

Der/Die Lehrer/in als Regisseur/in - ein Plädoyer für instruktionsorientierten Unterricht

Schopf, Christiane; Raso, Andrea

Published in:

Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung

Published: 01/01/2016

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Schopf, C., & Raso, A. (2016). Der/Die Lehrer/in als Regisseur/in - ein Plädoyer für instruktionsorientierten Unterricht. In B. Greimel-Fuhrmann, & R. Fortmüller (Eds.), *Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung* (pp. 199 - 209). Manz Verlag Schulbuch.

Der/Die Lehrer/in als Regisseur/in – ein Plädoyer für instruktionsorientierten Unterricht

Dem pädagogischen Zeitgeist entsprechend werden konstruktivistische Lehr-/Lerndesigns als modern und kompetenzorientiert betrachtet, während instruktionale Formen des Unterrichts generell als rückständig und zu wenig schülerorientiert gelten. Laut Aff handelt es sich dabei um eine „Modeerscheinung“, die zu einer didaktisch wenig sinnvollen einseitigen Betrachtungsweise führt. Er selbst vertritt daher eine integrative Position zwischen Instruktion und Konstruktion, wobei er instruktionale Anleitung und Unterstützung zum Aufbau einer Wissensbasis als unverzichtbar erachtet (Aff 2013: 159). Diese Ansicht spiegelt sich etwa in der von ihm entwickelten Methodenellipse wider, welche zum Ausdruck bringt, dass in einem professionellen Wirtschaftsunterricht eine Vielfalt von lehrerzentrierten und handlungsorientierten Methoden zum Einsatz kommen sollte (Aff 2006). Obwohl sich Aff selbst intensiv mit komplexen Lehr-/Lernformen auseinandersetzt (z. B. Aff/Wagner 1997), vertritt er leidenschaftlich die Meinung, „dass Unterricht nicht nur dann ein Abenteuer ist bzw. sein kann, wenn Schüler/innen in komplexen methodischen Designs zwischen Fallstudie, Projektarbeit und sonstigen offenen Lernformen wie COOL tätig sind, sondern ebenso ein gekonnter Lehrervortrag, also eine Instruktion spannend sein kann und Neugierde zu wecken vermag“ (Aff 2010: 31). Er geht noch weiter und formuliert die These, dass „professionelle Instruktionskompetenz die Basis für einen guten Unterricht darstellt“ (Aff 2008: 16). Ihm zufolge bildet Erklären das „zentrale Kerngeschäft“ im Alltagsunterricht (Aff 2014: 9), da es letztlich immer darum geht, „Schlüsselbegriffe, zentrale Zusammenhänge etc. professionell zu erklären“ (Aff 2014: 7).

Die Autorinnen schließen sich dieser Sichtweise an. Im vorliegenden Beitrag werden daher die hohe Wirksamkeit von instruktionsorientiertem Unterricht sowie die zentrale Bedeutung von Lehrer/innenerklärungen argumentiert und die Forschungsanstrengungen des Wiener Lehrstuhls in diesem Bereich skizziert. Davon ausgehend wird auf die für einen erfolgreichen lehrergesteuerten Unterricht notwendige fachdidaktische Kompetenz von Lehrpersonen eingegangen und deren Förderung im Rahmen der Wirtschaftspädagogikusbildung am Standort Wien umrissen.

1 Zur hohen Wirksamkeit von instruktionsorientiertem Unterricht

In der Kontroverse zwischen Konstruktions- und Instruktionsansatz geht es im Kern um die Frage, inwieweit die Lehrperson die Lernprozesse der Schüler/innen aktiv steuern kann bzw. sollte. Während laut Vertreter/innen eines instruktionsorientierten Zugangs Wissen von der Lehrkraft aufbereitet und in strukturierter und verständlicher Form vermittelt werden sollte (Ausubel/Novak/Hanesian 1981), sollten Lehrpersonen laut Vertreter/innen eines konstruktivistischen Verständnisses lediglich Lernumgebungen zur Verfügung stellen, um den Schüler/innen durch Bearbeitung praxisnaher, komplexer Probleme den selbstständigen Aufbau von Wissen zu ermöglichen (Bruner 1981). Die Lehrkraft nimmt dementsprechend entweder die Rolle der Wissensvermittlerin/des Wissensvermittlers oder jene der Lernberaterin/des Lernberaters ein (Neuweg 2012a).

Zwar besteht Einigkeit darüber, dass Lernen – wie etwa im Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2009: 71 ff.) dargestellt – ein aktiver Konstruktionsprozess ist, wie dieser am besten gefördert werden kann, wird jedoch unterschiedlich gesehen. Konstruktivisten ge-

hen davon aus, dass hierfür eine selbstständige „sichtbare“ Aktivität der Schüler/innen erforderlich ist, d. h., dass für denken handeln notwendig ist. Hingegen wird im Instruktionsansatz die Annahme vertreten, dass eine kognitive Aktivität ausreicht – denn „instead of behavioral activity per se [...], the kind of activity that really promotes meaningful learning is cognitive activity“ (Mayer 2004: 17) – und diese gerade durch einen lehrerzentrierten Unterricht erreicht werden kann (Hattie 2013: 287).

Ein Blick auf die zahlreichen Befunde der Unterrichtsforschung zeigt die große Bedeutung einer aktiven Steuerung des Unterrichts durch die Lehrkraft. So resümieren Brophy und Good bereits 1986 in ihrem umfassenden Review: „Students achieve more in classes where they spend most of their time being taught or supervised by their teachers rather than working on their own“ (Brophy/Good 1986: 361). Ditton (2000: 82) zieht aus einem Überblick über die Forschung zu Unterrichtsqualität den gleichen Schluss. Auch Hattie stellt als ein zentrales Ergebnis seiner Meta-Meta-Analyse von über 50.000 Einzelstudien fest, dass eine direkte, aktive Form des Lehrens (Lehrperson als „Regisseur/in“) effektiver ist als ein Unterricht, in dem die Lernprozesse der Schüler/innen nur indirekt unterstützt werden (Lehrperson als „Moderator/in“) (Hattie 2013: 286 f.).

Die empirischen Forschungsergebnisse zu gutem Unterricht sprechen daher eindeutig für ein am Konzept der direkten Instruktion orientiertes Lehr-/Lerndesign. Damit ist ein von der Lehrperson gesteuerter, aber schülerorientierter Unterricht gemeint, der an den Eingangsvoraussetzungen orientiert ist und klare Lernziele verfolgt. Die Lehrperson sorgt dabei für geeignete Rahmenbedingungen und strukturiert den Lernprozess in sinnvolle, aufeinander aufbauende Schritte, welche die explizite Vermittlung von Wissen, angeleitetes Üben und selbstständiges Bearbeiten von Anwendungs-/Transferaufgaben umfassen (Ditton 2002: 204; Weinert 1998: 11; Wellenreuther 2014: 8 f.).

Diese Unterrichtsform ist vor allem dann überlegen, wenn es um das Erlernen neuer, komplexer Inhalte geht. Dies kann anhand der Schema-Theorie (Anderson 1984, ursprünglich Bartlett 1932) und der *Cognitive-Load*-Theorie (Sweller 1994) wie folgt begründet werden: Bei hoher intrinsischer kognitiver Beanspruchung sollte die zusätzliche kognitive Belastung im Lernprozess möglichst gering gehalten werden (Paas/Renkl/Sweller 2003: 2; Sweller 1994), um die Lernenden zu entlasten, sodass die freien kognitiven Kapazitäten für eine effektive(re) Verarbeitung genutzt werden können (vgl. Robins/Mayer 1993). Daraus kann auch abgeleitet werden, dass leistungsschwächere bzw. Schüler/innen mit geringem Vorwissen besonders von direkter Instruktion profitieren. Sie sind zudem kaum in der Lage, ihren Lernprozess selbst zu steuern (Kirschner/Sweller/Clark 2006: 75; Koziuff et al. 2001: 55; Weinert 1998: 12; Wellenreuther 2010: 367; 2014: 11).

Auch empirische Meta-Studien, die sich mit dem direkten Vergleich von offenem, entdeckendem Lernen und lehrergesteuerten Lernprozessen beschäftigen, kommen zu eindeutigen Ergebnissen. So resümiert Mayer (2004) aus Forschungsbefunden aus drei Jahrzehnten, dass sich entdeckendes Lernen wiederholt als ineffizient erwiesen hat und daher einem stärker durch die Lehrkraft gesteuerten Unterricht der Vorzug gegeben werden sollte. Eine Analyse zahlreicher experimenteller Studien von Kirschner, Sweller und Clark (2006) ergibt, dass in keiner Untersuchung die Überlegenheit offener Lehrformen belegt werden konnte. Es finden sich sogar Hinweise auf negative Lernergebnisse, insofern als Schüler/innen durch die fehlende Anleitung unvollständiges, fehlerhaftes oder unstrukturiertes Wissen aufbauen. Ebenso bestätigt eine aktuelle Meta-Analyse von Alfieri et al. (2011), dass explizite Instruktion effizienter ist als entdeckendes Lernen.

Es kann also zusammenfassend festgehalten werden, dass die hohe Wirksamkeit von direkter Instruktion zu den bisher am besten dokumentierten Befunden der Lehr-/Lernforschung zählt (Ditton 2002: 204; Hattie 2009: 204 ff.; Koziuff et al. 2001: 69; Weinert 1996: 147; Wellenreuther 2010: 331 ff.), während entsprechende Ergebnisse im Zusammenhang mit offenem Unterricht ausstehen (Ditton 2002: 203).

2 Zur zentralen Bedeutung von Lehrer/innenerklärungen

Beschäftigt man sich eingehender mit der Forschung zu Merkmalen guten Unterrichts, so ist festzustellen, dass u. a. der Aspekt der *Klarheit und Verständlichkeit der Darstellung der Unterrichtsinhalte* immer wieder hervortritt (siehe z. B. Brophy 2001; Helmke 2006; Meyer 2004; Slavin 1997; Wellenreuther 2010). Daraus wird deutlich, dass vor allem instruktionale Erklärungen wesentlich für einen erfolgreichen Unterricht sind, denn diese verfolgen – wie bereits die Etymologie des Wortes „Erklären“ andeutet – das Ziel „Klarheit zu schaffen“ (Klein 2009: 27). Erklären kann in diesem Sinne als „eine spezielle Form der Wissens- oder Fähigkeitsvermittlung“ verstanden werden, mit der Absicht, „dass jemand etwas weiß, versteht oder kann“ (Schmidt-Thieme/Wagner 2007: 126).

In der Literatur, die sich explizit mit Lehrer/innenerklärungen auseinandersetzt, wird ihre große Bedeutung besonders stark hervorgehoben (siehe z. B. auch Brown 2006; Wellenreuther 2010: 167; Wragg/Brown 1993):

“Explaining may come close to being the essence of instruction” (Gage 1968: 3).

„Sie gehören zum alltäglichen Geschäft der Lehrperson: Gute Erklärungen sind im Unterricht unverzichtbar“ (Pauli 2015: 44).

„Es ist geradezu das Qualitätsmerkmal eines Lehrers, ob er in der Lage ist, schwierige Sachverhalte verständlich zu erklären“ (Becker 1993: 229).

„Erklären“ ist eine der zentralen Kompetenzen von Lehrpersonen“ (Vogt 2009: 7).

“Explaining is at the heart of teaching [...] just as its obverse, understanding, is at the heart of learning” (Brown 1978: 2).

Vor diesem Hintergrund erstaunt es wenig, dass Schüler/innen ihre Lehrkräfte vielfach nach deren Fähigkeit, Inhalte verständlich zu erklären, beurteilen (Becker 1993: 229; Pauli 2015: 44). Dies wird beispielsweise durch eine Untersuchung von Greimel-Fuhrmann (2003), bei welcher über 2.000 Handelsakademie-Schüler/innen befragt wurden, bestätigt. Zudem belegen weitere empirische Studien einen starken Zusammenhang zwischen der Verständlichkeit von Lehrer/innenerklärungen und dem Lernerfolg der Schüler/innen (Evans/Guymon 1978; Hines/Cruikshank/Kennedy 1985). Auch Hattie (2013: 277 f.) identifiziert in seiner Studie Erklärungen als wichtigen Einflussfaktor auf das Lernverhalten der Schüler/innen.

Des Weiteren kann also festgehalten werden, dass Lehrer/innenerklärungen eine zentrale Bedeutung zukommt. Im instruktionsorientierten Unterricht spielen sie eine wesentliche Rolle (Hattie 2013: 277 f.; Wellenreuther 2014: 9), aber auch in konstruktivistischen Unterrichtsdesigns sind sie unverzichtbar, z. B. wenn es um die Vermittlung grundlegender Begriffe oder um die Klärung von Verständnisschwierigkeiten geht. So beschreibt selbst Aebli (1991: 266 ff.) in seinem Standardwerk „Zwölf Grundformen des Lehrens“, das als Grundlage des handlungsorientierten Unterrichts gilt, im Abschnitt „den Begriffsinhalt aufbauen“ den Einsatz und Aufbau von Erklärungen.

3 Forschung zu instruktionsorientiertem Unterricht und Lehrer/innenerklärungen am Wiener Lehrstuhl

Die hohe Wirksamkeit von instruktionsorientiertem Unterricht und die zentrale Bedeutung von Lehrer/innenerklärungen wurden, wie eingangs ausgeführt, von Aff, wie auch bereits von seinem Vorgänger Schneider, erkannt. Beide vertreten daher einen auf der direkten Instruktion basierenden, mit einem breiten Spektrum handlungsorientierter Methoden angereicherten, problemorientierten Unterricht. Sie argumentieren, dass zum Aufbau von Basiswissen, bei komplexen Inhalten sowie bei knappen Zeitressourcen ein lehrerzentrierter Unterricht unverzichtbar ist, dieser jedoch, um vor allem Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit zu fördern, mit schülerzentrierten Methoden kombiniert werden sollte (Aff 1993, 2013; Schneider 2011).

Dieses Verständnis spiegelt sich in zahlreichen Forschungsarbeiten, die am Wiener Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik in diese Richtung betrieben wurden und werden, wider. So hat bereits Schneider ein Modell der Alltagsdidaktik entwickelt, welches sich aus folgenden Bausteinen zusammensetzt: inhaltlicher Einstieg, verständliche Vermittlung von Inhalten, Lernanlässe zur selbstständigen Anwendung der vermittelten Inhalte, Rückmeldung über den Lernerfolg und Zusammenfassung (Posch/Schneider/Mann 1989; Schneider 2011: 73). Den Baustein Inhaltsvermittlung präzisiert er im sogenannten „Wiener Verständlichkeitsmodell“, das besagt, dass ein Lehrer/innenvortrag immer sowohl eine allgemeine, selbsterklärend visualisierte Struktur als auch konkrete Beispiele, die diese „allgemeine Regel“ illustrieren, beinhalten und die Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen beachten sollte (Posch/Schneider/Mann 1989: 48 ff.; Schneider 1995: 3 ff.). Fortmüller (1991) hat sich intensiv mit kognitionspsychologischen Lern- und Transfertheorien auseinandergesetzt und damit die Bedeutung der expliziten Darlegung einer allgemeinen Regel sowie von Anwendungsbeispielen für den Aufbau deklarativen und in weiterer Folge prozeduralen Wissens theoretisch untermauert. Die Wirksamkeit des „Wiener Verständlichkeitsmodells“ ist zudem auch von Pachlinger (2004) empirisch belegt worden: ein nach Modellkriterien aufgebauter Lehrtext hat sich in ihrer Untersuchung im Vergleich zu einem alternativen Lehrtext zum gleichen Thema in Hinblick auf die Lern- und Behaltensleistungen von Studierenden als überlegen erwiesen.

In einem fachdidaktischen Artikel neueren Datums gehen Geissler, Kögler und Pachlinger (2013) der „Technik des Erklärens“ nach und teilen diese in drei Phasen ein: In der Planungsphase wird der/die Erklärungsempfänger/in eingeschätzt, das zu Erklärende mental analysiert und auf den Punkt gebracht sowie nach passenden Beispielen zur Illustration gesucht. Diese Überlegungen münden in der nächsten Phase in eine Sprechhandlung. Abschließend erfolgt eine Rückversicherung, ob die Erklärung verstanden wurde.

Ausgehend davon hat Aff (2015) ein umfassendes Modell zur Erklärung ökonomischer Begriffe und Zusammenhänge entworfen, das in eine Drei-Ebenen-Konzeption zur Auswahl/Legitimation, Transformation und Erklärung ökonomischer Inhalte eingebettet ist. Dieses Modell umfasst folgende vier Dimensionen: Zentral ist, dass die Tiefenstruktur des zu vermittelnden Inhalts für die Schüler/innen transparent gemacht und durch praxisnahe Beispiele verdeutlicht wird. Die Darstellung soll dabei geordnet, einfach und prägnant sein – damit ist die Oberflächenstruktur einer Erklärung angesprochen. Insbesondere für mündliche Erklärungen sind zusätzlich die Kommunikationsdimension, d. h. das Eingehen auf die Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen und generell die Beziehung zu den Schüler/innen, sowie die Verwendung von Inszenierungstechniken, wie z. B. Fragen, Karikaturen, Metaphern, wesentlich.

Parallel dazu haben die Autorinnen dieses Beitrags auf Basis von Interviews mit allen Fachdidaktiker/innen des Wiener Lehrstuhls eine Heuristik des verständlichen Erklärens für den Wirtschaftsunterricht entwickelt, die konkrete Gestaltungsempfehlungen gibt. Die Heuristik führt zu einem an, welche Elemente eine verständliche Erklärung beinhalten sollte: Im Zentrum steht die Klärung des zu vermittelnden Inhalts hinsichtlich der Fragen „Was?“, „Wie?“, „Warum?“ und „Wozu?“, wobei an für die Erklärung hilfreiches Vorwissen angeknüpft werden sollte und Vernetzungen zu anderen Themengebieten hergestellt werden sollten. Die Erklärung sollte durch Erläuterungsbeispiele und Visualisierungen unterstützt werden. Zum anderen umfasst die Heuristik folgende Merkmale, die eine Erklärung erfüllen sollte, um verständlich(er) zu sein: fachlich richtig, auf die Zielgruppe abgestimmt, auf das Wesentliche konzentriert, strukturiert sowie sprachlich klar und einfach. Ziel dieses Forschungsprojektes war es, das am Lehrstuhl vorhandene, über das in publizierter Form hinausgehende, Erfahrungswissen zu explizieren, um dieses vor allem für die Wirtschaftspädagogikausbildung noch besser nutzbar zu machen (Schopf/Zwischenbrugger 2015a).

Insgesamt machen die skizzierten wissenschaftlichen Beiträge deutlich, dass den Themen Instruktion und Erklärungen am Wiener Lehrstuhl eine hohe Relevanz beigemessen wird.

4 Fachdidaktische Kompetenz als notwendige Voraussetzung

Die in den dargestellten Forschungsarbeiten formulierten Ansprüche zeigen, dass die Umsetzung eines nach dem Modell der direkten Instruktion gestalteten Unterrichts und vor allem das verständliche Erklären von Inhalten eine sehr komplexe Aufgabe darstellen, die von einer Lehrkraft umfassende, insbesondere fachdidaktische Kompetenzen, voraussetzt (Brown 1978: 1; Messner 2007: 367; Weinert 1998: 11; Wellenreuther 2010: 331 ff.).

Das fachdidaktische Wissen wird meist – bezugnehmend auf Shulman (1986, 1987) – als eine von drei Kernkategorien des Professionswissens von Lehrpersonen gesehen, welches wiederum einen zentralen Teil der professionellen Handlungskompetenz darstellt (Aufschnaiter/Blömeke 2010: 362; Baumert/Kunter 2006: 482; Krauss/Bruckmaier 2014: 181; Lipowsky 2006). Es kann als das Herzstück der Lehrer/innenprofessionalität betrachtet werden, da es die beiden anderen Komponenten – das Fachwissen und das allgemeine pädagogische Wissen – zu einem eigenständigen, berufstypischen Wissensbereich integriert (Neuweg 2010: 102). Als einen von zwei Aspekten des fachdidaktischen Wissens hebt Shulman das Wissen über Erklären und Darstellen hervor (Shulman 1986: 9 f.). Auch im Kompetenzmodell von Baumert/Kunter (2011a: 32) wird Erklärungswissen als eine von drei Facetten des fachdidaktischen Wissens genannt.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass dem fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung für erfolgreichen Unterricht zukommt (Gramzow/Riese/Reinhold 2013: 8; Krainer et al. 2012: 146; Lipowsky 2007: 29; Schmelzing et al. 2008: 160). Beispielsweise belegt eine Studie von Hill et al. (2008) einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem fachdidaktischen Wissen und der Qualität des Lehrer/innenhandelns. In der COACTIV-Studie wird festgestellt, dass das fachdidaktische Wissen der Lehrkraft 39% der Leistungsvarianz zwischen Klassen erklärt (Baumert/Kunter 2011b: 183).

Fachdidaktische Kompetenz stellt also eine notwendige Voraussetzung für guten Unterricht dar, die jedoch nicht einfach zu erlangen ist. So zeigen sowohl die Erfahrung in der Lehrer/innenausbildung als auch empirische Studien, dass die anspruchsvolle Aufgabe der Ge-

staltung eines instruktionsorientierten Unterrichts und verständlicher Erklärungen Lehrer/innen und vor allem Noviz/innen Schwierigkeiten bereitet (Charalambous/Hill/Ball 2011: 442; Inoue 2009: 51; Schneider 2011: 55; Schopf/Zwischenbrugger 2015b; Wellenreuther 2010: 365). Untersuchungen bestätigen aber auch, dass die notwendigen Kompetenzen erlernbar sind, wenn diese in der Lehrer/innenaus- bzw. -weiterbildung explizit gefördert werden (Brown 1978: 12; Charalambous/Hill/Ball 2011: 461; Inoue 2009: 57; Miltz 1972: 83ff; Wellenreuther 2010: 365).

5 Förderung von fachdidaktischer Kompetenz in der Wirtschaftspädagogikausbildung am Wiener Lehrstuhl

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine einerseits rein fachliche und andererseits rein pädagogische Ausbildung zu einer entsprechenden Expertise führt (Aff/Fortmüller 2009: 13), hat die Fachdidaktik in der wirtschaftspädagogischen Ausbildung in Österreich und besonders am Standort Wien einen sehr hohen Stellenwert (Neuweg 2012b: 172 ff.). Durch diese fachdidaktische Ausrichtung wird eine Theorie-Praxis-Verknüpfung realisiert, um die Studierenden auf die spätere Unterrichtspraxis bestmöglich vorzubereiten (Aff 2007: 9).

Die Umsetzung dieser Strategie im Rahmen des fünfsemestrigen einphasigen Masterstudiums an der WU Wien wird im Folgenden kurz skizziert: Von den 150 ECTS entfallen – neben wirtschaftswissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Fächern sowie der Masterthesis und der schulpraktischen Phase – knapp ein Drittel auf fachdidaktische Lehrveranstaltungen, welche die gesamte Bandbreite schulrelevanter Fachinhalte abdecken – angefangen von Betriebswirtschaft über Rechnungswesen bis hin zu Wirtschaftsinformatik und Volkswirtschaft. In diesen Seminaren, die meist in Kleingruppen mit 15–20 Studierenden stattfinden, werden hauptsächlich die Planung und Durchführung von Alltagsunterricht im Sinne der direkten Instruktion, aber auch von komplexen Methoden vermittelt, erprobt und reflektiert. Hierzu sind zum einen fachdidaktische Konzepte schriftlich auszuarbeiten und zum anderen Lehrauftritte in den Lehrveranstaltungen abzuhalten. Diese Unterrichtsproben werden zudem – seit der Übersiedlung auf den neuen WU-Campus im mit modernster Videotechnik ausgestatteten „Teacher-Training-Raum“ – aufgezeichnet, um den Studierenden eine bessere Selbstreflexion zu ermöglichen. Der Förderung der Erklärungskompetenz kommt in diesen Veranstaltungen eine besondere Bedeutung zu. So wird die Gestaltung verständlicher Erklärungen im Wirtschaftsunterricht thematisiert und auch aktiv mit den Studierenden trainiert. Die erworbenen Kompetenzen werden in der schulpraktischen Phase am Ende des Studiums im realen Unterricht umgesetzt und mit Hilfe des Feedbacks von Schüler/innen und Betreuungslehrer/innen weiterentwickelt.

Die positiven Rückmeldungen aus den Schulen belegen die hohe Qualität und Praxisorientierung der fachdidaktischen Ausbildung am Wiener Lehrstuhl. Auch von den Studierenden wird – wie eine aktuelle Befragung zeigt – vor allem dieser Schwerpunkt des Studiums sehr positiv bewertet und eine Längsschnittstudie von Schwarzl bestätigt, dass die fachdidaktische Kompetenz laut Selbsteinschätzungen im Rahmen des Studiums stark gesteigert werden kann (Aff/Schwarzl 2012: 342 f.). Zudem wird die Wirtschaftspädagogikausbildung im nationalen Bildungsbericht 2012 – im Gegensatz zu den klassischen Lehramtsfächern – aufgrund des Fachdidaktikschwerpunkts als Best-Practice-Beispiel dargestellt (Krainer et al. 2012: 176).

6 Conclusio

Aus den Ausführungen kann folgendes Fazit gezogen werden: Die direkte Instruktion ist zu Unrecht negativ behaftet, was u. a. darauf zurückzuführen ist, dass sie oft mit monotonem Frontalunterricht gleichgesetzt wird (Ditton 2002: 202; Hattie 2013: 242 f.; Wellenreuther 2014: 8 ff.). Aufgrund des derzeit vorherrschenden Paradigmas des Konstruktivismus scheinen viele (angehende) Lehrkräfte geradezu „peinlich bemüht, nichts direkt zu erklären, so als wäre das Erklären von Sachzusammenhängen der didaktische Sündenfall schlechthin“ (Aeschbacher 2009: 431). Wie ausführlich dargestellt, zeigen Befunde der Lehr-/Lern-Forschung jedoch im Gegenteil klar die hohe Wirksamkeit instruktionaler Unterrichtsstrategien sowie die große Bedeutung von Lehrer/innenerklärungen für den Lernerfolg der Schüler/innen.

Vor diesem Hintergrund ist es eigentlich erstaunlich, dass es bisher kaum konkrete Forschungsergebnisse zu instruktionalen Erklärungen, etwa im Sinne von Gestaltungsempfehlungen, gibt (Duffy et al. 1986: 212; Geelan 2012: 996; Kiel 1999: 15 ff.; Roehler/Duffy 1986: 273; Wittwer/Renkl 2008: 49) und dass im Allgemeinen „diese Variable nicht im Mittelpunkt der Lehrerausbildung steht“ (Becker 1993: 230).

Entgegen dem aktuellen Mainstream erhält dieses zentrale Thema, wie ausgeführt, am Wiener Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – vor allem auch aufgrund der Überzeugung von Aff – in der Forschung und der Lehrer/innenausbildung große Aufmerksamkeit. Aff lebt dabei auch selbst eine Philosophie, die Hattie wie folgt auf den Punkt bringt: Lehrer/innen müssen den Lernprozess als „Regisseur/innen“ aktiv steuern und nicht nur als „Moderator/innen“ begleiten. „Lehrpersonen, die leidenschaftlich etwas bewirken wollen, sorgen dann auch für den entscheidenden Unterschied“ (Hattie 2013: 286).

Literatur

- Aebli, H. (1991): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart.
- Aeschbacher, U. (2009): Eine Lanze für das Erklären. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 27 (3), S. 431–437.
- Aff, J. (1993): Handlungsorientierung – Mythos oder (wirtschafts)didaktische Innovation? In: Schneider, W. (Hrsg.): Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht: Festschrift für Hans Krasensky zum 90. Geburtstag. Wien, S. 195–271.
- Aff, J. (2006): Wege (méthodos) zu mehr Unterrichtsqualität. In: wissenplus, 24 (4), S. 12–15.
- Aff, J. (2007): Wie gestaltet man eine professionelle Wipäd-Lehrerausbildung? In: wissenplus, 25 (5), S. 6–13.
- Aff, J. (2008): Vorwärts in die Zukunft zurück. In: wissenplus, 26 (5), S. 11–18.
- Aff, J. (2010): Unterricht Neu. In: wissenplus, 28 (3), S. 30–33.
- Aff, J. (2013): Frontalunterricht versus schülerzentrierte Unterrichtsmethoden – Plädoyer für einen kreativen und variantenreichen Methodenpluralismus in der Unterrichtspraxis. In: Aff, J./Fortmüller, R. (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung im wissenschaftlichen Diskurs. Wien, S. 155–160.
- Aff, J. (2014): Professionalisierung des ökonomischen Unterrichts durch didaktische Modelle? In: wissenplus, 32 (5), S. 5–12.
- Aff, J. (2016): Impulse allgemeindidaktischer Modelle für einen professionellen ökonomischen Unterricht. In: Wegner, A. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Erscheint 2016.

- Aff, J./Fortmüller, R. (2009): Lehrer/innen-Aus- und Weiterbildung für berufsbildende Schulen: Kritik und Reformoptionen. In: *wissenplus*, 28 (4), S. 10–14.
- Aff, J./Schwarzl, C. (2012): Evaluation beruflicher Handlungskompetenz in der universitären Bildung zwischen Rhetorik und Realismus. Exemplarische Veranschaulichung anhand des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der WU Wien. In: Niedermair, G. (Hrsg.): *Evaluation als Herausforderung in der Berufsbildung und Personalentwicklung*. Linz, S. 333–349.
- Aff, J./Wagner, M. (Hrsg.) (1997): *Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik*. Wien.
- Alfieri, L./Brooks, P./Naomi, A. (2011): Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? In: *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), S. 1–18.
- Anderson, R. C. (1984): Some Reflections on the Acquisition of Knowledge. In: *Educational Researcher*, 13 (9), S. 5–10.
- Aufschnaiter, C./Blömeke, S. (2010): Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderata. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16 (-), S. 361–367.
- Ausubel, D. P./Novak, J./Hanesian, H. (1981): Psychologische und pädagogische Grenzen des entdeckenden Lernens. In: Neber, H. (Hrsg.): *Entdeckendes Lernen*. Weinheim/Basel, S. 30–44.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520.
- Baumert, J./Kunter, M. (2011a): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, S. 29–53.
- Baumert, J./Kunter, M. (2011b): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, S. 163–192.
- Becker, G. E. (1993): *Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Teil II*. Weinheim/Basel.
- Brophy, J. (2001): Teaching. In: *Educational Practices Series, No 1*, edited by the International Academy of Education and the International Bureau of Education, bezogen unter: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf> (11.11.14).
- Brophy, J./Good, T. L. (1986): Teacher Behavior and Student Achievement. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, S. 328–375.
- Brown, G. (1978): *Lecturing and Explaining*. Hove/New York.
- Brown, G. (2006): Explaining. In: Hargie, O. (Hrsg.): *The Handbook of communication skills*. Hove/New York, S. 195–228.
- Bruner, J. S. (1981): Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hrsg.): *Entdeckendes Lernen*. Weinheim/Basel, S. 15–29.
- Charalambous, C. Y./Hill, H. C./Ball, D. L. (2011): Prospective teachers' learning to provide instructional explanations: how does it look and what might it take? In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14 (6), S. 441–463.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 73–92.
- Ditton, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), S. 197–212.

- Duffy, G. G./Roehler, L. R./Melothe, M. S./Vavrus, L. G. (1986): Conceptualizing instructional explanation. In: *Teaching & Teacher Education*, 2 (3), S. 197–214.
- Evans, W. E./Guymon, R. E. (1978): Clarity of Explanation: A powerful indicator of teacher effectiveness. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Toronto.
- Fortmüller, R. (1991): *Der Einfluss des Lernens auf die Bewältigung von Problemen*. Wien.
- Gage, N. L. (1968): The Microcriterion of Effectiveness in Explaining. In: Gage, N. L./Belgard, M./Dell, D./Hiller, J. E./Rosenshine, B./Unruh, W. R. (Hrsg.): *Explorations of the Teacher's Effectiveness in Explaining*. Technical Report No. 4. Stanford, S. 1–8.
- Geelan, D. R. (2012): Teacher Explanations. In: Fraser, B. J./Tobin, K. G./McRobbie, C. J. (Hrsg.): *Second International Handbook of Science Education, Volume 2*. Dordrecht/Heidelberg/London/New York, S. 987–999.
- Geissler, G./Kögler, G./Pachlinger, I. (2013): Erklärungen im Wirtschaftsunterricht. In: Aff, J./Fortmüller, R. (Hrsg.): *Entrepreneurship-Erziehung im wissenschaftlichen Diskurs. Beiträge zu gesellschaftlichen, lernpsychologischen und fachdidaktischen Aspekten einer modernen Entrepreneurship-Erziehung in Russland und Tadschikistan*. Wien, S. 173–185.
- Gramzow, Y./Riese, J./Reinhold, P. (2013): Modellierung fachdidaktischen Wissens angehender Physiklehrkräfte. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, S. 7–30.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2003): *Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern – Einflussgrößen auf das Gesamturteil von Lernenden*. Innsbruck et al.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York.
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Pädagogik*, 58 (2), S. 42–45.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber.
- Hill, H. C./Blunk, M. L./Charalambous, C. Y./Lewis, J. M./Phelps, G. C./Sleep, L./Ball, D. L. (2008): Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study. In: *Cognition and Instruction*, 26 (4), S. 430–511.
- Hines, C. V./Cruickshank, D. R./Kennedy, J. J. (1985): Teacher Clarity and Its Relationship to Student Achievement and Satisfaction. In: *American Educational Research Journal*, 22 (1), S. 87–99.
- Inoue, N. (2009): Rehearsing to teach: content specific deconstruction of instructional explanations in pre-service teacher training. In: *Journal of Education for Teaching*, 35 (1), S. 47–60.
- Kiel, E. (1999): *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg.
- Kirschner, P./Sweller, J./Clark, R. (2006): Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. In: *Educational Psychologist*, 41 (2), S. 75–86.
- Klein, J. (2009): Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum – Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, R. (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen, S. 25–36.
- Koziuff, M. A./LaNunziata, L./Cowardin, J./Bessellieu, F. B. (2001): Direct Instruction: Its Contributions to High School Achievement. In: *The High School Journal*, 84 (2), S. 54–71.
- Krainer, K./Hanfstingl, B./Hellmuth, T./Hopf, M./Lembens, A./Neuweg, G. H./Peschek, W./Radits, F./Wintersteiner, W./Teschner, V./Tscheinig, T. (2012): Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In: Herzog-Punzenberger, B.

- (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, S. 143–187.
- Krauss, S./Bruckmaier, G. (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York, S. 241–261.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 47–70.
- Lipowsky, F. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. In: Friedrich Jahresheft, 25 (-), S. 26–30.
- Mayer, R. E. (2004): Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. In: *American Psychologist*, 59 (1), S. 14–19.
- Messner, H. (2007): Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), S. 364–376.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Miltz, R. J. (1972): Development and Evaluation of a Manual for Improving Teachers' Explanations. Technical Report No. 26. Stanford.
- Neuweg, G. H. (2010): Fachkompetenz als Herzstück wirtschaftspädagogischer Professionalität. In: Fortmüller, R./Greimel-Fuhrmann, B. (Hrsg.): *Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d'Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung*. Wien, S. 101–111.
- Neuweg, G. H. (2012a): Was ist guter Unterricht? Ein Dialog. In: *wissenplus*, 30 (5), S. 6–9.
- Neuweg, G. H. (2012b): *Wirtschaftspädagogik*. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, S. 172–175.
- Paas, F./Renkl, A./Sweller, J. (2003): Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. In: *Educational Psychologist*, 38 (1), S. 1–4.
- Pachlinger, I. (2004): Das Wiener Verständlichkeitsmodell – Eine empirische Analyse der Lernwirksamkeit von Texten in Lehrbüchern der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre. Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Pauli, C. (2015): Einen Sachverhalt erklären. In: *Pädagogik*, 67 (3), S. 44–47.
- Posch, P./Schneider, W./Mann, W. (1989): *Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht*. Wien.
- Roehler, L. R./Duffy, G. G. (1986): What Makes one Teacher a Better Explainer than Another. In: *Journal of Education for Teaching*, 12 (3), S. 273–284.
- Schmelzing, S./Wüsten, S./Sandmann, A./Neuhaus, B. (2008): Das fachdidaktische Wissen der Lehrkraft als Einflussfaktor für die Unterrichtsqualität im Biologieunterricht. In: Krüger, D./Upmeyer zu Belzen, A./Riemeier, T./Niebert, K. (Hrsg.): *Erkenntnisweg Biologie-didaktik 7*. Hannover, S. 159–168.
- Schmidt-Thieme, B./Wagner, A. (2007): Erklärprozesse im Mathematikunterricht. In: *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Vorträge auf der 41. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 26.03. bis 30.03. in Berlin. Hildesheim/Berlin, S. 463–466.
- Schneider, W. (1995): *Informieren und Motivieren. Eine Einführung in die Präsentationstechnik*. Wien.
- Schneider, W. (2011): „Feiertagsdidaktik“ oder „Alltagsdidaktik“ in der Lehrerbildung? In: Schneider, W. (Hrsg.): *Komplexe Methoden und Unterrichtsplanung*. Wien, S. 73–88.

- Schopf, C./Zwischenbrugger, A. (2015a): Handbuch verständlich erklären: Eine Heuristik mit Beispielen aus Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, Volkswirtschaft und Wirtschaftsinformatik. Wien.
- Schopf, C./Zwischenbrugger, A. (2015b): Wie gut erklären Studienanfänger/innen und welche Rolle spielt dabei ihr Fachwissen? Eine quantitative Untersuchung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien. In: wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, 33 (5), S. 45–49.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15 (2), S. 4–14.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, 57 (1), S. 1–22.
- Slavin, R. E. (1997): Educational Psychology: Theory and Practice. Boston et al.
- Sweller, J. (1994): Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. In: Learning and Instruction, 4 (4), S. 295–312.
- Vogt, R. (2009): Die Organisation von Erklärprozessen im Unterricht. In: Vogt, R. (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen, S. 203–225.
- Weinert, F. E. (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10 (1), S. 1–12.
- Weinert, F. E. (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund, J./Gruber, H./Weidinger, W. (Hrsg.): Guter Unterricht – Was ist das? Wien, S. 7–18.
- Wellenreuther, M. (2010): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentielle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler.
- Wellenreuther, M. (2014): Direkte Instruktion. Was ist das, und wie geht das? In: Pädagogik, 66 (1), S. 8–11.
- Wittwer, J./Renkl, A. (2008): Why Instructional Explanations Often Do Not Work: A Framework for Understanding the Effectiveness of Instructional Explanations. In: Educational Psychologist, 43 (1), S. 49–64.
- Wragg, E. C./Brown, G. (1993): Explaining. London/New York.