

UNTERWEGS ZU EINER NEUEN LERNKULTUR - Einige Bemerkungen zur Methodikkompetenz von Schüler/-innen¹

Gottfried Adam

Zur Fachdidaktik eines jeden Unterrichtsfaches gehört die Ausarbeitung der grundlegenden didaktischen und methodischen Fragen. Die Auskunft, dass die Didaktik es mit dem „Was“ und die Methodik mit dem „Wie“ des Unterrichts zu tun habe, ist zunächst einmal eine zutreffende Grundaussage. Das Verhältnis von Didaktik und Methodik ist im Konkreten freilich in sich sehr viel differenzierter. Die Frage nach der Kultur des Lernens ist jedenfalls eine beständige Grundfrage der Fachdidaktik².

Nun finden sich in den letzten Bänden und diesem Band von Schulfach Religion Beispiele für neuere Methoden: z.B. Stationenlernen (gleich mehrfach), Lernen durch Lehren, Didaktik des Kirchenraumes, neue Methoden im Rahmen der Kirchengeschichte. In diesen neuen Methoden spiegelt sich zunächst das Interesse an einer Methodenvielfalt. Darüber hinaus taucht aber als neuer Gesichtspunkt neben der Methodenkompetenz der Lehrenden die Frage nach der Methodenkompetenz der Lernenden auf. Dies ist Anzeichen für einen Wandel in der Lernkultur. Doch wenden wir uns zunächst noch einmal der Methodenkompetenz

¹ Karl Friedrich Haag zum 60. Geburtstag.

² Zum Artikel insgesamt s. *W. Wiater*, Methoden sind wie Wege, in: *Lernchancen* 3, 2000, Heft 15, S. 6-15; *E. Verweyen-Hackmann/B. Weber* (Hg.), *Methodenkompetenz im Religionsunterricht (religionsunterricht konkret 4)*, Kevelaer 1999; *G. Adam/R. Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Bd. I, Göttingen (1993) ⁴2002.

der Lehrenden zu, um auf diesem gewohnten Hintergrund dann nach der Methodenkompetenz der Lernenden zu fragen.

1. Methodenkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer

Als das „Methodische Kompendium für den Religionsunterricht“ zum ersten Mal erschienen ist, hatte *Rainer Lachmann* in seinem einführenden Artikel „Methodische Grundfragen“ zu Recht darauf hingewiesen, dass Unterrichtsmethoden wieder interessant sind und verstärkt Aufmerksamkeit finden würden. Diese Entwicklung hat sich erfreulicherweise fortgesetzt. Das Interesse der Unterrichtenden an Methoden und ihre Bereitschaft, Neues auszuprobieren, sind weiterhin gegeben. Diese Entwicklung ist höchst begrüßenswert. R. Lachmann bestimmt als Fernziel der Beschäftigung und des praktischen Umgangs mit methodischen Fragen die Gewinnung *methodischer Handlungskompetenz*. Dabei kann die theologische Beschäftigung zu folgenden drei Teilqualifikationen, die im Vorfeld der Anbahnung methodischer Handlungskompetenz angesiedelt sind, beitragen:

- „(1) *Kenntnis* des breiten und vielfältigen Spektrums an Methoden und methodischen Möglichkeiten. Hier gilt es, den vorhandenen Methodenpluralismus auch religionsunterrichtlich voll auszuschöpfen. Methodenmonismus und -dogmatismus bedingen methodische Inkompetenz und müssen mit allen Mitteln verhindert oder überwunden werden.
- (2) Methodisches *Problembewusstsein*, das in die Lage versetzt, Methodenprobleme in der Komplexität ihrer pädagogischen, fachdidaktischen und praktischen Vernetzungen sensibel wahrzunehmen. Es will Einsichten in die Notwendigkeit differenzierten Methodengebrauches vermitteln und vor kurzschlüssigen Patentlösungen, Einseitigkeiten und Verführungen methodischer Art bewahren.
- (3) Methodische *Urteils- und Kritikfähigkeit*, die Maßstäbe anbietet, um auf methodischem Gebiet begründet urteilen zu können und anzuleiten zu verantwortlichem Methodengebrauch in Schule und RU.“³

³ G. Adam/R. Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht* (Bd. I), Göttingen 1993, S. 16.

Dem ist auch heute nichts hinzuzufügen. Ein Gleiches gilt für die dort benannten drei Kriterien religionsunterrichtlichen Methodeneinsatzes: der „Ziel- und Sachgemäßheit“, der „Schüler- und Lehrgemäßheit“ und der „Situationsgemäßheit“. Angesichts einer heutigen Tendenz zu einem Vorrang des Methodischen wird man auf eine Balance zwischen Inhaltlichkeit und Methodik achten müssen.

2. Wandel der Lernkultur

Nun ist eine interessante Beobachtung zu machen: Die Schulpädagogik und die Allgemeine Didaktik betonen im Blick auf die Lernprozesse seit Jahren die Eigenverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit der Schüler/-innen. In systematischer Weise wird dies jüngst am deutlichsten im Zusammenhang des Diskussionsprozesses „Forum Bildung“ in Deutschland herausgestellt⁴. Dort heißt es, eine Lern- und Lehrkultur, die den Anforderungen einer Wissensgesellschaft und denen des sozialen und demographischen Wandels gerecht werden will, muss

- „- die Prozesse des Lernens stärker zum Gegenstand von Bildung machen,
- den Erwerb inhaltlichen Wissens und die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens sowie überfachliche Kompetenzen verknüpfen,
- soziales und demokratisches Handeln erfahrbar machen, (und)
- Lernprozesse der Lebens- und Arbeitswelt einbeziehen.“⁵

Im Einzelnen wird dann u.a. ausgeführt: Die Weiterentwicklung von Selbstlernmaterialien und Lernsoftware sei nötig; die Schaffung von Zeit und Räumen für offene Lernformen erforderlich; Weiterentwicklung von Konzepten kooperativer Gruppenarbeit, Umsetzung von Projekten zur Förderung von Teamfähigkeit und von sozialem Handeln werden empfohlen; Aufnahme der regelmäßigen Re-

⁴ *Arbeitsstab Forum Bildung* (Hg.), *Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht* (Materialien des Forum Bildung 10), Bonn: Forum Bildung 2001. Kap. I ist überschrieben „Neue Lern- und Lehrkultur“. S. 8-30 enthalten die Empfehlungen, S. 31-54 den Bericht der Expertengruppe.

⁵ Ebd., S. 8.

flexion von Lernprozessen als fester Bestandteil von Unterricht und eine Verstärkung des Wissens über Lernen und Erhöhung des Stellenwertes von (Fach-) Didaktik und (Fach-)Methodik wird geraten⁶.

Es wird damit deutlicher als früher nicht nur eine Fachkompetenz der Lernenden bedacht, sondern auch die Methodenkompetenz der Schüler/-innen als ein Bildungsziel für die Schule formuliert. Gemeint sind damit u.a. geeignete Lern- und Arbeitstechniken, die das Lesen, Schreiben, Rechnen, Reden, Analysieren, Wahrnehmen sowie logisches Durchdenken von Texten, Problemen und Aufgabenstellungen ermöglichen; zum Ausdrücken von symbolisch-ästhetischen Wahrnehmungen oder Gefühlen instandsetzen und die erfolgreiche Kooperation und Kommunikationen ermöglichen und erleichtern.

Weiters geht es darum, sich selbständig Informationen beschaffen, erarbeiten und auswerten zu können und Informationen zu behalten und verfügbar zu haben für die spätere Verwendung. Methodenkompetenz stellt sich nicht von allein ein oder dadurch, dass man sie einfach am Vorbild des Lehrers lernt. Es geht darum, die hier liegende Aufgabe für die Schule zu erkennen: Methoden sind zu lernen. „Zumindest die unsicheren, phlegmatischen oder leistungsschwächeren Schüler, die sich in unseren Klassen zahlreich finden, sind erfahrungsgemäß darauf angewiesen, dass die grundlegenden Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsmethoden kleinschrittig geübt werden. Aber auch die leistungsstärkeren Schüler profitieren davon, wenn das methodenzentrierte Arbeiten im Unterricht forciert wird.“⁷

Fazit: Wurde die Frage der methodischen Handlungskompetenz zunächst im Blick auf die Lehrenden reflektiert, so ergibt sich im Blick auf die heutige Situation eine Veränderung dahingehend, dass auch die Methodenkompetenz der Schüler/-innen in den Blick gekommen ist. Damit ist aber eine neue Aufgabe als solche erkannt. Für die Ausarbeitung entsprechender Konzepte in den letzten Jahren seien zwei Namen genannt: *Hilbert Meyer* und *Heinz Klippert*.

⁶ Ebd., S. 11, 12 u. 14.

⁷ H. Klippert, Methodentraining, in: Pädagogik 1995, H. 12, S. 35.

3. Methodenkompetenz der Lernenden

3.1 Hilbert Meyers Ansatz

Hilbert Meyer definiert Methodenkompetenz folgendermaßen: „Die Methodenkompetenz einer Schülerin besteht in der Fähigkeit, den eigenen Arbeits- und Lernprozess bewusst, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten.“⁸ Mit dieser Definition wird das Bewusstsein dafür geweckt, dass nicht nur hinsichtlich der Lehrer/-innen, sondern auch hinsichtlich der Schüler/-innen die Methodenfrage zu reflektieren ist und dass auch bei den Schüler/-innen auf eine Methodenkenntnis und ein Methodenbewusstsein hinzuwirken ist. Wenn Methodenkompetenz hier definiert wird als Hilfe zu einem möglichst selbständigen und selbsttätigen Lernen, so folgt daraus eine Veränderung der Lehrerrolle in dem Sinne, dass die Lehrkräfte „nicht mehr allein Wissensvermittler, sondern Lernhelfer“ sind⁹.

Insofern geht es darum, die Schüler/-innen anzuleiten, selbst methodisch zu denken und zu handeln. Damit stellt sich aber zugleich die Frage: Wie ist Methodenkompetenz möglichst effektiv zu vermitteln? Meyer führt dazu aus, dass die Lehrkraft den Schüler/-innen dabei helfen kann, indem sie ihnen bewusstes methodisches Handeln vormacht, z.B.:

- „... dadurch, dass sie ihnen das Methodische an ihrem eigenen Vorgehen erläutert (während der Einstiegsphase, bei der Einführung eines neuen Handlungsmusters oder Mediums, bei unverwarteten Lernschwierigkeiten, Störungen und in Planungsgesprächen);
- dadurch, dass Arbeitstechniken (z.B. für Gruppenunterricht, zur Gesprächsführung, zu szenischen Spielformen) direkt zum Thema einer Einführungsstunde gemacht und dann solange gebübt wird, bis sie sitzen;
- dadurch, dass die Schülerinnen strukturierte schriftliche Arbeitsanweisungen erhalten und hinterher über ihre Erfahrungen mit diesen Texten berichten;
- dadurch, dass die Lehrerin Übungstechniken einführt und einübt;

⁸ H. Meyer, *Schulpädagogik*, Bd. II: Für Fortgeschrittene, Berlin 1997, S. 160.

⁹ B. Weber, Art. Methodenkompetenz, in: N. Mette/F. Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, 2001, Sp. 1340.

- dadurch, dass die Lehrerin den Schülerinnen ganz bewusst mehrere verschiedene Arbeitstechniken an die Hand gibt und sie deren Effektivität vergleichen lehrt;
- dadurch, dass sie ihnen den Freiraum gibt, im Versuch-und-Irrtum-Verfahren selbst auszuknobeln, mit welcher Methode sie das gesetzte Unterrichtsziel am besten erreichen;
- dadurch, dass die Lehrerin die Schülerinnen Kleingruppen bilden lässt und ihnen offene Arbeitsaufträge gibt;
- dadurch, dass die Lehrerin einzelnen Schülerinnen und Schülern planmäßig begrenzte Lehraufgaben überträgt (Übernahme eines Schülerreferates; Austüfeln eines Experimentes; Leitung einer Schülerdiskussion; Vorbereitung einer Ausstellung; Übernahme von Lehraufgabe in niedrigeren Schulklassen).¹⁰

H. Meyer weist ausdrücklich darauf hin, dass es keine Unterrichtsmethode auf der Welt gibt, die nicht auch von den Schüler/-innen beherrscht werden kann. Es gäbe keine bildungstheoretische Rechtfertigung dafür, dass bestimmte Methoden exklusiv den Lehrkräften vorbehalten seien. Methodenkompetenz ermöglicht Unabhängigkeit.

3.2 Heinz Klipperts Konzept des Methodentrainings

Ein zentraler Grundsatz von Heinz Klippert lautet: Methodenlernen fördert Mündigkeit. Dieser Autor hat das gegenwärtig umfassendste Konzept in seinem Buch „Methoden-Training“¹¹ vorgelegt. Ihm geht es um die Entwicklung der Schule weg von einer Belehrungskultur hin zu einer neuen Lernkultur. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler/-innen bestärkt wird, das vorrangig auf das aktiv-produktive Lernen der Schüler/-innen abhebt, und dass die Schlüsselqualifikationen neben persönlicher Kompetenz und Fachkompetenz eben auch Methodenkompetenz und Sozialkompetenz umfassen.

¹⁰ H. Meyer, aaO., S. 160f.

¹¹ Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim/Basel (1994) ¹¹2000.

Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik betonen seit Jahren die Eigenverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit der Schüler/-innen bei den Lernprozessen. Von daher ergibt sich Methodenkompetenz der Schüler/-innen als ein Bildungsziel der Schule. Dazu ist es notwendig, über geeignete Lern- und Arbeitstechniken zu verfügen, die das Lesen, Schreiben, Rechnen, Reden, Analysieren, Wahrnehmen, logisches Durchdenken von Texten, Problemen und Aufgabestellungen, das Ausdrücken von symbolisch-ästhetischen Wahrnehmungen oder Gefühlen und die erfolgreiche Kooperation und Kommunikationen ermöglichen und erleichtern. Zum andern geht es um die Fähigkeit, sich selbständig Informationen beschaffen, erarbeiten und auswerten zu können und Informationen zu behalten und verfügbar zu haben für spätere Verwendung. Von daher wird die Methodenkompetenz wesentlich, weil sie sich nicht von allein einstellt. Klippert unterscheidet Makromethoden und Mikromethoden. Die Mikromethoden umfassen elementare Lern- und Arbeitstechniken und elementare Gesprächs- und Kooperationstechniken, während die Makromethoden relativ komplexe Methoden mit großem arbeitsorganisatorischen Aufwand umfassen: Gruppenarbeit, Planspiel, Projektmethode, Schülerreferat, Facharbeit u.a. So ergibt sich folgende Zuordnung hinsichtlich der Methodenkompetenz¹²:

METHODENKOMPETENZ		
<i>Vertraut sein mit zentralen Makromethoden</i>	<i>Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken</i>	<i>Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenarbeit - Planspiel - Metaplanmethode - Fallanalyse - Problemlösendes Vorgehen - Projektmethode - Leittextmethode - Schülerreferat 	<ul style="list-style-type: none"> - Lesetechniken - Markieren - Exzerpieren - Strukturieren - Nachschlagen - Notizen machen - Karteiführung - Protokollieren - Gliedern/Ordnen 	<ul style="list-style-type: none"> - Freie Rede - Stichwortmethode - Rhetorik - Sprach- und Vortragsgestaltung - Fragetechniken - Präsentationsmethoden - Diskussion/Debatte - Aktives Zuhören

¹² H. Klippert, Methoden-Training, aaO., S. 28.

- Facharbeit	- Heftgestaltung	- Gesprächsleitung
- Unterrichtsmethodik	- Visualisieren/Darstellen	- Gesprächsführung
- Feedback-Methoden	- Bericht schreiben	- Zusammenarbeiten
- etc.	- Arbeitsplanung	- Konfliktmanagement
	- (z.B.Klassenarbeit vorbereiten)	- Metakommunikation
	- Arbeit mit Lernkartei	- etc.
	- Mnemo-Techniken	
	- Arbeitsplatzgestaltung	
	- etc.	

H. Klippert empfiehlt fächerübergreifend ein Methodentraining, z.B. in Form einer Projektwoche oder als Trainingsspirale. Er führt seine Überlegungen dann weiter dahingehend, dass Bildung mehr sei als fachspezifischer Kenntniserwerb und dass deshalb Bildung auf inhaltlich-fachliches Lernen, auf methodisch-strategisches Lernen, auf sozial-kommunikatives Lernen und schließlich auf affektives Lernen ziele. „Für methodenzentriertes Arbeiten und Lernen spricht auch, dass dieses mittelbar dazu beiträgt, das inhaltlich-fachliche Lernen der Schüler zu effektivieren und ihre längerfristige Behaltensleistung zu steigern.“¹³ Zur Begründung verweist er auf die empirische Lernforschung, derzufolge die Schüler ca. 20 Prozent von dem behalten, was sie hören, aber 80 bis 90 Prozent von dem behalten, was sie sich in tätiger Weise aneignen. In eine Tabelle gebracht, stellt sich der Lernbegriff nun folgendermaßen dar¹⁴:

ERWEITERTER LERNBEGRIFF			
<i>Inhaltlich-fachliches Lernen</i>	<i>Methodisch-strategisches Lernen</i>	<i>Sozialkommunikatives Lernen</i>	<i>Affektives Lernen</i>
- Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen ...)	- Exzerpieren - Nachschlagen - Strukturieren - Organisieren	- Zuhören - Begründen - Argumentieren - Fragen	- Selbstvertrauen entwickeln - Spaß an einem Thema/an einer

¹³ H. Klippert, aaO., S. 30.

¹⁴ H. Klippert, aaO., S. 31.

<ul style="list-style-type: none"> - Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen ...) - Erkennen (Zusammenhänge erkennen ...) - Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen ... beurteilen) - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planen - Entscheiden - Gestalten - Ordnung halten - Visualisieren - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diskutieren - Kooperieren - Integrieren - Gespräche leiten - Präsentieren - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Methode haben - Identifikation und Engagement entwickeln - Werthaltungen aufbauen - etc.
---	---	---	---

Die Aufgabe, die damit gestellt ist, ist deutlich. Ein erfolgreicher Unterricht setzt nicht nur bei den Lehrerinnen und Lehrern, sondern ebenso bei den Schülerinnen und Schülern voraus, dass eine Fähigkeit zum selbständigen Umgang mit Methoden erworben wird.

3.3 Ertrag

Die bisherigen Überlegungen seien noch einmal zusammengefasst. Zum Aufbau der Methodenkompetenz bei den Schüler/-innen können die „Lehrenden

- z.B. ihren Schülern/-innen das Methodische an ihrem Vorgehen erläutern;
- die folgenden Arbeitstechniken direkt zum Thema einer Unterrichtsstunde machen, sie üben und mehrfach wiederholen;
- den Schülerinnen/Schülern den methodischen Aufbau von Unterrichtsmaterialien erläutern;
- die Schülerinnen/Schüler bewusst lehren, mehrere verschiedene Arbeitstechniken auszuprobieren und ihre Effektivität zu vergleichen;

- den Schülerinnen/Schülern planmäßig Lehraufgaben übertragen und sie zur methodisch ansprechenden Gestaltung anhalten (nach H. Meyer).“¹⁵

Die Methodenkompetenz der Lernenden umfasst *erstens* elementare LERN- UND ARBEITSTECHNIKEN (z.B. Lesetechniken, Strukturieren, Protokollieren, Heftgestaltung, Arbeitsplanung), *zweitens* elementare GESPRÄCHS- UND KOOOPERATIONSTECHNIKEN (z.B. freies Reden – Kurzvortrag, Stichwortmethoden, Fragetechniken, Präsentationsmethoden/Visualisierungen, Gesprächsführung, Diskussion, Debatte) und *drittens* MAKROMETHODEN (z.B. Gruppenarbeit/Gruppenpuzzle, Planspiel, Projektmethodik/Expertenbefragung/Literaturrecherche, Schülerreferat, Facharbeit).¹⁶

4. Konkrete Methoden zur Selbsterschließung von Inhalten

Oben wurde herausgestellt, dass Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik seit Jahren zunehmend die Eigenverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit der Schüler/-innen betonen. So sei nun noch ein Blick geworfen auf eine Reihe von konkreten Methoden, die eine Umsetzung in der Schulsituation ermöglichen¹⁷.

Zunächst sei unterschieden in lehrergesteuerten/lehrgangsorientierten Unterricht und offenen Unterricht.

Für den *lehrergesteuerten Unterricht* ergibt sich eine lange Liste von Methoden, die sich zum größeren Teil eher als kleinere methodische Unterrichtsformen darstellen:

- Genetischer Unterricht
- Phänomen- und problemorientierter Unterricht

¹⁵ E. Verweyen-Hackmann/B. Weber, Aufbau der Methodenkompetenz bei den Lernenden im Religionsunterricht, in: Dies. (Hg.), Methodenkompetenz im Religionsunterricht (religionsunterricht konkret 4), Kevelaer 1999, S. 205-222, hier S. 205.

¹⁶ Im Anschluss an ebd., S. 205. – Eine ausführliche Zusammenstellung von Arbeitsmethoden bei den Lernenden im Religionsunterricht - Bausteine etwa ab Klasse 10 - findet sich ebd., S. 209-221.

¹⁷ Zur folgenden Zusammenstellung siehe W. Wiater, Unterrichtsprinzipien (Prüfungswissen-Basiswissen Schulpädagogik), Donauwörth 2001, S. 22-25. Dort finden sich auch weitere Erläuterungen.

- Entdeckender und erkundender Unterricht
- Leittext-Methode
- Moderationsmethode
- Lernen durch Lehren
- Trainieren von realen und simulierten Entscheidungssituationen
- Gruppenarbeit, Partnerarbeit
- Spiele, Rollenspiel, Planspiel
- Referat, Argumentation, Diskussion, Streitgespräch, Stillarbeit
- Lern- und Arbeitstechniken
- Mindmapping
- Brainstorming, Impulse
- Blitzlichter
- Sokratisches Gespräch
- Einsatz von Bild- und Symbolkarten
- Kugellager-Methode
- Stationengespräch
- Methode 365

Im sog. *offenen Unterricht*, der eine Vielzahl von Methoden bezeichnet, finden sich methodische Großformen, für die die aktive Lerntätigkeit der Schüler/-innen wesentlich ist. Es seien – ohne vollständig sein zu können - genannt:

- Die Freie Arbeit oder das materialgeleitete Lernen. Hierfür werden differenzierte Arbeitsmaterialien bereitgestellt, mit denen sich die Schüler/-innen die Inhalte selbst erarbeiten können.
- Die Tagesplan- oder Wochenplanarbeit.
- Das Stationenlernen/der Lernzirkel.
- Projektunterricht und projektorientiertes Lernen.

Für selbsttätiges Lernen sind noch von Interesse das produktive Gestalten (Kunst, Werken usw.), die Hausaufgaben (als Form eigenverantwortlicher Lernarbeit) und Aktionen und Aktivitäten im außerunterrichtlichen Schulleben. Mit diesen Hinweisen wird die Palette der Möglichkeiten deutlich.

5. Von den Grenzen der Methodik

Nach den bisherigen Ausführungen könnte freilich der Eindruck entstehen, dass mit Hilfe von Methodenkompetenz alle Unterrichtsprobleme zu lösen seien. Dem ist keineswegs so¹⁸. Methoden können fehlende Inhalte nicht ersetzen. Die Ziele und Inhalte sind wesentlich. Demgegenüber behalten die Methoden stets eine „dienende Funktion“. Bestehende Konflikte kann man auch nicht einfach dadurch lösen, dass man spielerische und arbeitsintensive Methoden anwendet. Die Konflikte müssen vielmehr thematisiert und bearbeitet werden.

Methodenkompetenz kann ebenso wenig mangelnde Sachkompetenz ausgleichen. Nur ein reflektierter methodischer Einsatz, der verbunden ist mit fundierten Kenntnissen, ermöglicht es, einen inhaltlichen Bildungsprozess mit Aussicht auf Erfolg zu initiieren. Methoden sind kein Selbstzweck. Die Anwendung mancher Methoden, vor allem im kreativ-gestaltenden Bereich, kann zu solchen gruppendynamischen Prozessen und zu einer solchen Eigendynamik führen, dass darüber die Inhalte aus der Sicht geraten.

Ein Primat der Methodik wäre der falsche Weg. Methodische Entscheidungen können nur in der Interdependenz mit allen anderen für den Unterricht relevanten Faktoren getroffen werden.

Hinsichtlich der Ziele Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Schüler/-innen gilt es zu bedenken, dass es diese Ziele nicht „an sich“ gibt, dass sie vielmehr immer nur an bestimmten Inhalten erlernt werden können. Darum ist eine Vernachlässigung der inhaltlichen Fragen religionspädagogisch nicht angebracht. Hinsichtlich der Effektivität des Unterrichts trifft man bisweilen auf die Einstellung, dass offene Lernformen und die entsprechende Schüler selbsttätigkeit per se einen erfolgreichen Unterricht garantieren würden. Auch dies entspricht nicht der Realität. Vielmehr bedarf es des Zusammenspiels ganz unterschiedlicher Methoden mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen und der Inhalte, um einen Unterricht zu gestalten, der es rechtfertigt, „gut“ genannt zu werden.

¹⁸ Zum Folgenden vgl. *G. Gugel*, Methoden-Manual I: „Neues Lernen“, Weinheim/Basel 1997, S. 13.