

***Balanced Teaching* – auch in der Lehrerausbildung**

Engelbert Thaler

Nicht erst seit dem Erscheinen der ersten und zweiten PISA-Studie und dem dadurch hervorgerufenen Exodus gläubiger Pisaner ins gelobte (Finn-)Land steht der lehrerzentrierte Frontalunterricht in der Kritik. Die Bewegung für eine Öffnung des Unterrichts attackiert schon seit mehreren Jahrzehnten instruktivistisch orientierte Unterrichtsmethoden. Von offenen Lernarrangements erhofft man sich besseren Unterricht. Nach einer Gegenüberstellung geschlossener und offener Methoden soll hier für eine Kombination der beiden Konzeptionen plädiert werden. Wie solch ein *Balanced Teaching* in der Lehrerausbildung vermittelt werden kann, versucht der letzte Teil zu erhellen.

1 Relevanz

Spätestens seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts haben sich Forderungen nach einer Öffnung der Schule und offenem Unterricht zu einer starken Bewegung verdichtet. Bildungspolitiker aller Couleur sind inzwischen von der innovativen Kraft einer Öffnung überzeugt, und Termini wie *Schüleraktivierung*, *Handlungsorientierung* oder *Autonomie* gehören zu den Lieblingsvokabeln einschlägiger amtlicher Verlautbarungen sowie fachdidaktischer Publikationen.

Seit 2001 die Ergebnisse der 1. PISA-Studie präsentiert wurden, ist das Akronym PISA die Chiffre für die Schiefelage im deutschen Bildungssystem. Ungeachtet aller interpretatorischen Missdeutungen der Studie hat der PISA-Schock auch und vor allem dem Offenheits-Paradigma zu aktueller Relevanz verholfen. Im Zuge der „*Rückbesinnung auf den Unterricht*“ als dem wesentlichen Faktor der Schule“ (Helmke 2004: 11, Hervorhebung durch den Autor) wird verstärkt über eine andere Vermittlung der Lerninhalte diskutiert. Es wird anerkannt, dass die Qualität des Unterrichts und der Schule wesentlich von der methodischen Gestaltung des Unterrichts abhängt.

Die Fachdidaktik befindet sich seit nunmehr mindestens einem Jahrhundert auf der Suche nach der besten Unterrichtsmethode – einer Suche, die sich inzwischen als weitgehend vergeblich herausgestellt hat, denn die beste Methode gibt es nicht. Ungeachtet der Problematik eines Methodenvergleichs und der Absurdität einer Suche nach der besten Methode macht eine Reflexion methodischer Arrangements Sinn. Um der Forderung nach einer Professionalisierung des Lehrerberufs nachzukommen, gilt es neben *self-awareness*, *learner awareness*, *language awareness* und *intercultural awareness* auch *method awareness* zu entwickeln. Eine fundierte Methodenkompetenz hilft, die unterschiedlichen Verknüpfungen von Theorie und Praxis zu erkennen, auf ein breites Reservoir von Arrangements zurückgreifen zu können, eine begründete Auswahl daraus zu

treffen, die eigene situative Flexibilität zu erhöhen – und den eigenen Fremdsprachenunterricht damit zu verbessern.

2 Geschlossener Unterricht

„Wenn viele schweigen und einer spricht, dann nennt man dieses Unterricht.“ Mit diesem bekannten Spottvers wird eine Unterrichtsform karikiert, die unter diversen Namen firmiert: Frontalunterricht, lehrerzentrierter Unterricht, Lernzielorientierter Unterricht, Direktes Unterrichten, Lehrgang, instruktivistischer Unterricht, *teacher-centred/teacher-fronted classroom*, *direct instruction* (vgl. zu Folgendem auch Thaler 2010b). Obgleich graduell unterschiedlich, beziehen sich doch alle auf einen Unterricht, in dem „der Lernverband (die ‚Klasse‘) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert“ (Meyer 1989: 183). Und wer solch geschlossenen Unterricht praktiziert, muss sich mit harten Vorwürfen auseinandersetzen (vgl. u. a. O’Neill 1991, Thaler 2010b):

- Sie glauben an den lehrerzentrierten Allein-Unterricht und wollen den Schülern zeigen, was Sie alles können – und was die Schüler *nicht* können.
- Sie leiden an einer zu hohen TTT (*teacher talking time*).
- Sie befriedigen Ihre narzisstische Bedürftigkeit nach Selbstdarstellung.
- Sie wollen Ihre Autorität zementieren und Ihre Kontroll-, Sicherheits- und Machtbedürfnisse befriedigen – Kollateralschäden wie Vernachlässigung des demokratischen Umganges, Verkümmern moralischer Erziehung durch direktive Steuerung oder Sicherung einer bloß formal-äußeren Unterrichtsdisziplin werden dabei in Kauf genommen.
- Sie benützen den Nürnberger Trichter – es herrscht passives und rezeptives Lernen, Konzepten wie Autonomie, Individualität oder selbstorganisiertem Lernen wird eine Absage erteilt.
- Sie gehen von einem Lehr-Lern-Kurzschluss aus – und erkennen nicht, dass der Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen nicht kausal ist, sondern kontingent.
- Sie glauben an Gleichheit – bei Ihnen sind alle Klassen gleich, alle Schüler gleich, jede Stunde gleich. Forderungen nach Heterogenität, Individualisierung oder Differenzierung bleiben Ihnen fremd.
- Sie setzen nichts voraus – und verlangen alles. „If they can’t stand the heat, they should get out of the kitchen“ (G. W. Bush).

- Sie sind vorhersehbar – Sie beginnen immer mit *Presentation*, machen dann *Practice* und schließlich *Production* – „Stick to PPP, and you will never come unstuck“.
- Sie sind langweilig – Sie führen das Unterrichtsgespräch nach dem IRE-Muster (Impuls-Reaktion-Evaluation); Sie variieren Ihre Stimme nicht, Sie unterscheiden nicht zwischen Aussagen und Fragen, Erläuterungen und Nebenbemerkungen, Anfang und Ende, den wichtigen und den unwichtigen Sachen, den ernsten und den lustigen. „God gave you one voice – you should not make yourself another“ (Hamlet).

Mit solch vehementer Kritik konnte natürlich ein Popanz konstruiert werden, gegen den sich andere Unterrichtskonzepte unschwer positiv positionieren lassen. Eine objektive Auseinandersetzung mit dem Frontalunterricht war längere Zeit nicht mehr vonnöten. Inzwischen lässt sich aber eine behutsame Renaissance von Schriften zum Frontalunterricht konstatieren. Hilbert Meyer stößt mit seinem Bruder Meinert ein „Lob des Frontalunterrichts“ (1997) aus, Aschersleben bekämpft „Vorurteile“ und „schlechtes Gewissen“ der (immer noch) Frontalunterricht praktizierenden Lehrkräfte (1999: 122). Eine vorurteilsfreie Sicht kann geschlossenen Lernarrangements folgendes Potential attestieren (vgl. u. a. Brügelmann 1999, Gage/Berliner 1996, Macaro 1997, O’Neill 1991, Thaler 2010b):

- Effektivität des Unterrichts durch sorgfältige Planung und klaren zeitlich-inhaltlichen Rahmen
- Intensive Vermittlung kognitiver Wissensbereiche (Lehrervortrag, erarbeitendes Unterrichtsgespräch)
- Orientierung über größere Zusammenhänge durch Zeigen, Erklären und Verknüpfen
- Lebendige Interaktion mit der Persönlichkeit der Lehrkraft
- Modellbildende Funktion der Lehrkraft: Verhalten, Sprache, Methodik
- Ermöglichung direkter Rückkopplungen an die Lernenden
- Willkommene Entlastung für die SchülerInnen (innere Auszeit)
- Kontinuierlicher Aufbau einer Gesprächskultur
- Anwendung einer breiten Palette unterschiedlicher Lehrtechniken
- Nutzung der Potenziale der ganzen Klasse bei Problemlösungen
- Günstiges Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag (wenig Vorbereitung)
- Beliebtheit bei SchülerInnen (Gefühl, etwas zu lernen und auf Prüfungen gut vorbereitet zu werden)

Aus fachlicher Perspektive erweist sich lehrerzentrierter Frontalunterricht in empirischen Studien insgesamt als effektiver als offenere Ansätze (Thaler 2008:

128f.). Besonders leistungsschwächere SchülerInnen scheinen von einer klaren Struktur und effizienter Zeitverwendung zu profitieren. Im Englischunterricht stellte O'Neill (1991) die Überlegenheit von *teacher-centred classrooms* dem *plausible myth of learner-centredness* gegenüber. In den Einstellungen und Persönlichkeitsvariablen (Initiative, soziales Verhalten, Lerneinstellungen, Verhalten zur Lehrperson) erreicht dagegen der traditionelle Unterricht schlechtere Werte. Allerdings sind die Resultate der verschiedenen empirischen Studien mit Vorsicht zu genießen, ungelöste forschungsmethodologische Probleme führen zu unterschiedlichen Befunden.

3 Offener Unterricht

Die Kritik an traditionellen Lehrformen hat die Forderung nach einer Öffnung des Unterrichts bestärkt. Als Quelle dieser Öffnungsbewegung wird gemeinhin die Reformpädagogik ausgemacht, die bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts die Lehrer-, Wissens-, Pauk- und Drillschule mit ihren traditionellen Merkmalen (Passivität, Zwangsdialog, Konkurrenz, Stoffhuberei, Lückenlosigkeit, Methodenmonismus, autoritärer Unterrichtsstil, starre Stundenplanorganisation, Leblosigkeit, Angst) attackierte. Montessori, Kerschensteiner, Gaudig, Otto, Petersen, Parkhurst, Freinet und andere werden als geistige Ziehväter (und -mütter) einer unterrichtlichen Öffnung apostrophiert. Eine genauere Ursachenforschung wird neben reformpädagogischen Impulsen auch in anderen Bereichen Bestrebungen gegen den schriftsprachfixierten, lehrerdominierten, buchzentrierten, sprachbereinigten, fehlerfürchtenden, kleinschrittigen, enggeführten Englischunterricht identifizieren (Thaler 2008).

Da Offenheit ein sehr weiter Begriff ist, erscheint es ratsam, ihn zu spezifizieren. Was offenen Fremdsprachenunterricht betrifft, kann man sich an den folgenden zehn Parametern orientieren (vgl. Thaler 2008, Kap. 8):

- Kommunikative Offenheit: *meaning before form* (inhaltliches WAS kommt vor grammatikalischem WIE), Prozessorientierung, situative Flexibilität, pragmatische Aufgaben
- Existentielle Offenheit: Ganzheitlichkeit, multimodales Lernen
- Adressatenorientierte Offenheit: Schülerorientierung, Differenzierung, Individualisierung
- Inter-personelle Offenheit: Schüler-Schüler-Interaktionen, Schüler-als-Lehrer-Situationen
- Dezyisionistische Offenheit: Mitsprache der SchülerInnen, Autonomie und Selbstbestimmung

- Textliche Offenheit: Offenheit eines Textes, Erweiterung des Lesekanons, offene Auseinandersetzung mit Texten
- Mediale Offenheit: Lehrwerk als Wegweiser, Integration auditiver, visueller, audiovisueller, interaktiver Medien
- Lokale Offenheit: Verbindungen mit Leben außerhalb der Schule, Partnerschaften, Experten, außerschulische Lernorte
- Globale Offenheit: geografisch-kulturelle Öffnung, inhaltliche Erweiterung der Themen, *global education*
- Fachtranszendierende Offenheit: fächerübergreifender Unterricht, fächerverbindendes Lernen

Da es in der Praxis viele unterschiedliche Konkretisierungen gibt, lässt sich ein Lernarrangement nicht pauschal als offener oder weniger offen als ein anderes Arrangement einstufen. Folgende Beispiele, die nach sechs Typen geordnet sind, weisen allerdings ein hohes Potential für Öffnung auf:

Methoden	Inhalte
Aufgaben-orientierte Methoden	<i>Task-Based Approach</i> , Projektarbeit, Freiarbeit, Wochenplan, Stationenlernen
Spiel-orientierte Typen	Lernspiele, szenisches Spiel
Medien-orientierte Ansätze	<i>Music Based Language Learning</i> <i>Film Based Language Learning</i> <i>Internet Based Language Learning</i>
Fertigkeits-orientierte Verfahren	<i>Extensive Reading</i> , <i>Discussions</i> , <i>Creative Writing</i> , Improvisationen
Phasen-orientierte Formen	Offene Ein- und Ausstiege, <i>breaks</i> (Pausen), Überraschungstolerantes Unterrichten
Sozialform-orientierte Methoden	<i>Cooperative Language Learning</i> , Lernen durch Lehren

Abb. 3-1: Lern- Lehrmethoden im Sprachenunterricht.

Diese offenen Lernarrangements vermögen einen modernen Fremdsprachenunterricht zu unterstützen. Sie können Forderungen nach Kommunikation, Handlungsorientierung, Lernerautonomie, Kreativität, Aktivität, Kooperation und Motivation erfüllen.

Jenseits modischer *buzzwords* und theoretischen Rechtfertigungs-Ballasts zeigen sich dennoch konkrete Probleme in der täglichen Unterrichtspraxis (vgl. u. a. O'Neill 1991, Thaler 2010a):

- Leerlauf und Ineffizienz
- Muttersprache und *small talk*
- Aktion statt Reflexion
- Aufgeregtheit statt Aufmerksamkeit
- Chaos und Hektik
- Multimediales Talmi bei substanzieller Leere
- LehrerIn: Degradierung des *sage on the stage*
- SchülerInnen: Beförderung zum *producer of pulp*

Und wenn zu oft offen gelernt wird, hört man bisweilen SchülerInnen klagen: „Wann machen wir eigentlich wieder richtigen Unterricht?“

4 *Balanced Teaching*

Die Verabsolutierung eines didaktischen Prinzips muss unweigerlich scheitern. Geschlossene Methoden sind nicht per se negativ – ebenso wenig wie offene Lernarrangements per se positiv sind. Es gibt guten und schlechten Frontalunterricht, genau so wie es guten und schlechten offenen Unterricht gibt. Es existiert kein Lehr- oder Lernprinzip, das durchgängig gültig ist, weil die Welt eben nicht aus einheitlichen Grundsätzen heraus funktioniert. Ein reflektierter Eklektizismus im Sinne einer zielorientierten Integration diverser methodischer Bauteile scheint die effektivste Unterrichtsform zu sein (Thaler 2010a).

An Versuchen einer solchen Synthese gibt es in den Nachbarwissenschaften der Fremdsprachendidaktik inzwischen einige Vorbilder (Thaler 2008). So plädiert in der Allgemeinen Pädagogik Hilbert Meyer (1999: 426) für sein Drei-Säulen-Modell aus lehrgangsmäßigem Fachunterricht, Freiarbeit und Projektarbeit. In neueren Ansätzen der Erwerbspsychologie sind Reinmann-Rothmeier/Mandl der Dichotomie zwischen Instruktivismus und Konstruktivismus überdrüssig, streben eine „Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität durch den Lernenden“ (2001: 627) an und nennen dies *wissensbasierter Konstruktivismus* (oder *konstruktivistischen Instruktivismus* bzw. *instruktivistischen Konstruktivismus*). In der komparatistischen Bildungsforschung propagieren Schaefer/Yoshioka (2000) ein *balanced thinking*, denn unser Denken wolle einerseits strukturieren und systematisieren, andererseits kreieren und expandieren – schließen und öffnen eben.

Überträgt man diese Positionen auf den TEFL-Bereich, könnte man ein *Balanced Teaching* empfehlen, das offene ebenso wie eher geschlossene Verfahren und Methoden verwendet. Eine subjektive Konstruktion von *meaning* kann dem Lernenden ja nur gelingen, wenn er eine ausreichende Basis aus *knowledge*

zur Verfügung hat, aus der er konstruierend kreieren kann. Ohne unterstützende Instruktion ist er überfordert, das Lernen ist nicht effektiv.

Eine solche Kombination fordern auch mit Vehemenz (fast) alle befragten Lehrkräfte (82 LehrerInnen an 14 Schulen von Hauptschule bis Gymnasium). Außerdem legen die Resultate einer empirischen Studie an 37 Schulen diesen Ansatz nahe (Thaler 2008: 284ff.).

Die Schwierigkeit in der Praxis liegt sicher darin, die richtige Mischung in der jeweiligen Situation zu finden. Man kann sich dabei an den fünf grundsätzlichen Formen der Balance zwischen Offenheit und Geschlossenheit orientieren:

Additive Form:

Beliebige Aneinanderreihung offener und geschlossener Lernarrangements.

Sandwich-Form:

Alternierende Arrangements, z. B. Information, Verarbeitung, Information, Verarbeitung, etc.

Komplementäre Form:

Sinnvolle Ergänzung zwischen geschlossener und offener Methode, z. B. Lehrervortrag zur Vermittlung des notwendigen literaturhistorischen Hintergrunds sowie selbstständige Anwendung an einem Textbeispiel.

Pragmatische Form:

Vermeidung der Schwächen und Nutzung der Stärken von geschlossenen und offenen Verfahren für bestimmte Lernziele.

Gewichtsabhängige Form:

Abhängig von den verschiedenen schulischen und unterrichtlichen Einflussfaktoren (Lehrplan, Stundenplan, Räumlichkeiten, Lernziele, Lerninhalte, berufliche Biografie etc.).

Jede einzelne Unterrichtsstunde verlangt den ihr angemessenen Mix aus Lernarrangements. Ob dann in einer konkreten Unterrichtsstunde die eine oder andere Form dominiert, hängt davon ab, welche Unterrichtsform unter welchen Voraussetzungen geeigneter ist für die Förderung welcher Ziele.

Balanced Teaching versucht Brücken zu schlagen. Geschlossener Englischunterricht bedeutet hier nicht kleinschrittiges Beibringen, offener Unterricht degeneriert nicht zu niveau-reduzierendem *laissez faire*. Wenn ich meine SchülerInnen zur Selbstständigkeit erziehen will, muss ich die Lernsituationen verbindlich und konsequent gestalten. Schließlich wird meine Klasse nicht autonom, bloß weil ich ihnen sage, heute sind wir mal autonom. Wer A wie Autonomie sagt, muss auch B wie Betreuung sagen.

5 Lehrerausbildung

Wer von der theoretischen Plausibilität eines *Balanced Teaching* überzeugt ist, muss sich die praktische Implementierung im konkreten Unterricht wünschen. Allerdings steht hier das Transformationsproblem im Wege. Theoretisches Denken schlägt sich mit einer großen Zeitverschiebung in veränderter Praxis nieder, das Verlassen gewohnter Bahnen und Betreten von methodischem Neuland erfordert Zeit.

Die A-B-E-R – Dilemmata erschweren der einzelnen Lehrkraft die praktische Umsetzung theoretischer Innovationen:

- A widersprüchliche Ansprüche, z. B. *fluency* und *accuracy*
- B berufsbiografische Erfahrungen, z. B. unbewusste Verinnerlichung von Lernerfahrungen nach dem Motto *teachers teach as they were taught, not as they have been taught to teach*
- E entgegengesetzte Erwartungen der verschiedenen Rollenbezugsgruppen, z. B. kognitiv-analytischer Lerntyp und kinästhetisch-kommunikativer Lerntyp
- R Widersprüche zwischen Anspruch und Realität, zwischen *Feiertagsdidaktik* und *Alltagsdidaktik* (Appel 2002), z. B. Individualisierung und Differenzierung in großen Klassen.

Gleichwohl ist Transformation gewünscht. Als wesentliches Instrument fungiert dabei natürlich die Lehreraus- und -fortbildung. Angehende (und praktizierende) LehrerInnen müssen offene und geschlossene Lernarrangements kennen lernen, sie im Klassenzimmer ausprobieren, verschiedene Kombinationsformen kritisch bewerten – und dabei ihre biografisch bedingten subjektiven Theorien stets mit reflektieren.

Eine bloß resultats- und nicht prozessorientierte Ausbildung, eine primär kognitive Vermittlung von Methoden ohne Ermöglichung praktischer Erfahrungen wird dagegen bewirken, dass man sich beim ersten Praxisschock schnell auf die einfacher handhabbaren konventionellen Methoden zurückfallen lässt und zur methodischen Monokultur tendiert. Methodenbewusstsein, Methodenkompetenz, Methodenmut und Methodenfantasie sind auch nicht zu erreichen, wenn lediglich ein einziges einschlägiges Modul in der Studienordnung vorgesehen ist. Schließlich gilt es, Methoden nicht nur von außen zu übernehmen, sondern auch von innen heraus zu entwickeln. Dann kann sich *learning to teach* über *learning teaching* zu *learning* entwickeln.

An zwei universitären Einrichtungen Freiburgs wurde versucht, den angehenden Lehrkräften *Balanced Teaching* auf sieben Ebenen nahe zu bringen:

Unterrichtsanalyse

Im Zuge einer empirischen Untersuchung von MODUS 21, eines schulreform-erischen Projektes in Bayern, wurden 37 Schulen unterschiedlicher Schultypen untersucht (Thaler 2008). Die dabei gemachten Unterrichtsbeobachtungen wurden schriftlich und mit audiovisuellen Medien festgehalten und ausgewertet. Den Studierenden wurden Teile dieser Ergebnisse präsentiert. Sie konnten anschließend bestimmte Vorzüge und Defizite offener Unterrichtsmethoden diskutieren.

Lehrveranstaltungen

Es wurden Vorlesungen, Seminare und Übungen zur Unterrichtsmethodologie durchgeführt. Diese zogen sich vom ersten bis zum letzten Semester und bezogen verschiedene Schultypen ein (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Europa-Lehramt). Ein Schwerpunkt lag auf *Balanced Teaching*. Im engeren Sinn wurde darunter eine zielorientierte Kombination aus offenen und geschlossenen Methoden verstanden. In einem weiteren Sinn wurde auch in folgenden Bereichen der Fokus auf ein vernünftiges Gleichgewicht gelegt:

- Standards: Balance zwischen Kompetenzen und Inhalten
- Kompetenzen: Balance zwischen verschiedenen Kompetenzen ... und *skills*
- Themen: Balance zwischen Fremdsteuerung (Staat, Lehrer) und Selbststeuerung (Lernende)
- Verfahren: Balance zwischen *tasks* und *exercises*
- Fokus: Balance zwischen *fluency* und *accuracy*
- Schwierigkeitsgrad: Balance zwischen einfachen, mittleren und schwierigen Aufgaben
- Lehrerrolle: Balance zwischen *guide on the side* und *sage on the stage*
- Schülerrolle: Balance zwischen Wissen, Können und Handeln
- Gender: Balance zwischen weiblichen und männlichen Bedürfnissen
- Unterrichtszeit: Balance zwischen 45-Minuten-Stunden und *block scheduling*
- Raumarrangements: Balance innerhalb einer Fremdsprachenwerkstatt
- Lehrwerk: Balance zwischen Lehrwerk und alternativen Materialien
- Medien: Balance zwischen traditionellen und modernen Medien
- Leistungsmessung: Balance zwischen linguistischen und methodischen Kompetenzen, zwischen *discrete-point*, *communicative* und *integrative testing*, zwischen *teacher* und *self/peer assessment*, zwischen *teaching to test* und *teaching*
- Klassenzimmerdiskurs: Balance innerhalb von IRF (Impuls – Reaktion – Feedback)

Praktika

Zwischen 2004 und 2010 wurden 11 Praktika durchgeführt, in denen die Lehramtsstudierenden verschiedene Unterrichtsmethoden ausprobieren konnten. In einer ersten Phase sollten sie weitgehend geschlossenen Unterricht praktizieren, in der zweiten Phase offene Methoden ausprobieren, ihren dritten Lehrversuch sollten sie im Sinne von *Balanced Teaching* konzipieren.

Jeder Lehrversuch wurde mit Hilfe eines Dreischritts strukturiert. In der *pre-phase* wurde ein Stundenverlaufsplan entworfen und im Begleitseminar kurz besprochen. Am Morgen des Tagespraktikums führte die Studierende ihren Unterricht durch, die Kommilitoninnen bekamen *classroom observation tasks*. Im unmittelbaren Anschluss daran wurde in einer Besprechungsstunde Feedback von allen Anwesenden zur gehaltenen Stunde gegeben.

Umfragen

Dozierende und Studierende führten im Freiburger Umkreis *surveys* durch. Es wurden Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen entworfen, die auf die Einstellung der Lehrkräfte zu *Balanced Teaching* abzielten. Insgesamt wurden 82 LehrerInnen an 14 Schulen unterschiedlichen Typus befragt. Die Ergebnisse wurden anschließend ausgewertet und in Seminaren diskutiert.

Inter-institutionelle Kooperation

In Baden-Württemberg ist die universitäre Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte getrennt. Während die Pädagogischen Hochschulen sich um die Lehramtsstudierenden für Grund-, Haupt- und Realschule kümmern, erfolgt die Gymnasiallehrer-Ausbildung an den Universitäten.

In Freiburg übernahmen zwei Professoren der Pädagogischen Hochschule zwei Fachdidaktik-Seminare an der Albert-Ludwigs-Universität. In Sitzungen und schriftlichen Hausarbeiten konnten auch unterrichtsmethodologische Aspekte erörtert werden.

Inter-Phasen Kooperation

Die Lehramtsausbildung läuft auch in Baden-Württemberg in zwei Phasen ab. Nach einer Grundlagenausbildung an Hochschule/Universität erfolgt die praxisbetonte Ausbildung (Referendariat) an einem Seminar (für Didaktik und Lehrerbildung). In der Vergangenheit waren die zwei Abschnitte kaum aufeinander bezogen.

Inzwischen wird eine stärkere Verzahnung der beiden Phasen angestrebt. Die verantwortlichen Dozierenden treffen sich zu regelmäßigen Sitzungen, erarbeiten aufeinander abgestimmte Lehrpläne, gestalten gemeinsam Prüfungsordnungen

und beurteilen zusammen die Auswirkungen. Dabei wurde auch ein Fokus auf Unterrichtsmethodik gelegt.

Action research

Am Ende der ersten Phase ihrer Ausbildung verfassen Lehramtsstudierende eine längere wissenschaftliche Hausarbeit (Zulassungsarbeit). Von 2004 – 2010 wurden dabei mehrere empirische Klassenzimmer-Forschungsprojekte zu verschiedenen Aspekten von *Balanced Teaching* vergeben.

So konzentrierte sich eine Studentin auf die Rolle der Grammatikvermittlung. Sie konzipierte verschiedene Grammatikstunden mit geschlossenen und offenen Methoden sowie in einem balancierten Mix, führte sie durch und wertete sie mit verschiedenen Techniken aus.

6 Fazit

Balanced Teaching ist kein revolutionäres Konzept, erfordert kein methodisches Superwissen, soll keiner Methoden-Manie Vorschub leisten. Neben Methoden spielen noch andere Parameter eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, die Verabsolutierung einer allein selig machenden Methode hat sich stets als Irrweg erwiesen, und eine Methode darf nicht nur deswegen übernommen und praktiziert werden, weil sie gerade en vogue oder lange tradiert ist. *Balanced Teaching* will dem – bisweilen abhanden kommenden – gesunden Menschenverstand wieder mehr Geltung verschaffen. Vor dem Hintergrund eines methodischen Pluralismus kann es die Entwicklung eines wohlverstandenen, i. e. prinzipiengeleiteten und zielorientierten, Eklektizismus und einer „angemessenen Methodenvariation“ (Helmke 2008: 42) unterstützen – denn „Mischwald ist besser als Monokultur“ (Meyer 2004: 9).

Literatur

- Appel, Joachim (2002). Alltagsdidaktik. *Englisch 1*: 3-8.
- Aschersleben, Karl (1999). *Frontalunterricht – klassisch und modern*. Neuwied: Luchterhand.
- Brügelmann, Hans (1999). Öffnung des Unterrichts – Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Steffens, Ulrich / Bargel, Tino (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Offenen Unterricht. Empirische Befunde und kritische Anmerkungen*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. 71-98.
- Gage, Nathaniel / Berliner, David (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, Andreas (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, Andreas (2008). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

- Macaro, Ernesto (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Meyer, Hilbert (1989). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Meyer, Hilbert (1999). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Meyer, Hilbert / Meyer, Meinert (1997). Lob des Frontalunterrichtes. Lernmethoden – Lehrmethoden. *Friedrich-Jahresheft XVII*: 34-37.
- O'Neill, Robert (1991). The plausible myth of learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well. *ELT Journal* 4: 293-304.
- Reinmann-Rothmeier, Gerhard / Mandl, Heinz (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, Friedhardt / Spada, Hans (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Band 6. 457-500.
- Schaefer, Gerhard / Yoshioka, Ryoei (2000). *Balanced thinking: an educational perspective for 2000+ on the basis of a cross-cultural German/Japanese study*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Thaler, Engelbert (2008). *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.
- Thaler, Engelbert (2010a). *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen.
- Thaler, Engelbert (2010b). Balanced Teaching. Fremdsprachenunterricht zwischen Geschlossenheit und Offenheit. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1: 5-10.