

# Wege (méthodos) zu mehr Unterrichtsqualität

**Coverstory.** Für einen guten Unterricht ist die Wahl der Unterrichtsmethode entscheidend. Dabei wird oft vergessen, dass methodisches Handeln weit mehr bedeutet als Arbeitsblätter zu verwenden oder Rollenspiele durchzuführen.

**S**tudiert man die vielfältigen empirischen Befunde zur Fragestellung „Was ist guter Unterricht?“ dann wird übereinstimmend als ein Qualitätskriterium „Methodenvielfalt“ angeführt. Beispielsweise hat Helmke (2003) den aktuellen Forschungsstand zu Unterrichtsqualität umfassend dokumentiert und die Methodenkompetenz als eine wesentliche Voraussetzung für guten Unterricht wie folgt beschrieben: Es „ergibt sich die Notwendigkeit, eine Vielfalt von Unterrichtsmethoden zu kennen und zu können ...“ (S. 65). Zu einem ähnlichen Befund kommt Meyer (2004b), der nach Analyse von zahlreichen empirischen und theoretischen Studien zehn Merkmale guten Unterrichts generiert. Methodenvielfalt rangiert in seinem Kriterienkatalog an sechster Stelle. Als Forscher, der sich am umfassendsten theoretisch und praktisch mit Methodenfragen auseinandergesetzt hat, stellt er einschränkend fest: „Beim Lesen der empirischen Forschungsergebnisse war ich dann aber doch ein wenig enttäuscht, dass Methodenvielfalt in den Effektivitätsstudien (...) nur einen mittleren Rangplatz einnimmt.“ (S. 74) Diese kritische Anmerkung ergänzt er jedoch um die Hoffnung, dass in zukünftigen Best-Practice-Studien eine noch höhere Bedeutung der Methodenkompetenz für die Gestaltung eines guten Unterrichts nachgewiesen werden kann (vgl. S. 74).

## 1. Was sind eigentlich Unterrichtsmethoden?

Spricht man mit Lehrerinnen über ihren Unterricht, dann erfolgt in der Regel sehr rasch ein Hinweis auf die in der „jeweiligen Stunde“ eingesetzten Methoden. So wäre es durchaus denkbar, dass

- ▶ die Englischlehrerin von einem im Unterricht durchgeführten Rollenspiel berichtet, wo eine Bewerbung in englischer Sprache simuliert wurde,
- ▶ eine BWL-Lehrerin vom erfolgreichen Einsatz einer Karikatur zur Diskussion der Fragestellung, ob Werbung „Bedürfnisse deckt oder weckt“ schwärmt, während
- ▶ die andere BWL-Lehrerin das Engagement der Schülerinnen im Rahmen einer Gruppenarbeit zum Thema „SWOT-Analyse“ lobt und
- ▶ die Deutschlehrerin bestätigt, dass die Schülerinnen im Rahmen der „COOL-Stunde“ unterschiedliche Arbeitsaufträge sehr engagiert bearbeiteten.

Rollenspiele, der Einsatz von Karikaturen zur Verlebendigung des Unterrichts, eine Gruppenarbeit und die Betonung selbstgesteuerten Lernens durch kooperatives offenes Lernen (COOL) – all diese Wege zur Gestaltung von Unterricht und zur Förderung des aktiven Wissenserwerbes der Schüler haben viel mit Unterrichtsmethoden zu tun, jedoch auf sehr unterschiedlichen Ebenen, wie ich in diesem Beitrag zeigen werde. Da im Unterrichtsalltag fast alle Aktivitäten – vom Arbeitsblatt bis zum Projekt – als methodisches Handeln verstanden werden, als Wege (méthodos) zur Strukturierung und Inszenierung des Unterrichts, stellt sich die Frage, wie man Unterrichtsmethoden begrifflich fassen kann. In den kom-

menden Ausführungen orientiere ich mich am grundlegenden zweibändigen Werk über Unterrichtsmethoden von H. Meyer, der wie kein anderer Autor mit seinem „Strukturmodell methodischen Handelns“ die vielen Facetten methodischen Handelns theoretisch fundiert und begrifflich präzisiert hat. Methodisches Handeln zielt stets darauf ab, möglichst optimale Wege zu finden, damit Schüler Wissen, Haltungen (und nicht bloß Verhalten!) und Kompetenzen – im weitesten Sinn Kultur erwerben. Unterrichtsmethoden in der Berufsbildung sind demnach Wege, Verfahren, Techniken, mit denen sich Schüler, aber auch Lehrer Wissen (Allgemeinbildung und berufliches Theoriewissen) und Qualifikationen (berufliche Handlungskompetenz) unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen der berufsbildenden Schulen bzw. des dualen Systems aneignen.

Das methodische Handeln von Lehrern und Schülern umfasst nicht nur jene Dimensionen, die offensichtlich für Unterrichtsmethoden relevant sind, nämlich die

- ▶ Sozialdimension (entscheide ich mich als Lehrer für z.B. Einzel- oder Gruppenarbeit?),
- ▶ Handlungsdimension (die je nach Methode bei Lehrern und Schülern unterschiedlich ausgeprägt ist – etwa im fragend-entwickelnden Unterricht im Vergleich zum Projektunterricht),
- ▶ Zeitdimension (wie viel Unterrichtszeit erfordert z.B. ein Rollenspiel und wie wird dadurch der Unterrichtsprozess strukturiert?).

Weniger selbstverständlich – vor allem für jene Lehrerinnen, die Methoden primär als technokratisches Werkzeug sehen – ist der Hinweis, dass relevante Methodenentscheidungen stets aufs Engste mit der Ziel- und Inhaltsdimension verwoben sind. Es gibt keine wertfreien Methoden, jede Unterrichtsmethode beinhaltet Normen. Entscheidet sich zum Beispiel eine Lehrerin für eine Pro-Contra-Debatte, um mit diesem Lehr-Lern-Arrangement Fragen einer neuerlichen EU-Erweiterung zu thematisieren, dann erfolgt durch diese Methodenwahl nicht nur eine instrumentelle Entscheidung für eine spezifische Erarbeitung des Unterrichtsstoffes „EU-Erweiterung“, sondern ebenso eine normative. Gerade eine Pro-Contra-Debatte fördert demokratische Tugenden, also Normen wie Diskursfähigkeit, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Argumenten, Zuhören etc., also Mündigkeit. Die politisch-normative Dimension von Methoden erlebte ich „hautnah“ im Rahmen eines Bildungskooperationsprojektes mit Bulgarien kurz nach der politischen Wende. Zu dieser Zeit waren den bulgarischen Lehrern handlungsorientierte Unterrichtsmethoden weitgehend unbekannt – offensichtlich beinhalten diese ein für Diktaturen zu großes emanzipatorisches Potenzial.

Mit Hilfe von Unterrichtsmethoden werden nicht nur Ziele und Unterrichtsinhalte „transportiert“, sondern ebenso Ziele und Inhalte geschaffen, zumindest akzentuiert. Entscheidet sich zum Beispiel ein Lehrer, mit seiner Klasse an einem von einem Kreditinstitut unterstützten Wertpapierspiel teilzunehmen, wo Schüler

unterschiedlicher Schulen und Klassen über einen längeren Zeitraum ein (fiktives) Wertpapierportfolio zu bilden und zu managen haben und am Ende die Siegergruppe prämiert wird, dann werden durch diese Methodenentscheidung nicht nur Unterrichtsinhalte des Lehrbuches im Sinne eines aktiven Wissenstransfers angewendet, sondern zum Teil sehr nachhaltige Ziele und Inhalte neu geschaffen. So ist es durchaus möglich, dass einzelne Gruppen eine Leidenschaft, geradezu ein Fieber für das Wertpapiergeschäft entwickeln, sich intensiv mit der Materie auseinandersetzen und Fachwissen erwerben, das weit über das geforderte Schulwissen hinausgeht. So gesehen werden durch Methodenentscheidungen Inhalte nicht nur vermittelt. Durch die Entscheidung für die eine oder andere Unterrichtsmethode werden auch Unterrichtsinhalte neu gewichtet.

Diese Feststellung gilt jedoch ebenso für die (normative) Zielebene. Durch das Wertpapierspiel werden implizite Werthaltungen gefördert, weil der Wettbewerbscharakter, die mögliche öffentliche „Siegerehrung“ am Ende der Spielperiode eine Haltung fördert, die Portfoliopolitik ausschließlich am Kriterium „Maximierung von Kursgewinnen“ zu orientieren. Nach diesem implizit geförderten Verständnis ökonomischer Rationalität (vgl. Aff 2004) müsste ein Lehrer vom Fachwissen eines Schülers begeistert sein, wenn dieser einen Ausspruch Rothschilds zitiert, wonach man Aktien kaufen solle, wenn die Kanonen donnern. Vor allem dann, wenn der Schüler diesen Ausspruch mit dem empirischen Hinweis untermauert, dass nach Ankündigung des Irak-Krieges durch die amerikanische Regierung im März 2003 der Dow Jones um 3,5 Prozent oder 281 Punkte zulegte. Methoden haben also eine innere Zielgerichtetheit, das gilt sowohl für Inhalte (Generierung von teilweise enormem Fachwissen im Rahmen von Wertpapierspielen) wie auch für Haltungen.

Stellt ein Lehrer nach Ablauf des Wertpapierspiels Fragen wie „Gibt es Gründe, ein Wertpapier mit hohem Kursgewinnpotenzial nicht zu kaufen?“, und wählt er für die methodische Aufbereitung das Lehr-Lern-Arrangement „Dilemmata-Analyse“ (vgl. Aff 1997), dann entscheidet er sich für eine andere innere Zielgerichtetheit. Durch diese Methode werden – im Vergleich zum Wertpapierspiel – andere Inhalte betont, indem zum Beispiel Informationen über Verhaltenskodizes (ökologische, soziale und Menschenrechtsstandards) börsenorientierter Unternehmen bearbeitet werden.

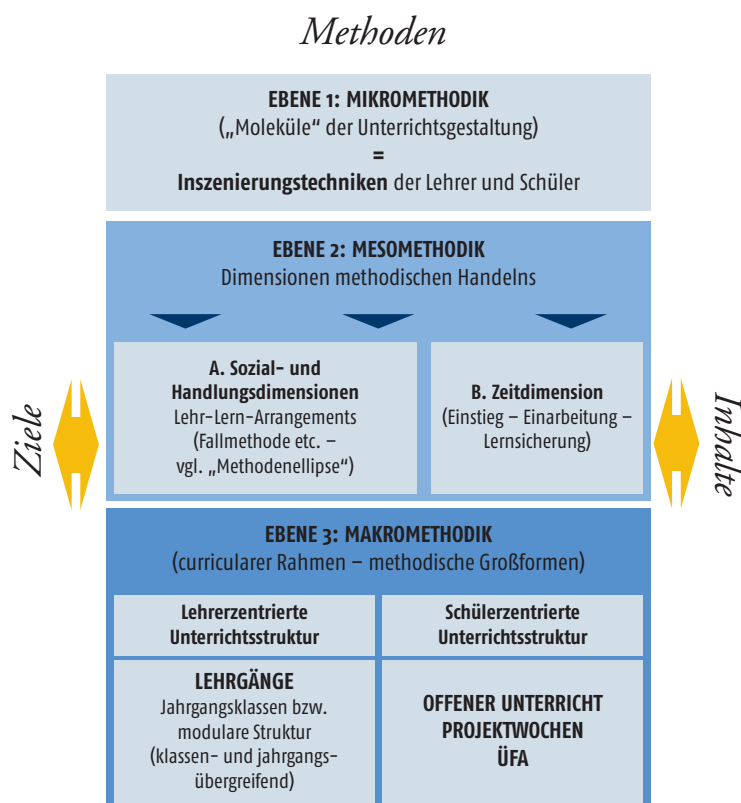
Auf der Zielebene impliziert die Unterrichtsmethode Dilemmata-Analyse ebenfalls eine im Vergleich zum Wertpapierspiel andere Zielgerichtetheit, weil es nicht um die Förderung der Werthaltung einer kompromisslosen ökonomischen Rationalität im Sinne einer Ethik der ausschließlichen individuellen Nutzenmaximierung geht, sondern darum, ökonomische Rationalität mit individueller und gesellschaftlicher Verantwortung zu verknüpfen, die Schüler zur Reflexion über Normen anzuregen und ihnen die Verantwortung für ihr Handeln (z.B. Wertpapierkauf) bewusztzumachen. Die methodische Kombination von Wertpapierspiel und Dilemmata-Analyse vermag auf der Ziel-Inhalts-Ebene nicht nur das instrumentelle Wissen vieler Schüler über Wertpapiere und die Vorzüge ökonomischer Rationalität wesentlich erhöhen, sondern auch das Bewusstsein, dass mit dem Kauf von Wertpapieren über Menschenrechte, Ökologie und soziale Grundrechte (mit)entschieden wird.

Methodenentscheidungen sind immer nur in Wechselwirkung zur Ziel- und Inhaltsebene zu treffen, diese Trias didaktischer Strukturierung bildet das Fundament einer professionellen Unterrichtstätigkeit. In Abbildung 1 wird diese Wechselwirkung zwischen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen deutlich hervorgehoben.

## 2. Auf welchen Ebenen erfolgt methodisches Handeln?

In Abbildung 1 wird verdeutlicht, dass methodisches Handeln auf drei Ebenen erfolgt:

► Ebene 1 (Mikromethodik): Diese Ebene bildet gewissermaßen das Fundament jedes Lehr-Lern-Arrangements, weil beispielsweise ein fragend-entwickelnder Unterricht erst dann seine Dynamik und didaktischen Potenziale zu entfalten vermag, wenn der Lehrer zum fachdidaktisch richtigen Zeitpunkt die richtigen Fragen stellt, eine motivierende Körpersprache praktiziert, kompetent und sensibel Schülern Feedback gibt, Schüler provoziert, ohne sie zu verletzen, Inhalte gut strukturiert etc. – kurz über ein reichhaltiges Repertoire an Inszenierungstechniken verfügt und dieses kompetent einzusetzen vermag. Demnach versteht man unter Inszenierungstechniken kleine und kleinste Interaktionseinheiten, Gesten und Techniken. Diese bilden gewissermaßen die „Moleküle“ der Unterrichtsdurchführung, wobei deren variantenreicher und fachdidaktisch reflektierter Einsatz wesentlich darüber entscheidet, ob Lehrer und Schüler zielgerichtet handeln, ob und wie Unterrichtsinhalte erschlossen werden, also generell der Unterrichtsprozess gestaltet wird. Inszenierungstechniken (und nicht nur die Lehr-Lern-Arrangements der Mesoebene) konstituieren maßgeblich den Unterrichtsinhalt. Inszenierungstechniken als das „methodische Kleingeld“ (Gudjons) vor allem der Alltagsdidaktik sind aus meiner Sicht in Theorie und Praxis unterschätzte „methodisch-didaktische Juwelen“. Damit der Lehrer nicht von Schülern „inszeniert“ wird, benötigen Lehrer eine fachdidaktische Kompetenz (nicht jede Lehrerfrage ist zu jedem Zeitpunkt sinnvoll), kommunikative Fähigkeiten inkl. der Fähigkeit, mit der Klasse in Beziehung zu treten (pädagogischer Takt!) sowie Ich-Stärke, um sich in der Klasse durchzusetzen. Inszenierungstechniken sind nämlich kein Privileg der ■



**Abbildung 1:** Ebenen und Dimensionen methodischen Handelns in Wechselwirkung zu Zielen und Inhalten (vgl. Meyer 2004a)

Lehrer, vielmehr setzen auch Schüler Inszenierungstechniken ein, um zum Beispiel durch gezielte „Ablenkungsfragen“ sicherzustellen, dass der „Rest der Stunde gelaufen ist“.

► Ebene 2 (Mesomethodik): In der Literatur wie auch in der Unterrichtspraxis sind stets diverse Lehr-Lern-Formen dieser Ebene gemeint, wenn von Unterrichtsmethoden gesprochen wird. Sie strukturieren Handeln von Lehrern und Schülern im Unterricht (Handlungsdimension) und finden stets in einem spezifischen sozialen Kontext (Sozialdimension) statt. Grundsätzlich ist das Spektrum von Sozialformen beschränkt, weil sich Lehrer bei der Unterrichtsgestaltung nur zwischen Interaktionen im Klassenverband (Frontalunterricht), Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit entscheiden können. Während Meyer diese vier Sozialformen als eigene Dimension methodischen Handelns positioniert, fasse ich die Sozial- und Handlungsdimension zum Überbegriff „Lehr-Lern-Arrangements“ (Lehr-Lern-Formen) zusammen. Diese bilden die „Unterrichtsmethoden im engeren Sinn“. Neben der Sozial- und Handlungsdimension bedarf kompetentes methodisches Handeln stets der Beachtung der Zeitdimension. Diese umfasst nicht nur die Fragestellung, wie viele Unterrichtsstunden zum Beispiel für die Durchführung eines Klassenprojektes zu veranschlagen sind, sondern ebenso die zeitliche Strukturierung des Unterrichtsprozesses, also die „Modellierung“ des methodischen Gangs. Im Rahmen eines Klassenprojektes ist u.a. genau zu überlegen, wie der Einstieg in das Projekt inszeniert und zeitlich dimensioniert wird, wie lange die Schüler in Gruppen das jeweilige Thema bearbeiten (Erarbeitungsphase) und wann, wie und wo die Gruppenergebnisse präsentiert und die Lernergebnisse gesichert werden (Schlussphase).

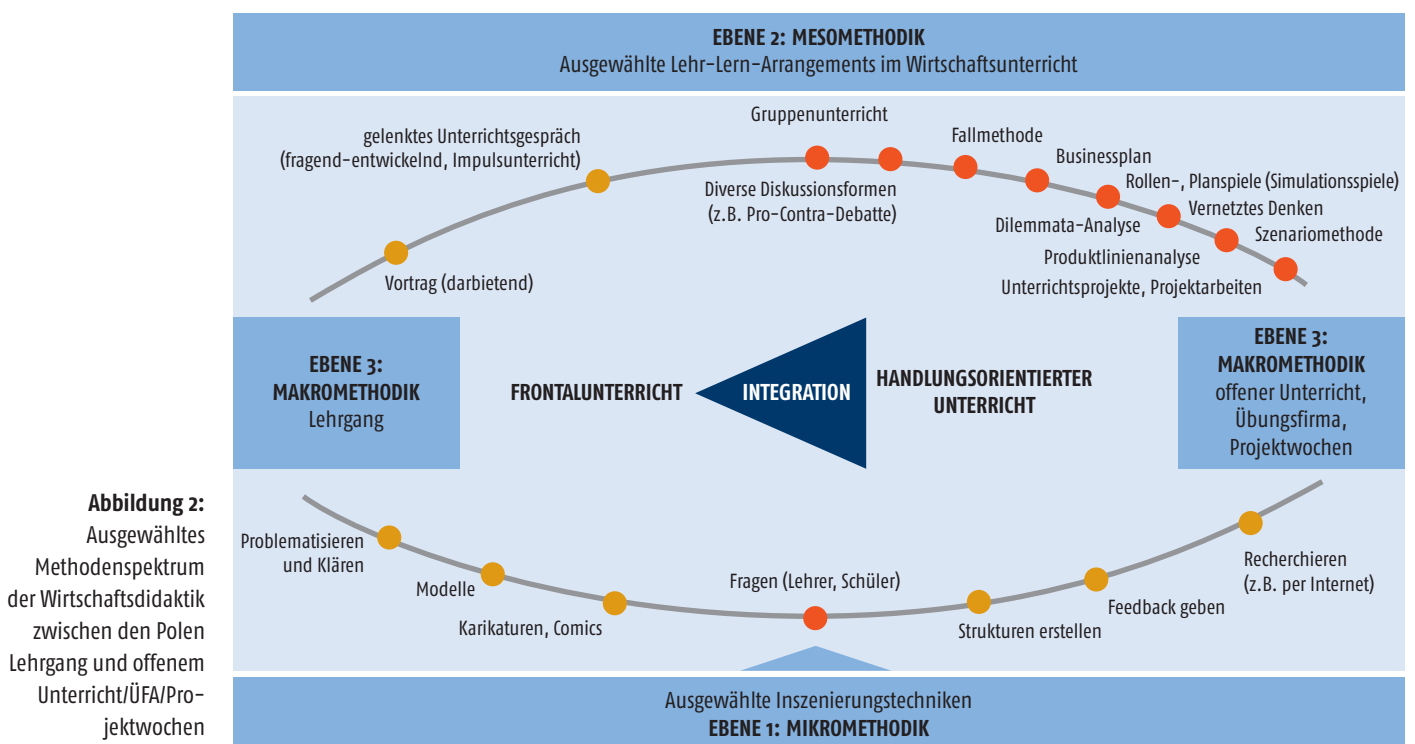
► Ebene 3 (Makromethodik): Entscheidungen auf dieser Ebene können von Lehrern nicht autonom getroffen werden, weil beispielsweise die Entscheidung einer Gruppe von Lehrern an einer Handelsakademie, offenes Lernen (COOL) zu implementieren, zumindest der Zustimmung der Schulleitung sowie des Schulgemeinschaftsausschusses bedarf. Die Entscheidung, Unterricht

überwiegend nach dem Fächerprinzip in Jahrgangsklassen zu organisieren bzw. die Übungsfirma flächendeckend an allen Handelsakademien und Handelsschulen einzuführen, wird nicht von einzelnen Lehrern getroffen, sondern von der Bildungspolitik und der Schulverwaltung. Die Abhaltung von Projektwochen an einer Schule sprengt ebenfalls den autonomen methodischen Freiraum von Lehrern, weil dafür die Zustimmung der Schulleitung sowie des Kollegiums notwendig ist. Ähnlich wie die Verfassung eines Staates die politische Kultur eines Landes prägt, beeinflussen makromethodische Entscheidungen die Methodenpraxis der Lehrer im Alltagsunterricht. In Abbildung 2 wird eine Unterscheidung zwischen lehrerzentrierten und schülerzentrierten methodischen Großformen vorgenommen, weil die lehrgangsorientierte Organisation von Unterricht, wo Schüler über einen langen Zeitraum im Klassenverband in Schulfächer gegliedertes (Fach-)Wissen erwerben, dem Lehrer einen strukturell größeren Stellenwert zuordnet, als die akzentuiert schülerzentrierte Unterrichtsorganisation des offenen Lernens. Man kann daher bei diesen curricularen Weichenstellungen von methodischen Großformen sprechen, weil sie einen förderlichen oder eher erschwerenden Rahmen für individuelle methodische Entscheidungen auf der Meso- und Mikroebene definieren. Beispielsweise ist die Abhaltung eines komplexen Planspiels in einer Projektwoche leichter zu realisieren als in Jahrgangsklassen, wo wöchentlich zwei bis drei Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen.

### 3. Methodisches Handeln im ökonomischen Unterricht im Spannungsfeld zwischen Mikro-, Meso- und Makromethodik

Da die Zahl von Inszenierungstechniken und Lehr-Lern-Formen sehr groß ist und jedes Unterrichtsfach – nicht zuletzt aufgrund der Verknüpfung von Methodenentscheidungen mit der Ziel- und Inhaltsdimension – eine eigene Methodenkultur entwickelt hat, kann in Abbildung 2 die Wechselwirkung zwischen Mikro-, Meso- und Makromethodik nur exemplarisch für die Domäne „Wirtschaftliche Fächer“ veranschaulicht werden.

► Die zweite Ebene bildet die Oberseite der Ellipse, weil Lehr-Lern-





Arrangements die „Methodenebene im engeren Sinn“ darstellen. Die Lehr-Lern-Formen sind so angeordnet, dass auf der linken Seite der Ellipse traditionelle Methoden wie der Vortrag, also wichtige Varianten des Frontalunterrichts abgebildet sind, während die rechte Hälfte der Methodenellipse relevante handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements für den ökonomischen Unterricht zusammenfasst. Das handlungsorientierte Methodenspektrum beginnt mit dem Gruppenunterricht, weil diese Lehr-Lern-Form ein „Basismodul“ aller weiteren handlungsorientierten (komplexen) Methoden darstellt. Die Durchführung einer Fallstudie, eines Rollenspiels etc. erfordert stets Phasen der Gruppenarbeit – daher ist die Gruppenarbeit für handlungsorientierte Unterrichtsmethoden ähnlich zentral wie die kompetente Handhabung der Inszenierungstechnik „Lehrerfrage“ für den fragend-entwickelnden Unterricht. Gruppenunterricht stellt also sowohl eine eigene Lehr-Lern-Form an der Schnittfläche zwischen einem modernen Frontalunterricht (vgl. Gudjons 2003) und handlungsorientierten Unterrichtsformen dar, wie auch ein zentrales Element komplexer handlungsorientierter Lehr-Lern-Formen. Das handlungsorientierte Methodenspektrum umfasst nicht nur „Klassiker“ wie die Fallstudie oder die Projektmethode, sondern ebenso „avantgardistische“ Lehr-Lern-Arrangements wie die Produktlinienanalyse (vgl. Retzmann 1997), die Methode des Vernetzten Denkens (vgl. Kaiser/Kaminski 1999), die Dilemmata-Analyse oder den Business-Plan (vgl. Göstl 2004). Der Pfeil in der Mitte der Ellipse macht deutlich, dass in der Praxis eine Integration zwischen unterschiedlichen Lehr-Lern-Formen die Regel und nicht die Ausnahme ist. Die Unterrichtspraxis ist nicht durch strikte „Demarkationslinien“ zwischen Frontal- und handlungsorientiertem Unterricht gekennzeichnet, sondern gleicht vielmehr einem Aquarell, wo mehrere Farben, also diverse Lehr-Lern-Arrangements, das Gesamtkunstwerk „professioneller Unterricht“ bilden. Beispielsweise könnte eine komplexe Fallstudie zum Thema „Kennzahlenanalyse“ neben Schülerarbeitsphasen in Gruppen- oder Partnerarbeit sowie umfassenden Internetrecherchen zur Ermittlung der Branchensituation des zu analysierenden Unternehmens ergänzende lehrerzentrierte Inputphasen umfassen. Erst die gekonnte „Farbmischung“, also fachdidaktisch stimmige Verknüpfung diverser Lehr-Lern-Formen, gewährleistet einen guten Unterricht. Daher ist, wie Gudjons zu Recht feststellt, nicht die Methodenvielfalt ein Wert an sich, sondern nur dann ein Qualitätskriterium guten Unterrichts, wenn eine gelungene Integration diverser Lehr-Lern-Formen erfolgt.

► Die beiden Brennpunkte der Ellipse bilden gewissermaßen den curricularen, strukturellen Rahmen für das methodische Handeln der Lehrer, sie „verdichten“ die vielfältigen Lehr-Lern-Formen zu den beiden methodischen Großformen auf der Ebene 3, dem Lehrgang auf der einen Seite und den schülerzentrierten methodischen Großformen wie Projektwochen auf der anderen Seite. Die Anordnung der beiden methodischen Großformen verdeutlicht, dass Formen des Frontalunterrichts mit der lehrerzentrierten Makromethodik „Lehrgang“ in hohem Ausmaß kompatibel sind. Ebenso werden die dargestellten handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements auf der rechten Seite der Methodenellipse durch die schülerzentrierten methodischen Großformen, die im rechten Brennpunkt fokussiert sind, „strukturell“ unterstützt. Die methodischen Großformen der beiden Brennpunkte der Methodenellipse markieren Orientierungen und keine Vorgaben. Damit soll ganz deutlich hervorgehoben werden, dass selbstverständlich auch im curricularen Rahmen von Jahrgangsklassen und Unterrichtsfächern mit in der Regel zwei bis vier Wochenstunden ein breites Spektrum hand-


lungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements im Unterricht realisiert werden kann. Ich bin überzeugt, dass auch in der derzeitigen curricularen Struktur der berufsbildenden Schulen Lehrer gute Voraussetzungen haben, ihre methodische Kreativität zwischen einem gekonnten Frontalunterricht und dem variantenreichen Einsatz handlungsorientierter Methoden „auszuleben“. Die im BWL-Unterricht gelegentlich anzutreffende Praxis, dass Lehrer den Lehrbuchstoff erläutern und Schüler per Marker „wichtige“ Passagen kennzeichnen, sodass am Schuljahresende die Bücher bunt „bemalt“ sind und dieser „methodische Eintopf“ weitgehend über fünf Jahre praktiziert wird, kann jedenfalls nicht mit der vorherrschenden Struktur der Jahrgangsklassen und dem Fächerprinzip begründet werden.

Die obige „Methodenellipse“ verdeutlicht den Zusammenhang zwischen den drei Ebenen methodischen Handelns.

► Auf der Unterseite der Ellipse sind einige Inszenierungstechniken angegeben, deren Umfang in den letzten Jahren durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien erheblich erweitert wurde. Die Visualisierung von Abbildung 2 soll verdeutlichen, dass eine variantenreiche und professionelle Handhabung von Inszenierungstechniken eine zentrale Basis und vielfach weit unterschätzte Voraussetzung für ein erfolgreiches methodisches Handeln auf der Meso- und teilweise Makroebene darstellt. Beispielsweise kann mit Hilfe der Inszenierungstechnik „Karikatur“, wo sich für einige Minuten der Lehrer „zurücknimmt“ und im Rahmen eines Klassengesprächs mehrere Schülerinterpretationen diskutiert werden, der Frontalunterricht mit viel Dynamik, Problembezug und kommunikativer Kompetenz (Zuhören, Argumentieren etc.) ausgestattet werden.

Die auf der Methodenellipse angegebenen Lehr-Lern-Arrangements sowie Inszenierungstechniken können in den meisten Fällen mit dem Medium „Laptop/Computer“ kombiniert werden. Ebenso werden mit dem Medium Laptop/Computer ganz neue Lehr-Lern-Formen bzw. Inszenierungstechniken wie z.B. die Internetrecherche etabliert. Eine differenziertere Auseinandersetzung mit diesem Aspekt würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Beitrages sprengen.

#### 4. Zusammenfassung

Unterrichtsmethoden entfalten nur dann ihr großes didaktisches Potenzial, wenn sie nicht als „Handwerkzeug“ instrumentell verkürzt im Unterricht eingesetzt werden, wie das vielfach bei „Klipper-Methoden“ der Fall ist. Vielmehr ist für die Wahl der „richtigen“ Lehr-Lern-Arrangements und Inszenierungstechniken die elementare Wechselwirkung mit Ziel- und Inhaltsfragen angemessen zu berücksichtigen und zu reflektieren. Dieses Methodenverständnis fasst Terhart mit folgender Metapher zusammen: „Genauso, wie ein Musikstück ‚mehr‘ ist als die Summe seiner Einzeltöne, genauso entsteht die Gesamtwirkung von Unterricht erst aus dem Zusammenwirken, der ‚Orchestration‘ einzelner Lehrmethoden.“ (S. 90) 

**Autor: o. UNIV.-PROF. DR. JOSEF AFF**

**Vorstand des Institutes für Wirtschaftspädagogik an der  
Wirtschaftsuniversität Wien**