass sie keine Garantie für Lernerfolg liefert.“ (I, 214 ff.)

Dass mit diesem Satz fast beiläufig ein Paradigmenwechsel in der Auffassung Hilbert Meyers gegenüber der Vorauskgabe Erwähnung findet, ist bemerkenswert. Gleichsam um sicher zu gehen, dass die Botschaft auch angekommen ist bzw. auch bei den Lesenden des Praxisbandes (Unterrichtsmethoden II), die diesen ggf. zuerst – oder abschließlich? – zur Hand nehmen, gleich klar vor Augen steht, eröffnen die Verfassen- den bereits in dessen Vorwort mit der Ansage:

„Das Motto der ersten Ausgabe lautete: Mehr Methodenvielfalt! Heute fordern wir: Mehr Reflexivität!“

Der Inhalt des zweiten Bandes wird gegenüber der Vorauskgabe neu strukturiert darge- boten. Zunächst einmal startet die Zählung der Lektionen wieder bei eins und wird nicht aus dem Theorieband fortgesetzt. Das löst die Anmutung der Einheitlichkeit durch dies äußerliche Band scheinbar auf. Tatsächlich wirkte das bereits in der Vorausk- gabe künstlich. Die Verbindung beider Bände war stets bereits durch die gedankliche Verzahnung gegeben. So ergibt es nun einen guten Sinn.

Die zwölf Lektionen sind vier großen Teilen zugeordnet. Teil I: „Grundlagen“ mit Erste Lektion „Theorierahmen“ und Zweite Lektion „Bestandsaufnahme zur Metho- denpraxis“; Teil II: „Unterricht kompetenzorientiert planen und unterrichten“ mit Dritte Lektion „Unterricht“, Vierte Lektion „Kompetenzorientierung“, Fünfte Lektion „Unterrichtsplanung und Auswertung“ und Sechste Lektion „Digitalisierung“; Teil III: „Methoden auf Mikro-, Meso- und Makroebene“ mit Siebte Lektion „Mikromethodik“, Achte Lektion „Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung“, Neunte Lektion „Hand- lungsmuster“, Zehnte Lektion „Sozialformen“ und Elfte Lektion „Makromethodik“; Teil IV: „Zukunft des Unterrichts“ mit Zwölfte Lektion „Utopie für Realisten“.

Die so vorgenommene Inhaltsverteilung spiegelt in ihrer Ausgestaltung das oben ge- nannte Motto („Mehr Reflexivität!“) wider. War in der Vor-Auskgabe der Praxisband über weite Strecken eine Deskription von Methoden und ihrer Funktionen im Unter- richtsprozess, die der Umsetzung des zuvor gegebenen theoretischen Bezugsrahmens im ersten Band dienten, so kommen im neu erschienenen Praxis-Band durchgehend zusätzliche Reflektionsanlässe, Anforderungsprofile sowie Kriterien hinzu, die bei Me- thoden-Entscheidungen bedacht – eben: *reflektiert* – sein müssen. Bei den neuen Per- spektiven handelt es sich v. a. um empirische Erkenntnisse zu Unterricht, um die nor-

mative Rahmung durch Kompetenzorientierung sowie die Herausforderung der Digitalisierung, die die wesentlichen Veränderungen in Schule und Unterricht seit dem ersten Erscheinen der Vorauskgabe darstellen. Dieser Zusammenhang wird im Teil zwei grundlegend dargestellt und damit das „Mehr“ an „Reflexion!“ begründet, das zur fundierten Theorie hinzukommen muss. Hier lässt sich am deutlichsten ablesen, welche Entwicklungen Hilbert Meyer wohl zu einer Überarbeitung bewegen haben dürften. Bedeutsam ist, dass Meyer und Junghans in der Empirie keine zwingenden methodischen Konsequenzen vorfinden, sondern diese ergänzend auf eine fundierte Praxiserfahrung beziehen:

„Antworten auf die Frage, wie ein Unterrichtsprozess gestaltet werden soll, der den Kompetenzaufbau in der gewünschten Richtung fördert, lassen sich aus großflächigen Vergleichsstudien wie TIMSS, PISA, IGLU und ICILS überhaupt nicht ableiten. Diese Studien erfassen nur die Ergebnisse von Lernaktivitäten, liefern aber so gut wie keine Impulse für die konkrete Unterrichtsgestaltung. Dafür sind kluge didaktische und methodische Ideen erforderlich, die nicht aus empirischen Datenerhebungen abgeleitet werden können, sondern nur aus innovativer, möglichst aber auch theoriegeleiteter Praxis.“ (II, 98)

Das gilt auch für die in letzter Zeit stark gemachten „Tiefenstrukturen des Lehrens und Lernens“, die das Bezugssystem für Lernwirksamkeit und Kompetenzen bilden.

„Tiefenstrukturen kommen erst dann in den Blick, wenn Fachleute kluge Fragen stellen und Interpretationen dessen vornehmen, was sie gesehen haben. Deshalb können sie nicht einfach empirisch-analytisch erfasst werden. Sie müssen auf der Grundlage eines Vorverständnisses von gelingendem Unterricht gedeutet werden.“ (II, 81).

Dies gibt einer Lehrkraft Freiräume der Gestaltung, erfordert aber eine so umfassende wie differenzierte Methodenkompetenz. Wie sich diese aus der Perspektive von Kompetenzdimensionen und deren Ausprägungen zusammenschauen lässt, machen Meyer und Junghans mit einem von ihnen entwickelten Allgemeinen Stufenmodell deutlich (II, 113), das eine hilfreiche Orientierung für den gesamten Praxisband bietet. Im verbleibenden, weitaus größten Teil des Methodenbandes werden den Lesenden umfangliche Angebote gemacht, wie Lehrkräfte mit einer Vielzahl von Unterrichtsmethoden Unterrichtsstrukturen inszenieren können. Das Doppelwerk endet mit Teil IV und Überlegungen zur Zukunft des Unterrichts.

Wo löst die Lektüre ein kritisches Nachfragen aus?

Meyer und Junghans heben an vielen Stellen (z. B. I,42.98.103.122.155) die Bedeutung des Werkes von Lev Vygotskij hervor, der Lernprozesse als Durchlaufen einer (Lern-)Zone auffasste, für dessen optimale Ausschöpfung die lernende Person auf die Unterstützung einer (bei Vygotskij: erwachsenen) Lehrperson angewiesen ist. Hier bietet sich eine Vielzahl an Querbezügen zu in den „Unterrichtsmethoden“ benannten Aspekten methodischen Handelns. Warum die Verfassenden den von Vygotskij geprägten Begriff „Zone der *nächsten* (bzw. *proximalen*) *Entwicklung*“ durchgängig in „*nächste Zone* der Entwicklung“ abändern, bleibt im Dunkeln.

Das seit seinem frühen Tod in den 1930er Jahren in Vergessenheit geratene Forschungswerk Vygotskijs wurde erst ein halbes Jahrhundert später von A. Collins und J. S. Brown für ihre Cognitive Apprenticeship neu entdeckt. Die von ihnen entwickelte sechs bzw. siebenschrittige Vorgehensweise geht davon aus, dass bei der Vermittlung kognitiver (!) Prozesse, die nicht sichtbar sind, zunächst die Lehrkraft als Expertin z. B. über lautes Denken das Gewollte vormacht und anleitet und sich dann schrittweise zurücknimmt, um die Lernenden dies einüben zu lassen und ihnen zunehmend die Kontrolle über den Lernprozess zu überlassen. Hier wird idealtypisch methodisch umgesetzt, was als zentrale These der „Unterrichtsmethoden“ (I, 16) gefordert wird:

„Unterrichtsmethoden sind Zwangsjacke und Befreiungsangebot in einem. Sie enthalten das heimliche Versprechen, die Schüler*innen von der Vormundschaft der Lehrer*innen zu befreien“.

Deshalb ist der Hinweis nicht nur falsch, sondern dem Zwecke entgegenstehend, wenn hierzu auf S. I, 158 geschrieben wird, dass die Lehrkraft bei jedem (!) Schritt Hilfestellungen (Scaffolding) gibt. Das Zurückziehen (Fading) ist Teil der Methode. Auch die Zuweisung der Cognitive Apprenticeship primär zu praktischen Tätigkeiten verkürzt die Methode um das entscheidende Element: die kognitive (!) Tätigkeit. – Dass in der Didaktischen Landkarte 3 ein Phasenmodell des Unterrichts mit „Cognitive Apprentice“ statt (korrekt) „Cognitive Apprenticeship“ *überschrieben wird*, könnte der zeichnerischen Gestaltung geschuldet sein. Da der englische Begriff „apprentice“ jedoch auf Personen verweist und nicht auf Prozesse, ist seine Verwendung als Unterrichtsphase unglücklich.

Im Theorieband fehlt der Beleg für die Urheber des „Schiebereglers“, auf den verschiedentlich (vgl. I, 14.184) Bezug genommen wird. Erst im zweiten Band (II, 173) werden schließlich Axel Krommer und Philippe Wampfler genannt. Angesichts der sonstigen Genauigkeit bei belegenden Rückbezügen ist dies ein Desiderat. Die Übernahme dieses anschaulichen Bildes, das bereits in vielen schulischen Fortbildungsveranstaltungen Einzug gehalten hat, ist im Übrigen ein bemerkenswerter Hinweis auf die Durchlässigkeit von akademischer Forschung und in sozialen Netzwerken geführten hierarchiefreien Diskursen zu nahezu allen Fragen der Unterrichtsgestaltung didaktischer und methodischer Kompetenzbildung (vgl. das „Twitterlehrerzimmer“). In letzteren konstituieren sich nicht-institutionelle Fortbildungsstrukturen, die nicht den Umweg über Genehmigungsverfahren und Dienstprozeduren gehen müssen. Hier ist der Weg am kürzesten von der primär gemachten und dann geteilten neuen Erfahrung über die Fach-Diskussion in den Schulalltag hinein – auch den von Lehramtsanwärter:innen. Schneller kann Innovation nicht in die Schule kommen! Eine so innovierte Unterrichtspraxis ist aber umgekehrt angewiesen auf substanzielle Reflexion, wie sie die beiden Bände „Unterrichtsmethoden“ von Hilbert Meyer und Carola Junghans bieten.

An zentraler Stelle, nämlich bei der Begründung und Einordnung von Unterrichtsmethoden, tritt ein Problem zutage, das der Rezensent als Bruchstelle für das besprochene Werk ansieht, die bei einer Neuauflage der Neuauflage bedacht sein sollte. Die

Verfassenden unterstellen, dass sich die „Welt“ in differenzierbaren Kategorien vollständig erfassen und in entsprechenden Unterrichtsgegenständen bzw. -inhalten abbilden ließe, wenn sie als Leitgedanken formulieren, Unterrichtsmethoden seien

„Verfahren und Formen, mit denen Lehrende und Lernende die Wirklichkeit der Welt unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule vermitteln und sich aneignen, um den Schüler*innen zu helfen, Wissen und Können zu entwickeln, ihre Persönlichkeit und Urteilsfähigkeit zu stärken und soziale Verantwortung für sich und die Lerngruppe zu übernehmen“ (II, S. 17). „Die Wirklichkeit der Welt wird von den Lehrenden durch ihr Lehrangebot und durch die Organisation des Arbeitsprozesses ‚vermittelt‘ und von den Lernenden mehr oder weniger vollständig ‚angeeignet‘“. (II, S. 18)

Das sich hier ausdrückende Verständnis von „Welt“ als geordnet und als kategorial umfassend beschreibbar wird infrage gestellt etwa durch die Anmutung der Wirklichkeit als „VUCA“ (für volatility, uncertainty, complexity und ambiguity), aber auch durch die Thesen eines David Weinberger, die Welt sei „too big to know“. Hierhin gehören auch die Implikationen der „Kultur der Digitalität“ Felix Stalders. Diese Perspektiven sind von so weitreichender Bedeutung für die Bildung und deren Vermittlung in der Schule, dass sie zwingend in eine umfassende Beschäftigung mit Theorie und Praxis von „Unterrichtsmethoden“ gehören, wie sie das Werk von Meyer und Junghans darstellt. Andernfalls wäre der hohe Anspruch an Schule, den das obige Zitat als Leitgedanken formuliert, gefährdet.

Es sollte deutlich geworden sein, dass Hilbert Meyer und Carola Junghans mit der Neuausgabe Unterrichtsmethoden I und II (2021/2022) ein bedeutendes Werk gelungen ist. Insbesondere für Lehrende in der zweiten Phase hält allein schon der Theorieband mit den Lektionen zwei, drei und sieben ein umfangreiches Grundlagenwissen für professionelles Handeln bereit, das Verbreitung in den Seminaren finden sollte. Für jeden, der die Vorausgabe – vor vielleicht Jahrzehnten – erstanden hat, ist die Anschaffung dieser Neufassung in jedem Fall eine Empfehlung. Für die anderen natürlich auch!

Jörg Dohnicht
Redaktion SEMINAR