

Helmut M. Selzer

Methoden steuern Lernprozesse

Dieser Beitrag¹ enthält eine Übersicht über die Methodenvielfalt in den Bildungssegmenten Arbeitslehre, Wirtschaftslehre und Wirtschaftsgeographie. Es wird eine erweiterte Methodenszenarie vorgestellt, um die im Band enthaltenen Beiträge von unterschiedlichen Zugangswegen her zu erschließen. Darüber hinaus werden Methoden und Aktionsformen aufgezeigt, die nicht eigentlich als fachspezifisch anzusehen sind, aber innerhalb der Fachdidaktiken berücksichtigt werden (sollten).

Zunächst wird das Feld abgesteckt, denn: Aufforderung und Ermutigung zu erhöhter und zu erweiterter Methodenkompetenz beziehen sich sowohl auf Lehrende wie auf Lerner.

METHODENDIDAKTISCHE EINFÜHRUNG

Methodenkompetenz der Lehrenden. Kaum bestritten ist die Forderung nach einer möglichst breiten und multivariablen Methodenkompetenz der Lehrenden. Derzeit bleibt die Methodenkompetenz vieler Lehrender an allgemeinbildenden Schulen hinter der Methodenkompetenz von Erwachsenenbildnern zurück.

Schlüsselqualifikationen für Lehrende? Ein Begriff, von MERTENS² (1974) geprägt, umspannt das weite Feld einer heute Fächer und Berufssparten übergreifenden Metakompetenzen-Diskussion. Es geht um eine zukunftsweisende Ausdifferenzierung der auf den Arbeitsmärkten erwarteten überfachlichen Kompetenzen. Seither erfuhr der Ansatz eine affirmativ-kritische Rezeption und zahlreiche Modifikationen und Verbreiterungen, so z.B. bei BUNK/KAISER/ZEDLER³. Sie unterscheiden ‚materiale Kenntnisse und Fertigkeiten‘, ‚formale Fähigkeiten‘ und ‚personale Verhaltensweisen‘. Gelten diese Kompetenzanforderungen aber nur für junge Lerner, gelten sie nicht auch für ihre Lehrer? Gerade am Thema Methodeneinsatz läßt sich sehr deutlich zeigen, daß sich Lehrende den gleichen Kriterien unterworfen wissen, die auch für ihre Schüler im Gespräch sind.

Der Methodeneinsatz ist wie kaum ein anderes Werkzeug der Lehrenden abhängig von der beständigen Kompetenzerweiterung, einschließlich der Pflege des vorhandenen Fundus. Eine unverkennbar appellative Funktion dieses Studienbuches besteht darin, dem einzelnen neben den fachlichen Anregungen auch Anreize zu geben zur fortlaufenden persönlichen Kompetenzerweiterung.

Ein *Methoden-Check* zur eigenen Methodenkompetenz und mit Fragen an die Bereitschaft zum Weiterlernen rät zur wiederholten Selbstbefragung. Dazu gehört auch, sich über das Methodenangebot zu informieren. Die Fragen zielen etwa darauf: ☆ Welche eingeführten und erprobten Methoden gibt es? ☆ Welche Modifikationen an fachspezifischen Methoden haben sich durchgesetzt? ☆ Welche Methoden aus den Bereichen Berufsbildung und Erwachsenenbildung sind für meinen Unterricht adaptierbar? ☆ Welche Varianten sind für meine Intention und für meinen Unterricht geeignet? ☆ Woher sind Methoden-Neuerscheinungen zu beziehen?

These 1: Bildungsprozesse und ihre Ergebnisse sind in hohem Maße abhängig von einer breit angelegten Methodenkompetenz der Lehrenden. Diese ist beständig den Entwicklungen und Veränderungen anzupassen.

Lehrende	Aufgabe	die didaktische Aufgabe: Methodenkompetenz lernen und lehren
		z.B.
persönlicher Methoden-Fundus		den Fundus erweitern
		z.B.
üblicher Methoden-Einsatz		den Methoden-Einsatz kreativ variieren
		z.B.
Erfolge beim Methoden-Einsatz		Zielgenauigkeit der Methoden erhöhen
		z.B.
Interesse an Methodenkompetenz		Zusammenwirken mit anderen Kollegen

Abb. 1: Methodenkompetenz-Check

Methodenkompetenz der Lerner. „Heute erwartet man von Schulabgängern und Berufsanfängern ihrer Entwicklungs- und Bildungsstufe gemäß neben soliden allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten (Fachkompetenz) auch variantenreiches Können und Umstellungsfähigkeit (Methodenkompetenz) sowie Kommunikationsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft (Sozialkompetenz). Derjenige, der über alle drei Kompetenzen verfügt, besitzt Handlungskompetenz, deren Voraussetzung Schlüsselqualifikationen sind.“⁴

Ungezählte Verfahrensstrategien und Fachmethoden erlernt der Mensch im Laufe des Lebens, und manches Problem wird durch diese Kompetenzen leichter lösbar, Abläufe werden beschleunigt, und bestimmte Prozesse sind ohne eine durchdachte Verfahrensmethode überhaupt nicht zu steuern. Solche Methodenkompetenzen eröffnen den Lernern Verfahrensweisen, welche in den Berufs- wie in den Freizeitsektor transferiert werden können. Im Verlauf von Bildungsprozessen sollten diese zugleich als lebenspraktische und lebensübliche Kompetenzen einsichtig gemacht werden.

Es gilt, das Zielgebiet ganz deutlich zu markieren: Das *Ziel* heißt, eine breite Methodenkompetenz der Lerner fördern, sie als bedeutsame Zukunftsqualifikation bewußt machen, und die Lerner von der Nützlichkeit dieser Fähigkeiten überzeugen. Die *Aufgabe* heißt, die Lerner in Methodenkompetenz *qualifizieren*. Dies umfaßt

- ☆ Methodenkompetenz durch das Kennenlernen von vielfältigen Methoden anlegen,
- ☆ die Lerner mit dem nützlichen Variantenreichtum an Methoden vertraut machen,
- ☆ Lerner durch zielgenaue Methoden für Verfahrensdetails sensibilisieren, ☆ sie animieren, sich selber erweiterte Methodenkompetenz anzueignen ☆ und diese durch regelmäßiges wöchentliches Anwenden bis zur Beherrschung einzuüben.

These 2: Die Methodenfertigkeit der Lerner wandelt sich zu einer zentralen Kompetenz, die von Ausbildungsbewerbern, von Schulabgängern zunehmend erwartet und eingefordert wird. Methodenkompetenz der Lerner wird als ein Element ihrer Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung angesehen. Solches Potential anzulegen und zu fördern, ist ureigenste Aufgabe von ‚Schule‘.

Der Begriff ‚Methode‘ wird vom Autor umgreifend verstanden und zwar als pädagogische, insbesondere didaktische Theorie und Praxis der Aneignung und Vermittlung kognitiver, affektiver und psychomotorischer Lerninhalte. Angelegt ist ein weiterer Methoden-Begriff, der zudem offene Ränder hat. Die drei Determinanten sind

- ☆ interdependente Anbindung jeder Methodik an pädagogische Prämissen (FLITNER)⁵,
- ☆ die auf mehreren Ebenen wirkenden Verschränkungen zu Sachfragen und Problemen aus Gesellschaft und Wirtschaft (KLAFKI)⁶ sowie
- ☆ der Ansatz, daß in der Psychologie entwickelte Prozeßdeutungen des Lernens (PIAGET, AEBLI)⁷ als lernstrategisches Wissen an Lerner weiterzugeben sind.

Trennungslinien zwischen einer ‚Didaktik für Lehrende‘ und ‚Lernanweisungen für Lernende‘ sind überholt. In einer ‚Lerngesellschaft‘ sind es gerade die Lehrenden, denen am konsequentesten Dauerlernbereitschaft abgefordert wird. Es ist somit folgerichtig, in einer Methodendidaktik das Lernen der Lehrenden und das der Lerner, sowie das Anwenden des Gelernten bei beiden Gruppen gleichermaßen zu thematisieren.

Seit den reformpädagogischen Jahrzehnten Anfang des 20. Jahrhunderts werden die Lerner auch als Akteure im Methodengebrauch verstanden. Diese Ansätze fortzuschreiben bedeutet heute, daß Lehrende ihre Schüler zum problemadäquaten und effizienten Methoden-Anwenden befähigen. Schüler können mit der methodischen Ausgestaltung ihres Schulalltags zudem Farbe ins Lernen bringen.

Von ‚Schule‘ wird – das ist ein verbreiteter Vorwurf – bis heute nicht genügend bedacht, daß Methodenkompetenz und Methoden-Vielfalt ihrer Lehrenden bei vielen Lernern als ein Qualitätsmerkmal gelten. Trotz aller Kritik am Methodenmonismus ändert sich offensichtlich an allgemeinbildenden Schulen wenig, bzw. nur sehr zögerlich geschehen Änderungen.

Dabei gibt es in den hier behandelten Bildungssegmenten durchaus gewichtige Publikationen zu Methodenfragen aus der Mitte der 1990er Jahre. Für das Bildungssegment Wirtschaftslehre⁸ liegen zwei Publikationen vor, die das Methodenfeld für Lehrende breit aufschließen (KAISER/KAMINSKI, STEINMANN/WEBER); auch für das benachbarte Bildungssegment Technik-Bildung liegen neuere Monographien zu Methodenfragen vor (siehe Anmerkung 67).

Methodendidaktik. Methodendidaktik in einem umfassenden Sinne steht für die Durchdringung aller didaktischen Methodenfragen in Bezug auf Ausbildung und Praxis von Lehrenden. Der Begriff Methodendidaktik beinhaltet Theorie der Gegenstände und reflektierte Strategie für den *Lehrenden*.

Methodendidaktik im engeren Sinne setzt Ziele gegenüber dem *Lerner*: Welche Methodenkompetenzen sind als Schlüsselqualifikationen an die Lerner vermittelbar? Wie können sie weitergegeben werden? Wie erfolgt ein Transfer von Methodenkompetenz an Lerner? Wie ist eine die Schulzeit überdauernde Qualifizierung zu entwickeln und zu stabilisieren? Mit dem Instrument (einer noch zu differenzierenden) Methodendidaktik soll es Lehrern leichter gemacht werden, die Förderung der Methodenkompetenz ihrer Schüler als leitendes Ziele anzuerkennen, hier vorwiegend in den Feldern Wissenserwerbskompetenz und Methodenkompetenz im Fach.

Methodendidaktik als persönliches Konstrukt des Lehrenden steht für eine auf Erfahrung und Wissen der Lehrenden begründete didaktische Konzeption. Lehrende werden ermuntert zur Entwicklung einer eigenen Methodendidaktik. Die Autoren der Fachbeiträge geben aus ihrer Praxis und mittels ihrer Theoriewerkzeuge dazu ein breites Spektrum an Anregungen. Die wahren Akteure – in der Praxis des Unterrichtens ebenso wie in der Theorie der Reflexion – sind die Leser, die daraus ihr persönliches Methodendidaktik-Konstrukt herausfiltern und entwickeln.

These 3: Über seine didaktischen Strategien, wie mittels Methodenkompetenz beim Lerner Schlüsselqualifikationen angelegt und stabilisiert werden können, entwickelt jeder Lehrende eine persönliche Methodendidaktik. Diese ist bedeutsam als Reflexionsinstrument für professionelle Praxis.

Methodendidaktische Dimensionen. Methoden sind im Unterricht nicht nur als Transfer-Vehikel zu gebrauchen, quasi um einen Lernsachverhalt ‚besser rüber zu bringen‘, sie sind gleichermaßen als Bildungsinhalte zu begreifen. Drei Dimensionen sind auf das Methodendidaktik-Konzept des Lehrenden bezogen.

1. *Lehrende lernen Methodenkompetenz.* Der Lehrende ist sich darüber klar, daß es ein berufslanger Prozeß ist, seine Methodenkompetenz zu erweitern: ☆ Neue Methodenansätze kennenlernen, ☆ die kognitionspsychologischen Grundlagen für erfolversprechenden Methodengebrauch erkennen, ☆ selber Methodenvarianten finden, ☆ aus einem persönlichen Fundus an Methodenvorrat auswählen können, ☆ mit

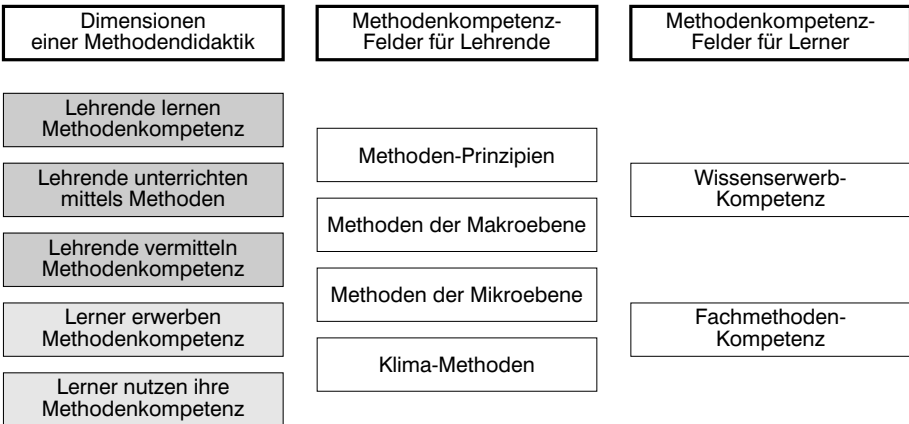


Abb. 2: Methodendidaktik

den unterschiedlichen Methoden variieren, ☆ Methoden präzise dosiert anwenden, also: Sein Methodenrepertoire modifizieren, es erfahrungs- und beobachtungsbezogen fortschreiben.

2. *Lehrende unterrichten methodenreich*. Pädagogen, denen der Erfolg des Lerner – aus einer philanthropen Haltung heraus – ein persönliches Anliegen ist, wissen um die stimulierende Funktion ihres methodisch variantenreichen und paßgenau dosierten Lehrens und Unterrichts. Sie arbeiten wohl etwas mehr als andere, aber ihre Feedbacks sind in aller Regel zahlreicher und überzeugender.

3. *Lehrende vermitteln Methodenkompetenz* und können am Kompetenzfortschritt ihrer Schüler erleben, zu welchen Folgen solche Förderung führen kann. Bisweilen sind sie dazu bereit, ihre Methoden-Erfahrungen an Kollegen weiterzugeben.

Zwei Dimensionen verweisen auf das zu unterweisende Subjekt:

4. *Lerner erwerben Methodenkompetenz* und

5. *Lerner lernen und arbeiten mit Methoden*. Was Lerner an Methodenkompetenz erworben haben, können sie in ihrem Handeln umsetzen. Das sollte Auswirkungen haben auf ihr Arbeiten; es wird effektiver, effizienter, erfolgssicherer.

Methodendidaktik als Segment der Fachdidaktik. Eine Methodendidaktik im weiteren Sinne umfaßt kognitionspsychologische Befunderhebungen zu jeder der fünf Dimensionen, ferner gesellschaftsanalytische Folgenabschätzungen (wie sie jede moderne Forschung zu erbringen hat) sowie Konzepte und Designs für Entwicklungsarbeiten auf diesem Gebiet. Dies kann allerdings dieser Beitrag nur anmerken, nicht leisten.

Didaktik-Katalog. Ein Didaktik-Katalog enthält ein Angebot an zumeist unterschiedlichen Elementen zur didaktischen Auswahl aus einem größeren Spektrum an Ideen, aus einem Vorrat von erprobten Verfahren, aus Theorieelementen ebenso wie

aus Praxiserfahrungen. Diese werden zur professionellen Auswahl angeboten. Ein Didaktik-Katalog enthält zugleich eine Aufforderung an den Benutzer zum Vergleich, sie auf seine Bedürfnisse hin zu prüfen und ggf. geeignete zur eigenen Verwendung auszuwählen: Ein Angebot zur freien didaktischen Entscheidung.⁹

Unter Didaktik-Katalog wird ein Darstellungsprinzip für eine fachlich-übersichtliche Sammlung verstanden. Einige der Eigenschaften sind so beschreibbar: ☆ Ein Didaktik-Katalog enthält Auflistungen von je thematisch zusammenpassenden Elementen. ☆ Didaktik-Kataloge vereinen eine breite Angebotsvielfalt. ☆ Die einzelnen im Didaktik-Katalog erfaßten Elemente müssen nicht aufeinander bezogen sein. ☆ Die aufgeführten Elemente werden zumeist fachlich kommentiert. ☆ Didaktik-Kataloge beschreiben jeweils eher Felder als daß sie Systeme abbilden.

Kataloge haben einige *Vorzüge* gegenüber anderen Darstellungsweisen: ☆ Kataloge erlauben es, Einengungen zu umgehen, wie sie sich bei gestaffelt-hierarchisierten Darstellungen bisweilen ergeben. Sie betonen also eher das Aneinanderreihen und weniger die Staffelung. ☆ Sie breiten Fülle aus und belassen die Auswahlentscheidung beim Nutzer. Aus dem Katalog *kann* man auswählen, muß es aber nicht. Was man auswählt, liegt in der verantworteten didaktischen Entscheidung des Akteurs. Der Methoden-katalog setzt auf didaktische Souveränität des Lehrenden. ☆ Kataloge markieren eher eine auswahlorientierte Didaktik als eine Vorschriften gebende Didaktik. Ein Methoden-katalog lädt z.B. zur innovativen Auseinandersetzung mit Methodenfragen ein.

Kataloge unterliegen andererseits einigen *Restriktionen*: ☆ Kataloge anerkennen das Mangelprinzip. Sie erinnern daran, daß Didaktik nie vollständig alle bekannten Elemente erfassen und darstellen kann. Sie machen deutlich, daß jede didaktische Position fehlerbehaftet ist und in der Folge durch eine andere angepaßtere ersetzt werden wird. ☆ Sie sind ständig erweiterbar und veränderbar, und zwar auf allen Ebenen der didaktischen Theorie und der didaktischen Praxis, was auch den Zwang einschließt, daß sie beständig fortgeschrieben werden müssen, weil dies den Bedingungen der science community entspricht, ☆ und Lehrende gehören auch dazu und sind somit einer fortlaufenden Erkenntnisveränderung sowohl ausgesetzt wie auch davon herausgefordert. ☆ Kataloge schreiben nicht vor, sondern sie übergeben die Auswahlentscheidung dem Nutzer. Pädagogischen Anwendern wird so eine erweiterte Entscheidungskompetenz zugemutet. ☆ Die Vermutung, Kataloge repräsentieren schiere Beliebigkeit, ist verbreitet. Dahinter lauert vielleicht auch eine reale Gefahr, die dem Darstellungsprinzip ‚Katalog‘ anhaften kann. Das Arbeiten mit Katalogen bedarf – um der Beliebigkeit nicht zu erliegen – auf jeden Fall eigener, benutzerdefinierter Kriterien; nur dann wird man verantwortlich damit umgehen.

Die beiden folgenden Didaktik-Kataloge – in diesem Fall Methoden-Kataloge – beschreiben methodische Werkzeuge für zwei unterschiedliche Nutzergruppen. Der hierbei vorgelegte Versuch einer Zuordnung der vielfältigen und ganz unterschiedlichen Methoden und Methodenkompetenzen ist ein Wagnis. Dabei arbeiten die Her-

ausgeber bewußt mit dem Unschärfe-Paradigma: Derzeit fehlen im didaktischen Schrifttum verbindliche Systematisierungen, und dies ist aus den Erkenntnissen der letzten 150 Jahre Pädagogik durchaus gut so. Andererseits brauchen wir Zuordnungsschemata, um von Metabegriffen her kommend, begriffliche Parzellierung einerseits und Wucherungen andererseits etwas überschaubar zu gestalten. Deshalb auch der Ansatz, didaktische und methodische Dimensionen mittels Katalogen zu erschließen.

Wenn Leser sich an der folgenden Zuordnung einzelner Methoden und Methodenkompetenzen dennoch stoßen, mögen sie bedenken, daß sich aus den eingeführten – und seit langer Zeit mitgeschleppten – begrifflichen Überlappungen der pädagogischen, didaktischen Fachsprache Unschärfen herausbildeten, die zwangsläufig Verwirrung erzeugen. Genannt seien hier beispielhalber die unterschiedliche Zuordnung unterrichtsorganisatorischer, methodischer, kategorialer Leitbegriffe zu den Dimensionen *Didaktik* und/oder *Methode*, die Überlappungen bei der Zuordnung von didaktischen Technologien zu *Methoden* und/oder *Medien*, die wenig explizite Unterscheidung von *Methoden in Lehrerhand* und/oder *Methodenkompetenzen beim Lerner*, etc.

Die beiden folgenden Methoden-Kataloge laden dazu ein, die methodische Landkarte wieder einmal zu studieren, den eigenen Standort präzisiert zu bestimmen, das Umfeld detailgenauer kennzulernen.

METHODENKATALOG FÜR LEHRENDE

Dem oben dargestellten Ansatz folgend, werden zuerst die vier Methodenkompetenz-Felder für Lehrende dargestellt. Alle mit Pfeil gekennzeichneten Begriffe verweisen auf Artikel im Buch; weitere Methodenkompetenz-Elemente werden genannt und sind mit einigen Literaturhinweisen versehen. Die Beiträge im Band sind nach dem Schlüsselbegriff alphabetisch angeordnet.

Prinzipien methodengeleiteter Wissensvermittlung. Darunter verstehen die Herausgeber methodische und didaktische Prinzipien, die Einfluß haben auf das Beziehungsgefüge zwischen Lehrendem und Lernern, das abhängig ist vom Methodenkonzept des Lehrenden. Wie dieses Beziehungsgefüge ausgestattet ist und gepflegt wird, davon hängt in hohem Maße das Urteil über das didaktische Kalkül des Lehrenden ab, somit das Urteil über seine Qualität als ‚guter Lehrer‘.¹⁰

Methodenprinzip → *Fächerübergreifendes Unterrichten*

Methodenprinzip → *Organisatorische Rahmenbedingungen für handlungsorientierte Methoden*

Methodenprinzip *Differenzierung*: Differenzierungskonzepte ermöglichen verschiedene Wachstumsgeschwindigkeiten, unterschiedliche Wachstumsrichtungen und ungleiche Kompetenzerwerbe; Ziel eines so ausgerichteten Bildungssystems ist, unterschiedliche Qualifikationsniveaus im gleichen Unterrichtsraum möglich zu machen.¹¹

Methodenprinzip *Entdeckendes Lernen*: Aus antibehavioristischer Absicht begründet, betont der denkspsychologische Ansatz stark die Initiativeleistung des Lerners. Ein autodidaktisches Kalkül ist hier unverkennbar.¹²

Methodenprinzip *Erfahrungsbezogener Unterricht*: Didaktik-Konzept auf der Grundlage eines ganzheitlichen, auf die Erfahrungsbiographie der Lerner aufbauenden, die Aktivität der Lerner voraussetzenden Unterrichtens; eine didaktische Variante bezieht sich die biographische Methode.¹³

Methodenprinzip *Handlungsorientierter Unterricht*: Ein reformpädagogisch Anfang des 20. Jahrhunderts grundgelegtes Konzept – bezug nehmend auf Comenius und Pestalozzi –, das materielles Tätigsein des Lerner als grundlegend für eine Reihe sehr unterschiedlicher Lernprozesse ansieht. Zahlreiche Beiträge dieses Bandes basieren auf handlungstheoretischen Ansätzen.¹⁴

Methodenprinzip *Individualisierung*: Individualisierung bedeutet, die vom Lerner eingebrachten Vorkompetenzen werden akzeptiert und finden Eingang in den individuellen Entwicklungsplan, den Lehrende und Lerner gemeinsam erstellen. Gemäß dem Prinzip der Individualisierung ist es angemessen, Wissensquantität und -qualität, Lerntempo, Lernhilfen, Anschaulichkeit der Problemvermittlung, Sprache etc. nach den Bedürfnissen einzelner Lerner zu modifizieren. Ein in seiner Anlage ‚gleichmachendes‘ Konzept von ‚Schule‘ ist überholt. Systemkritiker ebenso wie philanthropische Pädagogen versuchen durch Maßnahmen der Individualisierung schulische Formen des Wissenstransfers dem Leistungsvermögen einzelner Schüler anzupassen, um so gefährliche Fehlentwicklungen zu vermeiden.¹⁵

Methodenprinzip *Interkulturelle Bildung*: In Abwendung vom imperialen Gehabe einer ‚deutschen Leitkultur‘ bedarf es neben den inhaltlichen Konzepten interkultureller Bildung auch eines Repertoires von Methoden interkultureller Bildung. Verantwortungsvolle Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus anderen Herkunftskulturen kann dann gelingen, wenn das System ‚Schule‘ und die darin Lehrenden diese Herkunftskulturen achten, von dorthier kommende Impulse aufgreifen und ihr Integrationskonzept in Abstimmung mit den Immigranten entwickeln. Im Zuge vermehrter Globalisierung deutscher Unternehmen bekommt dieses Methodenprinzip ein zusätzliches Gewicht.¹⁶

Methodenprinzip *Modellbildung*: Unter Modellen seien Hilfsmittel für den didaktischen Transformationsprozeß verstanden, die ein im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung hin konstruiertes vereinfachtes Abbild des zu vermittelnden Erkenntnisphänomens darstellen.¹⁷ Modelle nehmen in organisierten Bildungsprozessen eine herausragende Stellung ein; sie werden auch bei vielen Themen der ökonomischen sowie der technischen Bildung eingesetzt. Modellierung gehört dem Grenzbereich der Methodendidaktik zugerechnet. Lehrende nehmen häufig für sich in Anspruch, daß sie Tatsachen beschreiben, daß sie Wirklichkeit deuten, daß sie von Realität, von Fakten ausgehen und sprechen. Der ‚Umgang mit Wirklichkeit‘ ist im didaktischen Gebrauch inflationär und schützt zu oft Sicherheit im Wissen vor, wo allenfalls von derzeit diskutierten Theorien oder vom jeweiligen Stand der Erkenntnis gesprochen werden dürfte. Es ist ein Gebot der Redlichkeit gegenüber dem Wissen und ein Gebot der Achtung gegenüber den Lernenden, daß Lehrende sich der Relativität ihrer Lehraussage stets bewußt sind und eingestehen, daß sie einen beträchtlichen Teil ihrer Wissensweitergabe in der Konstruktionsform von Modellen vornehmen.

Methodenprinzip *Moderationsmethode*: Nach vorgegebenen Regeln und unter Nutzung der hierfür entwickelten Materialien moderiert der Lehrende (er beteiligt sich nicht an den inhaltlichen Diskussionen) das Verfahren zur Lösung eines (komplexen) Problems. In arbeitsteiliger Gruppenarbeit werden Ergebnisse vorbereitet, im Plenum erörtert und zu einem Konsens gebracht.¹⁸

Methodenprinzip *Qualität befördern, evaluative Methoden*: Methoden zur Evaluation didaktischen Handelns bei Lehrenden. Elemente der Qualitätskontrolle im System ‚Schule‘ finden zunehmend Beachtung. Dahinter verbirgt sich auch ein Methodenkompetenz-Element.¹⁹

Methodenprinzip *Schülerorientierter Unterricht*: Ein mehrdimensionales anthropologisch orientiertes Bildungskonzept; es betont den Methodenkompetenz-Aspekt der Lerner, beteiligt Lerner an Bildungsauswahl-Entscheidungen und befürwortet die Selbstkontrolle der Resultate der Lernprozesse durch die Lerner.²⁰

Methodenprinzip *selbstgesteuerten Wissenserwerbs* gilt im weiteren Sinne als eine aktuelle didaktische Leitkategorie; vorrangig zur Vermittlung personaler Schlüsselqualifikationen.²¹

Methodenprinzip *Teamentaching*: Unterrichtsorganisations- und Lehrer-Kooperations-Form, bei der mindestens zwei Lehrende arbeitsteilig mit einer Lernergruppe arbeiten. Derzeit trifft man am ehesten auf temporäres, projektbezogenes Teamentaching. Eine wichtige Rolle können dabei auswärtige Experten übernehmen.²²

Methodenprinzip *Themenzentrierte Interaktion (TZI)* ist eine Gesprächsform und Kommunikationsmethode, die einen TZI-erfahrenen Leiter braucht. Einfache aber strenge Regeln führen die Teilnehmer immer wieder auf die Bedürfnisse jedes einzelnen in der Gruppe und auf die weitere Entwicklung des Themas zu.²³

Methoden der Makroebene. Unter der Bezeichnung *Makromethoden* werden solche Methoden zusammengefaßt, welche in ihrer Anwendung einen längeren Zeitraum benötigen, die häufig nur außerhalb des Lernorts Schule wirksam werden, innerhalb derer verschiedene Mikromethoden integriert sein können, die einen relativ hohen Anteil selbstgesteuerten Lernens aufweisen.

Makroebene → *Betriebserkundung – Lernort Betrieb*

Makroebene → *Betriebspraktikum – Lernort Betrieb*

Makroebene → *Exkursion*

Makroebene → *Juniorfirma*

Makroebene → *Museum als Lernort*

Makroebene → *Planspiel*

Makroebene → *Projektmethode*

Makroebene → *Schullandheim als Lernort*

Makroebene → *Unternehmensplanspiel*

Makroebene → *Zukunftswerkstatt*

Makroebene *Betriebserkundung* → Schullandheim

Makroebene *Projekt* → Schullandheim

Makroebene *Schul-Markt*: Vorwiegend für Projekte mit wirtschaftskundlichem Leitziel spielt der geschützte Markt der Schule eine gewisse Rolle. Unter anderem wegen der konkurrenzlosen Bedingung ist der Schul-Markt als *Simulationsmethode* ein didaktisches Konstrukt mit eingeschränktem Realitätsbezug.²⁴

Makroebene *Simulationsverfahren* → Schullandheim

Makroebene *Spezielle Methoden für außerschulische „Lernorte“*: Wenn Schule sich öffnet, eröffnen sich für das Lernen neue Perspektiven.²⁵

Methoden der Mikroebene. Methoden des täglichen Unterrichtens, Formen der konkreten Artikulation im Unterricht, Maßnahmen zur jeweiligen Unterrichtsorganisation sowie kognitive Lernprozesse steuernde Verfahren werden unter *Mikromethoden* zusammengefaßt. Damit hat der sich auf seinen Unterricht vorbereitende Lehrer täglich zu tun.²⁶

Mikroebene → *Aktionsformen des offenen Unterrichts*

Mikroebene → *Experiment*

Mikroebene → *Mit Fachbroschüren arbeiten*

Mikroebene → *Fallmethode*

Mikroebene → *Future Guide*

Mikroebene → *Informationen beschaffen*

Mikroebene → *Leittext-Methode*

Mikroebene → *Rollenspiel*

Mikroebene → *Mit dem Schulbuch arbeiten*

Mikroebene *Arbeitsrückschau*: Ein von AEBLI²⁷ eingeführtes Element zur methodischen Besinnung der Lerner unter Anleitung des Lehrers, „eine Repetition, die im Gegensatz zu den herkömmlichen Wiederholungen nicht auf den Inhalt ausgerichtet ist, sondern den durchlaufenen Arbeitsprozeß untersucht.“

Mikroebene *Erzählen*: Eine der großen Möglichkeiten von Lehrern, über das Ohr Zugang zum Lerner zu finden! Erzählkanäle (Geschichten, Episoden, Erlebnisse, Szenarien etc.) gibt es in jedem Bildungssegment. Voraussetzung für gelingendes Erzählen sind Übung und Sprachphantasie.²⁸

Mikroebene *Fallbeispiel, Fallbesprechung*: Fallbeispiele sind relativ schnell zu beschaffen, sind oft zeit- und ortsnah (z.B. in der Tageszeitung) zu finden, vertreten einen Spalt breit ‚Realität‘, erfordern relativ wenig Aufwand bei der Aufbereitung. Fallbesprechungen geben Gelegenheit zum Diskurs über reale Konflikte und über deren Lösungen. → Fallmethode

Mikroebene *Freiarbeit*: Im Zuge der Befreiung von Unterricht aus zwangsorientierten Unterrichtsorganisationsmustern kommt der Handlungsorientierung mittels Freiarbeit eine wichtige Rolle zu.²⁹ → Aktionsformen

Mikroebene *Frontalunterricht*: Frontalunterricht kann nicht als eine innovative oder empfehlenswerte Methode gelten; deshalb wird sie in diesem Band nicht besonders hervorgehoben. Frontalunterricht scheint immer noch *das* Standardverfahren in vielen Schulen, bei vielen Lehrern, in den meisten Fächern und Bildungsfeldern zu sein. Frontalunterricht als eine Methode nach dem Prinzip des ‚pädagogischen Kollektivismus‘ gehört offensichtlich zur Ausrüstung innovationsferner ‚Schule‘. Frontalunterricht ist durch Methoden und Aktionsformen zu ersetzen, welche der Lerner-Aktivität mehr Spielraum geben.³⁰

Mikroebene *Lehrgang, Instruktion*: Dieser Begriff macht dann Sinn, wenn eine ‚planmäßig methodisch fortschreitende‘ Unterweisung begrifflich abgesetzt werden soll von ansonsten weitgehend schülerorientierten Aneignungsprozessen bei hohem Individualisierungsniveau der Lerner.

Mikroebene *Lernen an Stationen* → Aktionsformen

Mikroebene *Lernerreferat, Schülerreferat*: Lerner erhalten die Chance, vor Plenum und Lehrer zu einem – meist vom Lerner vorgeschlagenen – Thema nach eingehender Vorbereitung und Aufbereitung (Skript, OH-Medien, Poster, Tischvorlagen etc.) einen möglichst freien Vortrag zu halten.³¹

Mikroebene *Lernspiel*: Lernspiele von höchst unterschiedlicher formaler und didaktischer Qualität sind heute für jedes Bildungssegment und jede Alterstufe als Spielmittel und/oder in digitaler Form auf dem Markt. Aus dem jeweiligen Unterricht heraus entstehende Lernspiele sind Fremdprodukten oft vorzuziehen.³²

Mikroebene *Lernzirkel, Übungszirkel* → Aktionsformen

Mikroebene *materialgeleitete Freiarbeit* → Aktionsformen

Mikroebene *Methodeneinsatz* (von der *Erwachsenenbildung* lernen): Über Methoden der allgemeinen Lehr- und Bildungsarbeit – auch für Schulen – finden sich zahlreiche Anregungen bei der Erwachsenenbildung.³³

Mikroebene *Methodeneinsatz* (von der *beruflichen Bildung* lernen): Allgemeinbildende Schulen tun gut daran, immer wieder einen Blick über den Tellerrand ins betriebliche Ausbildungswesen zu werfen.³⁴

Mikroebene *Mind Mapping*: Freie Assoziationen um eine zu entwickelnde Thematik werden am FlipChart notiert, als Äste und Zweige mit dem Zentrum verbunden, je nach Differenzierungswunsch mehr oder weniger fein verzweigt. Ziel der oft gemeinsam entwickelten Darstellung ist es, Erkenntnisse über die Struktur eines Gegenstands oder eines Begriffes zu visualisieren, und für alle Beteiligten auf einem vergleichbaren Verstehensniveau zugänglich zu machen.³⁵

Mikroebene *Simulationsspiel*: Simulation ist eine Zugangsweise zu einer *verschlossenen Welt*. In der Wirtschaftslehre z.B. verhilft das didaktische Prinzip Simulation zu Einsichten in die Komplexität vernetzter ökonomischer Prozesse. Simulationsspiele erleichtern einen Zugang zu ansonsten schwer erschließbaren Phänomenen.³⁶

Mikroebene *Übungszirkel* → Aktionsformen

Mikroebene *Video-Training, Rollentrainings mit Video-Feedback*: Verhaltenstraining hat in Arbeitslehre einige Bedeutung vor allem im Umfeld Bewerbungstraining. Verhaltenstraining als Video-Training ist in der Erwachsenenbildung weit verbreitet; ‚Schule‘ hat hier noch Nachholbedarf.³⁷

Mikroebene *Visualisieren*: Im engeren Sinne eine Aufgabe im Rahmen der Mediendidaktik, wird Visualisieren als Grenzthematik zur Methodendidaktik hier erwähnt.³⁸

Mikroebene *Wochenplanunterricht* → Aktionsformen.

Klima-Methoden sind systematisch zwar nicht als Makromethoden auszuweisen, sie aber dennoch auf dieser Ebene anzusiedeln, erscheint geboten, um auf den hohen Einfluß psychosozialer Elemente für erfolgversprechendes Lehren an Schulen hinzuweisen. Unter Klima-Methoden seien Verfahren der ‚Klimabeeinflussung‘ zusammengefaßt, welche dazu beitragen können, schwierige pädagogische und didaktische Situationen zu wenden, Verhärtungen oder Verkrampfungen im kommunikativen Prozeß zu entspannen und in der Gruppe ein positives Reizklima auszulösen. Unter dem Begriff *Klima-Methoden* werden methodische Vorgehens- und Verhaltensweisen verstanden, die es Lehrenden erleichtern, eine für den Lehrprozeß günstige Stimmung unter den Lernern zu erzeugen. Verwiesen sei hier auf Fachliteratur zur Erwachsenenbildung und zur angewandten Psychologie.³⁹

Erfolgreiche Bildungsprozesse sind in hohem Maße abhängig von der subjektiven Verfassung der Lerner ebenso wie der Lehrenden. Klima-Methoden können dazu beitragen, positive subjektive Gestimmtheiten zu verstärken.

Klima-Methode *Animation*: Hinter der Kompetenz zur Animation stehen vielfältige professionelle Verfahren der ‚informativen Beratung‘ und der ‚kommunikativen Animation‘. Wenn auch nicht für Schule und Unterricht entworfen, nutzen engagierte und impulskompetente Lehrende derartige Handlungsanweisungen.⁴⁰

Klima-Methode *Beraten, Beratung*: Je mehr und je deutlicher erkennbar der einzelne Lerner in den Fokus des Lehrenden tritt, desto intensiver werden Belange der Beratung wahrgenommen und auch eingefordert. Schule braucht neben den spezialisierten Schulberatungsdiensten auch die zur Beratung fähigen und bereiten Lehrer.⁴¹

Klima-Methode *Brainstorming*: Gruppenaktion zur gezielten Provokation von Synergieeffekten; zielt auf Ideenentwicklung und Problemlösung.⁴²

Klima-Methode → *Coaching in der Schule*: Auf den Prinzipien der Individualisierung basierend könnte Coaching zu einem zusätzlichen Qualitätsmerkmal einzelner Lehrer bzw. Schulen werden. Coaching ist in klarer Abgrenzung von Nachhilfe, sozialpädagogischer Betreuung etc. ein die Schullaufbahn eines Lerners fordernd-anregendes Begleiten. Coachs kommen aus allen Gruppen der Bevölkerung und allen Altersstufen; sie werden ggf. nach einiger Zeit vom Gecoachten gewechselt.

Klima-Methode *Entspannungsverfahren, Entspannungsübungen*: Entspannte Situationen im Konferenz- und im Klassenzimmer verbessern die Arbeitsatmosphäre und erhöhen die Aussicht auf Erfolge. Spannungen und Verspannungen gilt es frühzeitig zu lösen, bzw. sie gar nicht bis zur Verhärtung kommen zu lassen.⁴³

Klima-Methode *gruppensdynamische Übungen*: Allgemeine Bildung und Fachunterricht werden in ‚Schule‘ in aller Regel nur für Lernergruppen angeboten. Die soziale Konfiguration in der Gruppe kann bildungsfördernd oder -hemmend wirken. Gruppenbefindlichkeiten zu thematisieren und mit-

tels gruppenspezifischer Übungen zum Ausdruck zu verhelfen, dazu bedarf es allerdings einer qualifizierten Fachperson.⁴⁴

Klima-Methode *Leistungskurve beachten*: Wenn die Tages-Leistungskurve von Lernern bei der Abfolge von didaktischen Schritten berücksichtigt wird, kann das dazu beitragen, Lernsituationen zu entspannen, höhere Lernerfolge zu erzielen, Blockaden zu umgehen. Damit sei auf das weite Feld (lern-)psychologischer Erkenntnisse hingewiesen. Werden solche beachtet, kann das das Lernklima in ‚Schule‘ positiv beeinflussen.⁴⁵

Klima-Methode *Phantasiereise*: Zur Anregung der Kreativität, zur Stimulierung kreativer Schaffensprozesse sind in der außerschulischen Bildungsarbeit manche Methoden in Gebrauch, die auch für Schulunterricht nützliche Impulse geben.⁴⁶

METHODENKATALOG FÜR LERNER

Bestimmend für den hier gewählten Ansatz ist, daß solche Methodenkompetenzen besonders ausgewiesen werden, die für Schüler in Zukunft voraussehbar wichtig sein werden. Mittels Methodenkompetenz verbessern Schüler ihre schulischen und beruflichen Zukunftschancen. Methodenkompetenzen für Lerner anbieten, bedeutet auch, ihnen Meta-Methoden der Persönlichkeitsentwicklung offerieren.

Methodenkompetenz für Lerner sollte die Bildungskonsequenz haben, ☆ daß formale Kategorien stärker das Handeln mitbestimmen, ☆ daß junge Menschen die Kategorien ihres Verhaltens bewußter wahrnehmen und reflektieren.

Methodenkompetenz in Lernerhand heißt aber auch soviel wie: Lerner erhalten in Schulen Modelle, Leitideen, Argumentationshilfen und Handlungshilfen, ☆ mit denen sie ihre schulische Aufgabe verbessert lösen können, ☆ mit denen sie im psychosozialen Umfeld (Umgang mit Gleichaltrigen, mit Erwachsenen, Lehrern, Eltern, Fremden) adäquate Verhaltensstrategien für die Lösung interaktiver Probleme entwickeln können, ☆ auf deren Basis nach der Sekundarstufe I der Übergang in eine berufliche Ausbildung oder Qualifizierungsmaßnahme weniger konfliktbelastet beginnen und ggf. besser gelingen kann, ☆ und es werden Schlüsselqualifikationen grundgelegt, auf deren Disposition eine spätere Berufsausbildung erleichtert werden könnte.

Dieser Band beschränkt sich auf solche Methoden, die im Kontext der Bildungssegmente Arbeitslehre, Wirtschaftslehre und Wirtschaftsgeographie von Schülern erlernt werden, und die über den Unterricht hinaus verwertbare Kompetenzen im Methodenrepertoire darstellen.

Wissenserwerb-Kompetenz. Der Wissenserwerb steht im Zentrum von ‚Schule‘. Mancher fachbezogene Lernprozeß ist jedoch problematisch zu sehen, wegen fragwürdiger Qualität und unsicherer Zukunftsfähigkeit des angebotenen Wissens. Die Ballastanteile schulischer Wissensvermittlung sind offenbar hoch. Anders die Methodenkompetenz *Lernen-Können*: Diese ist höchst aktuell und wird es wohl lange bleiben, Fortentwicklungen dieser Kompetenz mit eingeschlossen.⁴⁷

Unter dem Terminus *Wissenserwerb-Kompetenz* werden die Fähigkeiten dargestellt, die in ihrer Summe und im weiteren Sinne als *Schlüsselqualifikation zum selbstgesteuerten Wissenserwerb* angesehen werden. Solcher methodischen Instrumente bedarf ein Lerner, um Wissen zu strukturieren⁴⁸ und generiertes Wissen – gleich in welcher Form – verfügbar zu halten.

Als unverzichtbar dazu wird die Fähigkeit zur Interaktion bewertet: Kommunikation zwischen Menschen, bekannten wie unbekannt, über kurze oder weite Entfernungen, mit unterschiedlichen Technologien, zu beruflichen, persönlichen oder gesellschaftlichen Zwecken. Zielobjekt dieser interaktiven Methodenkompetenz ist es, Kommunikation organisieren, nutzen und gestalten können.⁴⁹

Wissenserwerb-Kompetenz → *Autodidaktik*

Wissenserwerb-Kompetenz → *Betriebspraktikum*

Wissenserwerb-Kompetenz → *Diskussion*

Wissenserwerb-Kompetenz → *Experten befragen*

Wissenserwerb-Kompetenz → *Mit Fachbroschüren arbeiten*

Wissenserwerb-Kompetenz → *Future Guide*

Wissenserwerb-Kompetenz → *Informationen beschaffen*

Wissenserwerb-Kompetenz → *Leittext-Methode*

Wissenserwerb-Kompetenz → *Rollenspiel*

Wissenserwerb-Kompetenz → *Teamarbeit*

Wissenserwerb-Kompetenz *Daten, Informationen unterscheiden und bewerten* → Future Guide

Wissenserwerb-Kompetenz *Debatte, Podiumsdiskussion, Pro & Contra* → Diskussion

Wissenserwerb-Kompetenz *eigenverantwortlich lernen* → autonomes Lernen, → Future Guide

Wissenserwerb-Kompetenz *Entscheiden, Entscheidungen treffen* → Unternehmensplanspiel

Wissenserwerb-Kompetenz *Experte sein* → Future Guide

Wissenserwerb-Kompetenz *Fehler-Lernen*: Kaum ein Phänomen ist so häufig Gegenstand der Auseinandersetzung zwischen Lehrendem und Lerner wie gerade der Fehler. Andererseits ist das *aus-Fehlern-Lernen* eine hohe geistige Leistung. Es ist angebracht, darüber nachzudenken, wie das Fehler-Lernen didaktisch und methodisch intelligent nutzbar zu machen ist. Die Entwicklung einer anderen Fehlerkultur steht auf der Agenda von ‚Schule‘.⁵⁰

Wissenserwerb-Kompetenz *Firma gründen und leiten* → Juniorfirma

Wissenserwerb-Kompetenz *Gespräch* → Diskussion

Wissenserwerb-Kompetenz *Gruppendiskussion* → Diskussion

Wissenserwerb-Kompetenz *Hören-Lernen, Zuhören-Lernen*: Eine Vorherrschaft des Auges vor den anderen Sinnen wird konstatiert. Es wird demgegenüber als hilfreich erkannt, Lernern die Besonderheiten qualitätvollen Hörens, insbesondere des Zuhörens auf eine attraktive Art zu vermitteln.⁵¹

Wissenserwerb-Kompetenz *Informationen austauschen* → Future Guide

Wissenserwerb-Kompetenz *Informationsmaterial beschaffen* → Fachbroschüren

Wissenserwerb-Kompetenz *Internet-Nutzung* → Informationen beschaffen, → Future Guide

Wissenserwerb-Kompetenz *Kommunikationstraining, Kommunikationstechnik*: Der ökonomisch und ökologisch sinnvolle – also empfehlbare – Umgang mit informations- und kommunikationstechnischen Geräten soll als Grenzthema zur Mediendidaktik hier lediglich erwähnt werden.⁵²

Wissenserwerb-Kompetenz *Lernen durch Lehren*: LdL ist eine seit Jahren erprobte Form des Wissens- und Kompetenztransfers durch Lerner, welche anlaßweise aber regelmäßig die Rolle von Unterweisern übernehmen.⁵³

Wissenserwerb-Kompetenz *Lernen lernen*: Dieser Ausdruck ist zwischenzeitlich zur schieren Floskel verkommen, was aber nichts an der zentralen Leitzielkraft dieser Formulierung mindert. Lehrende brauchen ein breites lernpsychologisches Repertoire und das nötige Fachwissen aus Pädagogik und Didaktik, um Lernern die vorhandenen Werkzeuge des Lernens vermitteln zu können.⁵⁴
→ Autonomes Lernen

Wissenserwerb-Kompetenz *Lernstrategien*: Eine wichtige Kompetenz, die Lerner in ‚Schule‘ lernen können. Die Umsetzung von Erkenntnissen der Lernpsychologie in lerneradäquate Lernstrategien bedarf der kompetenten behutsamen Anleitung durch Lehrer und Unterweiser.⁵⁵

Wissenserwerb-Kompetenz *Qualität fördern*: Auf eine Sonderlinie sei hier verweisen: Auch Lernende sind Elemente des Qualitätsmanagements an ihrer Schule. Die Fähigkeit in Qualitätskate-

gorien zu denken (und danach zu handeln), ist als methodische Kompetenz Lernern begreifbar zu machen; brauchbare Werkzeuge dazu sind zu entwickeln. Aus dieser Dimension von ‚Schule‘ ergibt sich künftig eine anspruchsvolle Innovationsarbeit für Lehrer, die sich da herausfordern lassen!⁵⁶

Wissenserwerb-Kompetenz *Team-Kompetenz* → Unternehmensplanspiel

Wissenserwerb-Kompetenz *Wissen strukturieren*: Das Kompetenzfeld *Wissensmanagement* ist für Schüler der Sekundarstufe I während der Schulzeit erfolgsnotwendig und bleibt auch die Zeit danach hoch bedeutsam.⁵⁷

Wissenserwerb-Kompetenz *Wissen weitergeben, Wissen austauschen*: Nicht nur das Aufnehmen und intelligente Verwerten von fremdem Wissen, sondern ebenso das Weitergeben von Wissen, die Bereitschaft anderen vom eigenen Wissen etwas abzugeben, andere am eigenen Wissensvorsprung teilhaben zu lassen, ist eine Zukunftskompetenz – wenngleich in einer Gesellschaft des ausgeprägten Konkurrenzkampfes schwer einsehbar. Dabei gilt es auch von anderen Wissen übernehmen lernen, also die Fähigkeit zum *Wissensaustausch* zu entwickeln und zu fördern. Dies steht in Beziehung zur Fähigkeit zu Teamarbeit, zur kommunikativen Kompetenz, insgesamt zum verantwortlichen Umgang mit Wissen.⁵⁸

Fachbezogene Methodenkompetenzen. Die Grenzen sind oft fließend zwischen über-fachlichen Methodenkompetenzen und eng-fachlichen. Folgend einige Beispiele aus dem Methodenrepertoire, die z.T. seit langem zur Ausstattung der (in diesem Band dargestellten) Bildungssegmente zählen. Neben eingeführten Methodenkompetenzen werden auch Verfahren erwähnt, die eher im Schatten stehen, obgleich sie bildungswirksam sind.

Methodenkompetenz *Befragung durchführen und auswerten*: Ein auf situative und auf empirisch erhebbare Bedingungen achtender, handlungsorientierter Unterricht wird bei gegebenen Anlässen Befragungen (im Klassenzimmer, im Schulhaus, im Schulsprengel) planen und durchführen lassen. Mit einfachen Methoden empirischer Sozialforschung können so Schüler realitätsnah vertraut gemacht werden.⁵⁹

Methodenkompetenz *Dokumentieren*: Anlässe zum Erstellen einer Dokumentation gibt es bei Bildungsanlässen und in Unterricht zahlreiche. Formen der Dokumentation sind z.B. Collage, Ergebnis-Schau, Posterpräsentation, Schaukasten-Ausstellung, Wandzeitung. Auch dies ist ein methodenrelevanter Grenzbereich zur Mediendidaktik.⁶⁰

Methodenkompetenz *Internet-Recherche*: Fachrelevantes Wissen, z.B. aus den Segmenten Arbeit, Technik, Wirtschaft im Internet auffinden, es selektieren, bewerten und für die eigene Verwertung weiterbearbeiten und aufbereiten, diese Fertigkeit gehört zu den Zukunftskompetenzen mit hohem Erwartungsanspruch.⁶¹

Methodenkompetenz *Quellenarbeit*: Einige Themen aus Arbeitslehre und Wirtschaftslehre sollten historisch angegangen werden. Das Arbeiten mit Quellen (also mit allem, ‚woraus man historische Erkenntnis schöpfen kann‘) könnten Lerner in der Sekundarstufe I bei einigen Anlässen in unterschiedlichen Bildungssegmenten erfahren.⁶²

Methodenkompetenz im Fachbezug *Arbeitslehre* → Betriebserkundung

Methodenkompetenz im Fachbezug *Arbeitslehre: Entscheidungen treffen* zählt zu den Kernkompetenzen, auf welche die fachdidaktische Theorie besondere Akzente setzt, seit Arbeitslehre entwickelt wurde. Wir können davon ausgehen, daß diese Kompetenz vor allem in den Bereichen *Berufswahl, Haushalt, Konsum und ökonomisches Handeln* eine über ‚Schule‘ hinausweisende Zukunftsbedeutung hat.⁶³

Methodenkompetenz im Fachbezug *Berufskunde: Selbstpräsentation*. Eine Kompetenz, die das überzeugende und stimmige Auftreten, das Erscheinungsbild, das jemand von sich vermittelt, zum

Gegenstand hat. Sich selber präsentieren können – innerhalb und außerhalb der Schule – z.B. beim Sich-Bewerben wird hier thematisiert.⁶⁴

Methodenkompetenz im Fachbezug *Hauswirtschaft*: Dieser grenzüberschreitende Hinweis auf Hauswirtschaft soll auf die integrative Intention des Lernfeldes Arbeitlehre hinweisen. Im Zuge fächerübergreifenden Unterrichtens können Grenzüberschreitungen eine gewichtige didaktische Funktion erhalten.⁶⁵

Methodenkompetenz im Fachverbund *Naturwissenschaften* → Experiment

Methodenkompetenz im Fachbezug *Technikkunde: Denken in technischen Kategorien und Systemzusammenhängen*. Dazu können unter anderem gerechnet werden ☆ die *Modellbildung*, um nachvollziehbar zu machen, wie derzeit gängige technische Rationalität funktioniert, ☆ das *Prinzip der Berechenbarkeit*; die Mathematisierung von technischen Zuständen und Abläufen im weitesten Sinne; ☆ das *Denken in Prozessen*; setzt eine Sicht von Technik frei, die jeweils die Dynamik betont, das Veränderbare und das Prozeßhafte; ☆ das *Denken in Kontexten*; steht für die didaktische Notwendigkeit, zumindest je einige benachbarte Wirkbezüge eines Phänomens mit zu bedenken.⁶⁶

Methodenkompetenz im Fachbezug *Technikkunde: Über die Fachmethoden des Technikunterrichts* liegen umfassende Monographien vor.⁶⁷

Methodenkompetenz im Fachbezug *Technikkunde: Entwickeln, Konstruieren*. Eine für den Technikunterricht zentrale Methode; hierbei geht es zumeist um die Entwicklung eines Produktes unter dem Aspekt technischer Problemlösung.

Methodenkompetenz im Fachbezug *Technikkunde: Experiment*. In allen Unterrichten, die sich mit technischer Bildung befassen, ist das Experimentieren der Lerner eine direkte und wirksame Zugangsform zu Problemstellungen und – oft auch überfachlichen – Erkenntnissen.⁶⁸

Methodenkompetenz im Fachbezug *Technikkunde: Technische Analyse* „ist die systematische Untersuchung eines technischen Gegenstandes oder eines technischen Sachverhaltes hinsichtlich der Komponenten oder Faktoren, die ihn bestimmen.“⁶⁹

Methodenkompetenz im Fachbezug *Technikkunde: Technische Bewertung* „ist ein Unterrichtsverfahren, um eine Beurteilung technischer Sachverhalte und der Folgen des Einsatzes von Technik im Unterricht zu ermöglichen und vorzunehmen.“⁷⁰

Methodenkompetenz im Fachbezug *Wirtschaftsgeographie: Einen Überblick* über die auch von Schülern praktizierbaren Methoden gibt der Beitrag → *Wirtschaftsgeographische Methoden*; er enthält Beobachtung, quantitative Erhebung, Kartierung, fotografische Dokumentation und Befragung sowie das Arbeiten mit Sekundärquellen (topographische und thematische Karten, Luftbilder, Satellitenaufnahmen und Statistiken).

Methodenkompetenz im Fachbezug *Wirtschaftsgeographie* → *Kartierung*

Methodenkompetenz im Fachbezug *Wirtschaftsgeographie* → *Standortanalyse*

Methodenkompetenz im Fachbezug *Wirtschaftslehre*: Zwei eingeführte Werke zum Gesamtspektrum der Methoden im Ökonomieunterricht liegen vor. Darin finden sich auch Hinweise auf Methodenkompetenzen für Lerner.⁷¹

Methodenkompetenz im Fachbezug *Wirtschaftslehre: Wirtschaftsrechnen*. Mittels eines Kalkulationsprogramms läßt sich exemplarisch Wirtschaftsrechnen (z.B. Zins, Rate, Leasing) anwenden; dies kann auch eine Aufgabe des Fachunterrichts Wirtschaftslehre sein.⁷²

Methodenkompetenz im Fachbezug *Wirtschaftslehre: Wirtschaftsstatistik lesen*. Mit Wirtschaftsstatistiken, Wirtschaftszahlen umgehen können, also sie auffinden, auswählen, lesen und interpretieren, um die ermittelten Daten dem eigenen Konzept (Text, Referat, Hausarbeit etc.) einzuflügen, das gehört zu den erwarteten Wirtschafts-Methodenkompetenzen.⁷³

Methodenkompetenz im Fachbezug *Wirtschaftslehre: Zeitung-Lesen*. Wirtschaftsfachartikel in Zeitungen verständlich lesen können ist eine alte Kompetenzerwartung; Zeitungen als allgemeine Medien sind für den Fachunterricht unverzichtbar.⁷⁴ Fachbezug *Wirtschaftslehre: Radio hören*. Nicht minder bedeutsam ist die Fähigkeit, aus einer Radionachricht in der Kürze der Sendezeit Inhalt, Gehalt und Bedeutsamkeit aufzunehmen und mental zu speichern.

ANMERKUNGEN

- 1 Titel in Langform: Methoden steuern Lernprozesse – eine methodendidaktische Einführung.
- 2 MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1 (1974) S. 36-43
- 3 BUNK, G.P./KAISER, M./ZEDLER, R. (1991): Schlüsselqualifikationen. Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: MittAB 2, (1991) S. 365-374
- 4 BUNK, G.P./KAISER, M./ZEDLER, R. (1992) a.a.O. S. 322
- 5 FLITNER, W. (1930): Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 3 Langensalza/u.a.
- 6 KLAFKI, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen „Allgemeinbildung“. Zwölf Thesen. In: Schlüsselprobleme im Unterricht. Weinheim (1995) S. 9-14, Die deutsche Schule. Beiheft 3
- 7 PIAGET, J. (1947, dt. 1980): Psychologie der Intelligenz. Stuttgart
- PIAGET, J./INHELDER, B. (1948, dt. 1971): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart
- AEBLI, H. (1975): Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart
- AEBLI, H. (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Bd.1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart
- AEBLI, H. (1981): Denken: das Ordnen des Tuns. Bd.2: Denkprozesse. Stuttgart
- 8 ALBERS, H.-J. (Hrsg.) (1995): Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung: Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch-Gladbach
- KAISER, F.-J./KAMINSKI, H. (1997): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn
- STEINMANN, B./WEBER, B. (Hrsg.) (1995): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß
- 9 siehe dazu: HELMUT M. SELZER (1998): Didaktik-Katalog. In: SELZER/WEINKAMM/HEESE (Hrsg.): Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern. Ein Modell zur Individualisierung und Differenzierung im dualen System. Dettelbach
- 10 PLÖGER, W./ANHALT, E. (1996): Prinzip und Methode. Ein terminologischer Vorschlag. In: Pädagogische Rundschau, 50 (1996) 5, S. 611-624
- 11 BÖNSCH, M. (1995): Differenzierte Unterrichtsmethodik. Variable Lernwege. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91 (1995) 3, S. 265-283
- BÖNSCH, M. (1997): Differenzierung als Optimierung von Lernprozessen. Didaktische – diagnostische – dialogische Gestaltung des Unterrichts. In: Die Deutsche Schule, 89 (1997) 3, S. 335-352
- 12 NEBER, H. (1981): Entdeckendes Lernen. Weinheim/Basel.
- BECK, E. (Hrsg./u.a. (1995): Eigenständig lernen. St. Gallen
- 13 GMELCH, A. (1987): Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen. Ein Beitrag zu einer berufsorientierten Didaktik der Hauptschule. Frankfurt/Main
- HOPPE, H. (1992): Der biographische Ansatz als Methode. Subjektorientierter Unterricht im

- Interesse von Frauen. In: Gegenwartskunde, 41 (1992) 3, S. 353-362
- SCHELLER, I. (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis – Planung – Theorie. Königstein/Taunus
- 14 AEBLI, H. (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Bd.1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart
- ALBERS, H.-J. (Hrsg.)/Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch-Gladbach
- GUGEL, G. (1997): Methoden-Manual I: „Neues Lernen“. Tausend Praxisbeispiele für Schule und Lehrerbildung. Weinheim/Basel
- 15 BAETHGE, M. (1993): Bildungssystem und Sozialstruktur. Gesellschaftliche Anforderungen an eine zukünftige Bildungspolitik. In: Jugend – Wirtschaft – Politik. München, S. 179-190
- FRIEDRICH, H.F./MANDL, H. (Hrsg.) (1991): Lehr-Lern-Modelle für das angeleitete Selbststudium. Ein Instrument für den Wissenstransfer. In: Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium. Weinheim, S. 9-30
- NEBER, H. (1992): Wissensnutzung: Förderung durch ein Training des situativen Wissenszugangs. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 6 (1992) 2, S. 87-98
- 16 ACKERMANN, P./u.a. (1997): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung
- BARBIER, R./u.a./GIUST-DESPRAIRES, F. (Hrsg.) (1997): Deutsch-Französisches Jugendwerk Im Spiegel der Anderen. Selbstbildung in der internationalen Begegnung. Opladen
- FENNES, H./HAPGOOD, K. (1997): Council of Europe: Intercultural learning in the classroom. Crossing borders. London u.a.
- HOLZBRECHER, A. (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen
- PERREGAUX, C. (1998): Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik. Zürich
- SANDER, W. (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Bildung. Schwalbach, Taunus
- SCHIELE, S. (Hrsg.) (1997): Praktische politische Bildung. Schwalbach/Taunus, Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg
- 17 Modell. In: HÜGLI, A./LÜBCKE, P. (Hrsg.) (1991): Philosophielexikon. Reinbek, S. 394
- Modell. In: DICHTL, E./ISSING, OTMAR (Hrsg.) (1987): Vahlens Großes Wirtschaftslexikon. Bd.3, München, S. 1312
- 18 DAUSCHER, U. (1996): Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Neuwied u.a.
- MILLER, R. (1998): Die Moderationsmethode. Visualisierte Kommunikation. In: Lernende Schule, 1 (1998) 1, S. 36-39
- OBERMANN, H. (1998): Die Moderationsmethode im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, 28 (1998) 1, S. 23-27
- SCHNELLE, E. (1982): Metaplan-Gesprächstechnik. Kommunikationswerkzeug für die Gruppenarbeit. Quickborn
- SEIFERT, J.W./WAGNER, H./PATTAY, S. (1998): Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Offenbach
- 19 BUHREN, C.G./KILLUS, D./MÜLLER, S. (1998): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund
- DÖPP, W. (1997): Lehrer erforschen ihre Praxis. In: Pädagogik, 49 (1997) 5, S. 21-24
- EIKENBUSCH, G. (1997): Der kleine Methoden-Koffer. Evaluation kann man nicht einfach nachmachen – man muß sie aber auch nicht jedes Mal neu erfinden. In: Pädagogik, 49 (1997) 5, S. 30-34
- KLIPPERT, H. (1997): Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzertiertes Innovationsmanagement. In: Pädagogik, 49 (1997) 2, S. 12-17

- WOKER, E. (1997): Arbeitsformen und Methoden. Methoden zur Evaluation. In: Schulleiter-Handbuch, (1997) 84, S. 83-97
- 20 EINSIEDLER, W. (1981): Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung. München/Wien
- 21 ARNOLD, R. (1997): Lern-Kultur-Wandel. Aus: Arbeit und Lernen 2000. Bielefeld, S. 89-101
DEITERING, F. G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen
GREIF, S./u.a. (Hrsg.) (1996): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen
ZIESMER, H. (1997): Planungsebenen für selbst gesteuertes Lernen. In: Grundschulmagazin, 12 (1997) 7-8, S. 59-62
- 22 GLASER, H. (Hrsg.) (1968): Team Teaching konkret. Freiburg
HUBER, B. (2000): Team-Teaching – Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich, Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik: Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam. Frankfurt/Main
- 23 COHN, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
KUNERT, K. (Hrsg.) (1997): Neue Lernmethoden für pädagogische Berufe. Baltmannsweiler
LANGMAACK, B./BRAUNE-KRICKAU, M. (1995): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim
REISER, H./LOTZ, W. (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz
- 24 BASTIAN, J./GUDJONS, H. (1986): Das Projektbuch. Hamburg
- 25 DREWS, U./DURDEL, A. (1997): Die Schule öffnen. In: Handbuch elementare Schulpädagogik. Weinheim, S. 317-333
- 26 AEBLI, H. (1990): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart
AEBLI, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart
- 27 AEBLI, H. (1990): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart, S. 368 f
- 28 AEBLI, H. (1990): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart
- 29 HAARMANN, D. (Hrsg.) (1997): Handbuch elementare Schulpädagogik. Handlungsfelder institutionalisierter Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1-10. Weinheim
PFEIFFER, M. (1997): Bibliographie zu „Wochenplan und Freiarbeit“. In: Der Altsprachliche Unterricht, 40 (1997) 1, S. 92-95
SCHAARE, J. (1998): Erziehung zur Autonomie. Pädagogik, Psychologie, Philosophie. Neuwied
- 30 MEYER, H./MEINERT A. (1997): Lob des Frontalunterrichts. Argumente und Anregungen. In: Friedrich-Jahresheft, XV: Lernmethoden, Lehrmethoden, S. 34-37
- 31 KNOBLOCH, J. (1998): Referate halten lernen. Inhaltsangabe, Protokoll, Referat, Facharbeit. Lichtenau: AOL-Schülerheft
MONTAMEDI, S. (1993): Rede und Vortrag: sorgfältig vorbereiten, stilistisch ausarbeiten, erfolgreich durchführen. Weinheim/Basel
PLANK, I. (1998): Kurzreferate als Ausgangsbasis für Diskussionen. In: Zielsprache Deutsch, 29 (1998) 1, S. 2-12,
ROST, F. (1997): Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. Opladen
- 32 DOMBROWSKI, S. (1998): Spielerische Kreativität im Unterricht. Impulse für die Sekundarstufe I. In: Schulmagazin 5 bis 10; 13 (1998) 4, S. 8-11
FORNASIER, W./u.a. (1996)/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Begegnungszeiten. Soziales Lernen in der Hauptschule. Bönen
JANSEN, P. (1998): Spielen auch im Unterricht. Ganzheitliche Erfahrungen machen. In: Schulmagazin 5 bis 10 (1998) 13, 4, S. 4-7

- 33 ALSHEIMER, M./MÜLLER, U./PAPENKORT, U. (1996): Spielend Kurse planen (Methoden-Karothek). München
 BAUER, K.-O. (1997): Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim
 HOPS, A./ALSHEIMER, M. (1998): Collage. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand, 7. 40. 20. 11, S. 1-6
 MÜLLER, U./PAPENKORT, U. (1997): Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand, 7. 40. 11, S. 1-18
- 34 ANTONI, C./GEISSLER, H. (Hrsg.) (1996): Qualitätszirkel als Medium der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim, S. 191-213
 ARNOLD, R. (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler
 BERGMANN, B. (1996): Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Lernen im Prozess der Arbeit. Aus: Kompetenzentwicklung '96. Münster; S. 153-262
- 35 DUNCKER, L. (1995): Der Erkenntniswert des Ordners. Über Kreativität und fächerübergreifendes Lernen. In: Pädagogik, 47 (1995) 4, S. 39-43
 ECKERLE, G.-A./KRAAK, B. (1993): Wissenschaft zur Handlungsplanung. Zwei Vorschläge zum Umgang mit Wissen. Grebenstein, S. 68-93
 HEYMAN, K. (1998): Wiederholen mit Hilfe von Mindmaps. In: Pädagogik, 50 (1998) 10, S. 18-22
 SVANTESSON, I. (1993): Mindmapping und Gedächtnistraining. Bremen
- 36 KEIM, H. (Hrsg.) (1992): Planspiel – Rollenspiel – Fallstudie. Köln
 STEINMANN, B./WEBER, B. (Hrsg.) (1995): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß
 WALLSTEIN, K.-H. (1995): Haushalten im Planspiel. In: SCHWEIZER/SELZER (Hrsg.): Arbeit – Wirtschaft – Technik. Dettelbach, S. 383-415
- 37 TOELSTEDE, B. G./GAMBER, P. (1993): Video-Training und Feedback. Weinheim/Basel
- 38 KLIPPERT, H. (1999): Visualisieren, lehren und lernen. Eine Übungsfolge zum Thema „Berufswahl“. In: Pädagogik, 50 (1999) 3, S. 9-12
 SCHNOTZ, W./ZINK, T./PFEIFFER, M. (1996): Visualisierungen im Lehr-Lern-Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42 (1996) 2, S. 193-213
 IMHOF, M./u.a. (1996): Hören und Sehen. Behaltensrelevante Effekte von Illustrationen beim Zuhören. In: Unterrichtswissenschaft, 24 (1996) 4, S. 329-342
- 39 ALSHEIMER, M./MÜLLER, U./PAPENKORT, U. (1996): Spielend Kurse planen (Methoden-Karothek). München
 SCHORR, A. (Hrsg.) (1993): Handwörterbuch der angewandten Psychologie. Bonn
- 40 OPASCHOWSKI, H. W. (Hrsg.) (1981): Methoden der Animation. Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn
- 41 WEINERT, F. E. (Hrsg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen
- 42 CLARK, C. H. (1973): Brainstorming. München
 STAUDTE, A. (1985): Brainstorming. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 4, Stuttgart
 WERNER, B. (1998): Deutscher Philologenverband. Bundesarbeitsgemeinschaft der jungen Philologen (Hrsg.): Methodentraining für die Schule von morgen. Kreativität und Wissen. Krefeld
- 43 DHORITY, L. (1991): Moderne Suggestopädie. Der ACT-Ansatz ganzheitlichen Lehrens und Lernens. Bremen
 FORNASIER, W./u.a. (1996)/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Begegnungszeiten. Soziales Lernen in der Hauptschule. Bönen
 KORTE, J. (1998): Schulreform im Klassenzimmer. Hilfen für die schulpädagogische Praxis. Weinheim

- 44 SCHATTENHOFER, K./WEIGAND, W. (Hrsg.) (1998): Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Opladen
- 45 ABELE, A. (1995): Stimmung und Leistung. Allgemein- und sozialpsychologische Perspektive. Göttingen
 KELLER, G. (1994): Pädagogische Psychologie griffbereit. Ein schulpraktisches Handbuch. Donauwörth
 ROLLETT, B. (1997): Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen. Wien
- 46 NEUREITHER, A. (1998): Fantasiereisen. Ein anderer Weg der Wissensvermittlung. In: HTW Praxis, 50 (1998) 7-8, S. 22-23
- 47 AEBLI, H. (1980): Denken, das Ordnen des Tuns. Stuttgart
 KLIPPERT, H. (1995): Methodentraining. Ein Programm zur Förderung des Offenen Unterrichts. In: Pädagogik, 47 (1995) 12, S. 35-38
 KLIPPERT, H. (1997): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim
- 48 EINSIEDLER, W. (1996): Wissensstrukturierung im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissensrepräsentation und ihre Anwendung in der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42 (1996) 2, S. 167-192
 JÜNGST, K.L. (1995): Studien zur didaktischen Nutzung von Concept Maps. In: Unterrichtswissenschaft, 23 (1995) 3, S. 229-250
 MINNAMEIER, G. (1997): Zur Frage des Aufbaus kognitiver Strukturen. Ein „Abriß“ der Aebli'schen Konzeption und erste Überlegungen zu ihrer Rekonstruktion. In: Pädagogische Rundschau, 51 (1997) 6, S. 643-660
 WILLKE, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Mit Fallstudien von D. Gnewekow u.a. Stuttgart
- 49 BEINKE, L./HABEL, K.M. (1998): Kognition, Kommunikation und die Berufswahlentscheidung. Überlegungen zur Wirkung pädagogischer Maßnahmen. In: Pädagogische Rundschau, 52 (1998) 4, S. 487-495
 BERNDSEN, T. (1991): Von Handlung zu Kommunikation. Zur paradigmatischen Bedeutung von Kommunikation in neueren soziologischen Theorien. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt/Main
 KÄSER, R. (1998): Die Schule als komplexes System. In: Familiendynamik, 23 (1998) 1, S. 40-59
 SCHULER, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern
- 50 BLANCHARD, K./CARLOS, J.P./RANDOLPH, A. (1998): Management durch Empowerment, Reinbek
 MORAWIETZ, H. (1997): Fehler kreativ nutzen, Stress verringern, Unterricht öffnen. In: Pädagogik und Schulalltag, 52 (1997) 2, S. 232-245
 OSER, F./HASCHER, T. (1997): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. Freiburg
 SPYCHIGER, M./u.a. (1998): Fehlerkultur aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Der Fragebogen S-UFS. Entwicklung und erste Ergebnisse. Freiburg, Schweiz
- 51 KARST, K./u.a. (1998): Medienpädagogik des Hörens. In: Medien praktisch, 22 (1998) 1 (85), S. 4-38
 LUCAS, M. (1995): Hören, Hinhören, Zuhören. Die bessere Hälfte der Kommunikation. Offenbach
- 52 KLIPPERT, H. (1996): Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim
- 53 MARTIN, JEAN-POL (1996): Das Projekt ‚Lernen durch Lehren‘ – eine vorläufige Bilanz. In: HENRICI, G./ZÖPFGEN, E. (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Bd. 25, Tübingen
 FERNER: <http://www.ku-eichstaett.de/SLF/LdL>

- RENKL, A. (1997): Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden
- 54 AEBLI, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart, S. 189 ff
- DRAEGER, H./GÜNTHER, U./THUNEMEYER, B. (1997): Autonomie und Infrastruktur. Zur Theorie, Organisation und Praxis differentieller Bildung. Frankfurt/Main u.a.
- WEINERT, F. E. (Hrsg.) (1996): Deutsche Gesellschaft für Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen
- 55 WEINERT, F./U.A. (Hrsg.) (1974): Pädagogische Psychologie. Bde. 2, Frankfurt/Main
- MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen
- MAYRING, P. (1995): Möglichkeiten fallanalytischen Vorgehens zur Untersuchung von Lernstrategien. In: Empirische Pädagogik, 9 (1995) 2, S. 155-171
- POLAK, V. (1993)/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lernerorientierte Lehr- und Lernstrategien im Unterricht. Kann sich Lehren und Lernen in der Schule durch Einsatz von lernerorientierten Strategien positiv verändern? Soest
- 56 BECKER, G./ILSENAU, C. VON/SCHRATZ, M. (Hrsg.) (2001): Qualität entwickeln, evaluieren. In: Friedrich-Jahresheft XX
- Qualitätsentwicklung – Lernerfolg bewerten. In: Unterricht Arbeit + Technik, 9, (2001)
- 57 AEBLI, H. (1990): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart
- AEBLI, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart
- JÜNGST, K. L. (1995): Studien zur didaktischen Nutzung von Concept Maps. In: Unterrichtswissenschaft, 23 (1995) 3, S. 229-250
- WILLKE, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Mit Fallstudien von D. Gnewekow u.a. Stuttgart
- 58 KLIPPERT, H. (1998): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim
- KLIPPERT, H. (1998): Lernziel: Teamfähigkeit. Anregungen und Übungsbaustein für den Unterricht in der Sekundarstufe I. In: Praxis Schule 5 – 10, 9 (1998) 3, S. 10-17
- 59 MEHRMANN, E. (1995): Interviewtechnik. Aus: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (1995) 7. 40. 20. 6, S. 1-18
- MOSER, H. (1997): Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg
- RÖHRS, H. (1996): Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Aus: Theorie und Praxis der Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 9-176
- 60 ALSHEIMER, M./MÜLLER, U./PAPENKORT, U. (1996): Spielend Kurse planen (Methoden-Kartothek). München
- 61 BABIAK, U. (1997): Effektive Suche im Internet. Suchstrategien, Methoden, Quellen. Köln u.a.
- FEEKEN, H. (1998): Berufsinformationen aus dem Internet. In: Arbeiten + lernen. Wirtschaft, 8 (1998) 30, S. 30-33
- KOCH, T. (1998): Nutzung von Klassifikationssystemen zur verbesserten Beschreibung, Organisation und Suche von Internetressourcen. In: Buch und Bibliothek, 50 (1998) 5, S. 326-335
- 62 EL DARWICH, R./PANDEL, H.-J. (1995): Wer, was, wo, warum? oder Nenne, beschreibe, zähle, begründe. Arbeitsfragen für die Quellenschließung. In: Geschichte lernen, 8 (1995) 46, S. 33-37
- MEIER, K.-U. (1998): Der Geschichte auf der Spur. Ein handlungsorientierter Beginn des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte lernen, 11 (1998) 62, S. 47-51
- PANDEL, H.-J. (1995): Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis. In: Geschichte lernen, 8 (1995) 46, S. 14-21

- 63 KAISER, F.-J./KAMINSKI, H. (21997): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn
- 64 SCHNEIDER, D. W./RECHTIEN, W. (1993): Argumentieren, formulieren, überzeugen. Die Kunst, erfolgreich aufzutreten. München
- 65 BECK, C./u.a./Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1997): Projekte für den Arbeitslehreunterricht. Bilingualer Unterricht Englisch. Klassenstufe 8: Technik – Haushalt – Wirtschaft. Bad Kreuznach
 BECK, C./u.a./Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1997): Projekte für den Arbeitslehreunterricht. Bilingualer Unterricht Englisch. Klassenstufe 9: Technik – Haushalt – Wirtschaft. Bad Kreuznach
- MEYER-HARTER, R. (Hrsg.) (1989): Hausarbeit und Bildung. Zur Didaktik der Haushaltslehre. Frankfurt/Main
- FINGERLE, K. (Hrsg.) (1984): Beiträge zur Didaktik der Hauswirtschaft. Stuttgart
- 66 Das Methodenfeld zum Technikunterricht wird in diesem Band nicht dargestellt. Hierzu liegen mehrere Publikationen vor; siehe folgende Fußnote; vergl. ferner
 SELZER, HELMUT M. (1999): Die Werkschule – Paradigmen einer allgemeinen technischen Bildung. In: HEMMER, I./SELZER, H. M. (Hrsg.): Für eine Schule der Zukunft. Dettelbach, S. 85-121
- 67 HESELER, K./HÖPKEN, G. (1996): Methodik des Technikunterrichts. Bad Heilbrunn
 PAHL, JÖRG-PETER (1998): Bausteine beruflichen Lernens im Bereich Technik. Bd. 2: Methodische Konzeptionen für den Lernbereich Technik. Alsbach
 WILKENING, F. (21980): Unterrichtsverfahren im Lernbereich Arbeit und Technik. Ravensburg
- 68 PAHL, JÖRG-PETER (1998): Bausteine beruflichen Lernens im Bereich Technik. Bd. 2: Methodische Konzeptionen für den Lernbereich Technik. Alsbach
 SCHMAYL, W. (1981): Das Experiment im Technikunterricht – methodologische und didaktische Studien zur Grundlegung einer Unterrichtsmethode. Bad Salzdetfurth
- 69 HENSELER, K./HÖPKEN, G. (1996) a.a.O. S. 90 ff
- 70 HENSELER, K./HÖPKEN, G. (1996) a.a.O. S. 105 ff
- 71 KAISER, F.-J./KAMINSKI, H. (2 1997): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn
 STEINMANN, B./WEBER, B. (Hrsg.) (1995): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß
- 72 KIENZLE, J. (1998): Kostenberechnung einer Klassenparty. In: Schulmagazin 5 bis 10, 13 (1998), 1, S. 47-50
 PANCRATZ, G. (1996): Mit dem PC vom Brutto- zum Nettoverdienst. Rechnungswesen, EDV. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 44 (1996), 1, S. 87-96
 SCHILLER, G. (1997): Methodische Möglichkeiten der Behandlung des geteilten Warenkontos. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 45 (1997) 1, S. 91-108
 STOECKL, C. (1995): Denkanstöße zur Bewertung von Krediten. Tabellenkalkulation, QBasic. In: Schulmagazin 5 bis 10, (1995), 5, S. 31-34
- 73 RINNE, H. (1994): Wirtschafts- und Bevölkerungsstatistik. München
- 74 BUCHWALD, B./JUERGENS, M. (1993): Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg.): Zeitung macht Schule. Materialien für den Unterricht. Kiel
 SCHWEIZER, G. (1996): Lohnorientierte Wirtschaftslehre? Erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt, (1996) 4, S. 47-55
 STEPHAN, H.-U. (1998): Das Modell „Zeitung in der Schule“. In: Medien + Erziehung, 42 (1998) 1, S. 46-51