Wirtschaftspädagogik
Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Lehren und Lernen gestalten

Elisabeth Riebenbauer, Georg Tafner, Gernot Dreisiebner

Abschnitt C: Entwicklung Wirtschaftspädagogischer Professionalität (Kapitel C-2)

ZITATIONSVORSCHLAG
Riebenbauer, Elisabeth/Tafner, Georg/Dreisiebner, Gernot (2025): Lehren und Lernen gestalten. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 223–298.

ISBN: 978-3-903484-12-2
DOI: https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-c2
VERLAG: Uni-Press Graz Verlag GmbH

© CC BY 4.0 2025 by Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach, Georg Tafner & Elisabeth Riebenbauer.

Dieses Kapitel ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Die Lizenz erlaubt die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung und Verbreitung in jedem Medium oder Format, sofern der ursprüngliche Urheber genannt wird. Abbildungen oder sonstiges Material Dritter sind gesondert gekennzeichnet und von dieser Lizenz ausgenommen.

2 Lehren und Lernen gestalten

Elisabeth Riebenbauer; Georg Tafner; Gernot Dreisiebner

Dieses Kapitel bietet eine Auswahl der für die Wirtschaftspädagogik relevanten Erkenntnisse der Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung, stellt diese übersichtlich dar und diskutiert sie. Ziel des gegenständlichen Kapitels ist eine grundsätzliche Darstellung, *wie* Lehren und Lernen gestaltet werden können. Hierbei wird einem breiten Verständnis von Unterricht gefolgt (Kapitel 2.1), welches nicht auf den schulischen Kontext beschränkt ist, sondern eine Vielfalt von Lehr-Lern-Settings mit einschließt. Ausgehend davon erfolgt eine Einschränkung der Perspektive auf den Wirtschaftsunterricht (Kapitel 2.2). Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Unterricht im Allgemeinen und Wirtschaftsunterricht im Speziellen stets lediglich ein Angebot an die Lernenden darstellen kann, über dessen Nutzung in letzter Konsequenz die Lernenden entscheiden (Kapitel 2.3). Unterricht stellt ein komplexes soziales Phänomen dar, innerhalb dessen eine Vielzahl von Elementen zusammenwirkt. Für die Frage, wie Unterricht und Unterrichten ‚funktionieren', existiert daher ebenso eine Vielzahl an didaktischen Modellen, deren Darstellung Kapitel 2.4 gewidmet ist. Für die Frage, wie Lehren und Lernen gestaltet werden können, ist zunächst eine Einzelbetrachtung zentraler Elemente von Unterrichtssituationen vonnöten. Diese kann systematisch als Betrachtung der sichtbaren und unsichtbaren Strukturelemente von Unterricht, d.h. der Sicht- und Tiefenstrukturen, ausgeführt werden (Kapitel 2.5, 2.6, 2.7). Abschließend werden die einzelnen Perspektiven im Rahmen einer exemplarischen fachdidaktischen Umsetzung zusammengeführt (Kapitel 2.8). So wird anhand eines konkreten Beispiels gezeigt wird, wie Wirtschaftsunterricht gestaltet werden kann.

2.1 Kennzeichen von Unterricht

Lernen – so kann das vorhergehende Kapitel C-1 zusammengefasst werden – vollzieht sich einerseits als Informationsverarbeitung oder Konstruktion im Bewusstsein des lernenden Menschen und ist andererseits immer auch ein soziales Phänomen, denn Sprache ebenso wie Begriffe können nur sozial konstruiert werden. *Lehren* ist ebenso eine soziale Handlung, weil es von einer lehrenden auf eine lernende Person ausgerichtet ist.[1] Lehren soll dabei als ein Anbieten, Unterstützen und Fördern verstanden werden, denn Lernen ist die Bedingung des Lehrens: „Niemand kann einen anderen etwas lehren, wenn dieser nicht lernt."[2] Lehren ist somit die Absicht, bei anderen Lernen auszulösen. Ein kausaler Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen lässt sich dabei nicht behaupten,[3] aber es können förderliche und hinderliche Faktoren genannt werden, welche auf das Lehren

1 Vgl. Terhart (2015a), 174.
2 Koch (2015), 75.
3 Vgl. Slepcevic-Zach/Tafner (2011).

und Lernen einen wesentlichen Einfluss haben. Sie stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels. Lehren und Lernen stehen weder in einer zufälligen Relation zueinander, noch determiniert das eine das andere. „Nicht Bildung wird in den Unterrichtsanstalten geleistet, sondern der Versuch einer Bildungshilfe."[4]

Bereits aus diesen einbegleitenden Ausführungen wird ersichtlich, dass Unterricht ein komplexes soziales Phänomen ist. Dabei ist vor allem zu erkennen, dass Lehrende und Lernende Menschen mit eigenem Bewusstsein sind, das sie zur Reflexivität befähigt.

> „Der Mensch ist keine Trivialmaschine (Heinz von Foerster), in der Input einer klaren, gleichbleibenden Regel folgend zu Output umgewandelt wird. Der Mensch ist immer eine Nicht-Trivialmaschine, weil er auf den Input immer mit Selbstreferenz reagiert. Der Lehrende kann sich also niemals sicher sein, was der Lernende aus dem Input tatsächlich macht. Der lernende Mensch reagiert positiv formuliert selbstbestimmt oder negativ formuliert unzuverlässig auf den Input. Die Transformation des Inputs in Output bleibt kontingent (vgl. Luhmann 2004, 14f)."[5]

Lehren kann sich in unterschiedlichen Kontexten ereignen. So können Eltern ihren Kindern etwas erzählen, ein Lehrherr im Betrieb seinem Lehrling etwas vorzeigen, Freundinnen miteinander ein Tier beobachten, ein Märchenerzähler einen spannenden Text vorlesen oder eine Brieffreundin in einem Brief ihre Gedanken mitteilen. Erzählen, Vorzeigen, Beobachten, Lesen und Schreiben sind die grundlegenden ‚Medien' des Lehrens. Jeder Mensch kann diese Medien als Lehrformen in ganz unterschiedlichen Kontexten anwenden.[6] Im Unterricht jedoch vollzieht sich kein zufälliges, sondern geplantes Lehren, d.h. es werden bestimmte Ziele und Inhalte innerhalb einer bestimmten Organisation angeboten. Es gibt ganz unterschiedliche Organisationen, welche Unterricht anbieten, entsprechend gibt es auch unterschiedliche Formen des Unterrichts: Tanz-, Firm-, Reit- oder Gesangsunterricht sind solche Beispiele. Der Unterricht in Bildungsinstitutionen, wie der Schule, folgt neben fachlichen immer auch pädagogischen Zielen[7] und weist insbesondere folgende vier Kennzeichen auf: (1) Es werden pädagogische Ziele verfolgt, die allgemein- und berufsbildender Natur sind und auf die Entwicklung des Menschen abzielen. (2) Unterricht ist mit seinen Zielen und Inhalten sowie der Stundenverteilung geplant. (3) Lehren vollzieht sich nicht zufällig wie im Alltag, sondern es gibt eine Organisation, die für den Unterricht verantwortlich ist. (4) Diese Punkte führen dazu, dass das Lehren zur Profession wird.[8] Diese Art des Lehrens geht weit über ein alltägliches und zufälliges Lehren hinaus: Für eine professionelle Lehre im Unterricht sind fachliche, fachdidaktische, pädagogische und organisatorische Kompetenzen von Lehrenden notwendig, die in der beruflichen Ausbildung bzw. beruflichen Vorbildung für den Lehrberuf angeeignet werden müssen.[9]

---

4 Schulz (1979), 21.
5 Slepcevic-Zach/Tafner (2011), 177.
6 Vgl. Aebli (1987).
7 Vgl. Terhart (2015b), 286.
8 Vgl. Terhart (2015b), 286–287.
9 Vgl. Aebli (1987).

Die Wissenschaft des Lehrens wird als *Didaktik* bezeichnet (griech. *didáskein* = ‚lehren'). [10] „Die Allgemeine Didaktik thematisiert Lehren und Lernen auf einer grundsätzlichen Ebene in allen seinen Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen, wobei dieses Lehren und Lernen innerhalb oder außerhalb von Institutionen stattfinden kann." [11] Die unterschiedlichen Perspektiven des Unterrichts als Fokus der Didaktik umfassen unter anderem jegliche Entscheidungen, Voraussetzungen und Prozesse, die im Rahmen von Unterricht und Unterrichtsgestaltung gegeben sind. Nach diesem Verständnis lassen sich zwei generelle Dimensionen der Didaktik unterscheiden; zum einen die Zieldimension und zum anderen die Wegdimension. Der Zieldimension sind Aspekte der Ziel- und Inhaltsdefinition für den Unterricht zuzuordnen. Es ist in diesem Zusammenhang von *Didaktik im engeren Sinn* zu sprechen. Die Wegdimension befasst sich primär mit der Auswahl der Methoden und Medien, welche im Rahmen der Unterrichtsplanung und -gestaltung eingesetzt werden. Sie bilden die *Methodik* des Unterrichts. Eine Kombination von Didaktik im engeren Sinn und Methodik ergibt demzufolge die *Didaktik im weiteren Sinn*. [12]

Im Unterricht wirkt eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen. In der Professionsforschung wird daher davon ausgegangen, dass der Unterricht so komplex ist, dass von einer grundlegenden Unsicherheit ausgegangen werden muss. Es handelt sich um sogenannte *ill defined problems*. Eine der wesentlichsten Aufgaben einer Lehrperson ist daher der professionelle Umgang mit den unterschiedlichen Unsicherheiten im Unterricht. [13]

Wird die Komplexität des Unterrichts modellhaft auf seine wesentlichsten Bestandteile reduziert, so lässt sich dieser als didaktisches Dreieck darstellen. Die drei Elemente des Unterrichts sind: *Lehrende, Lernende* und *Inhalt* (siehe Abbildung 1). Das didaktische Handeln ergibt sich aus dem Zusammenspiel der genannten drei Bereiche, wobei jeder Bereich eine Doppelfunktion im Unterrichtsgeschehen einnimmt.

Die Aufgabe der Lehrperson besteht demnach zum einen darin, den Inhalt aufzubereiten und anzubieten, zum anderen aber auch darin, sich auf einer Beziehungsebene aktiv mit den Lernenden auseinanderzusetzen. Lernende haben neben der Interaktion mit der Lehrperson die Aufgabe, sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen und diesen zu erlernen. Das didaktische Dreieck versucht, den didaktischen Zusammenhang von Lehr-Lern-Situationen aufzuzeigen und bietet damit einen breiten Interpretationsrahmen. Aufgrund der Einfachheit kann es isoliert nicht als ganzheitliche Erfassung des Unterrichtsgeschehens gesehen werden, sondern skizziert vielmehr die Kernprozesse und -faktoren, die Lehr-Lern-Situationen im Allgemeinen beeinflussen. Je nach didaktischem Ansatz bildet die Vermittlung der Inhalte (lehrzentriert) oder das Lernen und Auseinandersetzen mit den Unterrichtsthemen (lernzentriert) das zentrale Element des Modells.

---

10 Vgl. Terhart (2015c), 73.
11 Terhart (2019), 117.
12 Vgl. Riedl (2010), 11–12.
13 Vgl. Van Buer/Petzold-Rudolph (2015), 12–26.

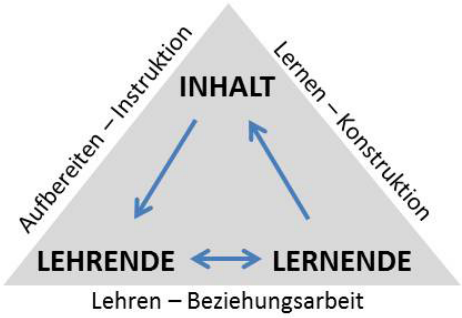


Abb. 1: Didaktisches Dreieck
(vgl. Riedl (2010), 137)

Aus Sicht der Lehrenden nimmt das Modell eine Planungs- und Steuerungsfunktion zur Unterrichtsplanung ein.[14]

Aus dem didaktischen Dreieck lassen sich neben den drei dialogischen Strukturen zwischen Lehrenden und Lernenden, Inhalt und Lehrenden sowie Lernenden und Inhalt ebenso die notwendigen Kompetenzen einer Lehrperson wie folgt darstellen:

1. *Die fachliche Kompetenz:* Zwischen Lehrperson und Stoff spannt sich die fachliche Kompetenz der Lehrperson auf. Fachkompetenz ist für den Unterricht jedenfalls notwendig, aber nicht hinreichend.[15]

2. *Die didaktische Kompetenz:* Nicht jede Person, die viel in ihrem Fachgebiet weiß, kann dies auch gut erklären bzw. die Lernenden motivieren und fördern. Dafür ist die didaktische Kompetenz notwendig, die sich zwischen Stoff und Lernenden aufspannt.[16] Es wird zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik unterschieden. Dabei beschäftigt sich die *Allgemeine Didaktik* mit allen Inhalten über alle Altersstufen. Es geht also um das Allgemeine an der Didaktik, das für jedes Fach und jedes Alter relevant ist. Die *Fachdidaktik* vermittelt zwischen der jeweiligen Fachwissenschaft und der Allgemeinen Didaktik und beschäftigt sich folglich mit fachspezifischem Lehren und Lernen. Fachdidaktische Überlegungen fokussieren Inhalte innerhalb eines Fachbereichs, Lernfeldes bzw. einer Domäne und beschäftigen sich mit Fachbegriffen, Fachkonzepten sowie fachspezifischen Verstehensprozessen, methodischen Varianten und Lehrstrategien.[17] Für den Wirtschaftsunterricht sind sowohl allgemeindidaktische als auch fachdidaktische Überlegungen von Bedeutung.

3. *Die pädagogische Kompetenz:* Sie ist für den Dialog zwischen Lehrperson und Lernenden von entscheidender Bedeutung. Für erfolgreiches Lernen ist es notwendig, ein Klima aufzubauen, das von Vertrauen getragen ist, Motivation und Interesse fördert und

[14] Vgl. Euler/Hahn (2014), 50–52.
[15] Vgl. Baumert/Kunter (2006), 496.
[16] Vgl. Hattie/Zierer (2017), 23.
[17] Vgl. Terhart (2019), 222–225.

dafür sorgt, dass die Lernenden so angstfrei wie möglich aus ihren Fehlern lernen können.[18]

4. *Die Organisationskompetenz:* Schließlich ist noch zu berücksichtigen, dass sich dieses Dreieck immer in einem bestimmten Kontext ereignet. Es gibt also immer bestimmte Strukturen, wie Organisationen und Institutionen (Regeln), welche durch Gesellschaft und Kultur mitbestimmt werden und Auswirkungen auf das Lehren, Lernen und den Unterricht haben. Die Arbeit in und mit diesen Organisationen gehört sozusagen zum Management einer Lehrperson.[19] Von besonderer Bedeutung ist dabei das sogenannte Classroom-Management, also die richtige Klassenführung. Sie ist eng mit der pädagogischen Kompetenz verbunden, weil es auch darum geht, ein gutes Lernklima herzustellen.[20]

5. *Die pädagogische und philosophische Haltung:* Die ersten vier Kompetenzen sind von großer Bedeutung, aber sie reichen dennoch nicht aus. Wesentlich für die pädagogische Umsetzung – egal ob im schulischen oder außerschulischen Kontext – ist die Frage, warum wir *etwas* machen. Das bedeutet, dass der entscheidende Punkt in der Pädagogik, also auch in der Wirtschaftspädagogik, die eigene Haltung ist.[21] Es geht letztlich um die Philosophie des Fachinhalts und die Frage, aus welcher Perspektive und Weltanschauung heraus die Lehrperson unterrichtet.[22] Das ist gerade im wirtschaftlichen Unterricht von entscheidender Bedeutung.[23]

2.2 Wirtschaftsunterricht

Wirtschaftlicher Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er sich mit Wirtschaft und Wirtschaften sowohl im Sinne der Ökonomik (also der Welt der Modelle und Theorien) als auch der Ökonomie (im Sinne der wirtschaftlichen Lebenswelt) auseinandersetzt. Er vollzieht sich im schulischen und außerschulischen Kontext sowie in der Allgemeinbildung und der Berufsbildung, insbesondere der kaufmännischen. Die Fachdidaktik, die sich mit Inhalten der Ökonomie und Ökonomik beschäftigt, wird auch *Wirtschaftsdidaktik* genannt und bildet einen Teilbereich der Wirtschaftspädagogik. Sie beschäftigt sich in diesem Kontext mit Erziehung und Bildung sowie Lehren und Lernen. Die Wirtschaftspädagogik umfasst aus wissenschaftlicher Sicht drei Schwerpunktbereiche, die sich per Definition ergeben und in unmittelbarem Zusammenhang stehen. (1) Sie beinhaltet die normativen Grundlagen, wie z.B. die strukturellen und didaktischen Zielsetzungen. (2) Sie befasst sich mit dem institutionell-organisatorischen Rahmen, wie z.B. den notwendigen Organisationsformen zur Vorbereitung auf die Lösung sozioökonomischer Probleme. (3) Sie umfasst die zielgerichtete Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen und

18 Vgl. Hattie/Zierer (2017), 23.
19 Vgl. Hattie/Zierer (2017), 22.
20 Vgl. Kounin (1976).
21 Vgl. Hattie/Zierer (2017), 23.
22 Vgl. Shulman (1987), 7–8; Bromme (1992), 10.
23 Siehe Kapitel A-2.

definiert sich als „Theorie kommunikativer Lehr-Lern-Situation“[24]. Nach dieser Definition ist die Wirtschaftsdidaktik nicht auf den schulischen Kontext beschränkt. Im Sinne des Konzepts des lebenslangen Lernens sind Menschen häufig mit neuen Lebenssituationen konfrontiert, die es zu meistern gilt. Somit schließt die Wirtschaftsdidaktik ebenso Formen der Aus- und Weiterbildung im außerschulischen Feld mit ein.

Die *Wirtschaftspädagogik*[25] verbindet erziehungswissenschaftliche Ansätze mit wirtschaftsrelevanter Fachwissenschaft und steht vor der Herausforderung, teils unterschiedliche Perspektiven zu vereinigen. Im Zusammenhang mit ökonomischer Bildung ist zwischen *wirtschaftsberuflicher Bildung* zum einen und der *Bildung eines allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses* zum anderen zu unterscheiden.[26] Erstere erfolgt an einschlägigen beruflichen Bildungseinrichtungen sowie auch im weiteren Sinne durch wirtschaftliche Studienrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen. Sie umfasst eine berufliche Grundbildung bzw. wissenschaftliche Berufsvorbildung und dient der Vorbereitung auf die Ausübung von Wirtschaftsberufen. Die ökonomische Bildung als Teil der Allgemeinbildung hingegen betrifft alle. Sie soll alle Menschen befähigen, gesellschaftliche, betriebs- und volkswirtschaftliche Zusammenhänge und Probleme zu verstehen bzw. in ihrem Bereich zu lösen. Gefordert wird auch eine begleitende Werteerziehung, z.B. durch die Diskussion und Reflexion von wirtschaftlichen Ziel- und Wertekonflikten.[27]

Diese Betrachtungen zeigen die hohen Anforderungen sowohl an das fachwissenschaftliche als auch an das fachdidaktische respektive wirtschaftsdidaktische Wissen und Können der Lehrenden im schulischen wie im außerschulischen Kontext auf. Zudem lässt sich das weite Forschungs- und Handlungsfeld der wirtschaftspädagogischen Disziplin erahnen.

2.3 Wirkungsweise von Unterricht

Die Wirkung von Unterricht bzw. die Kompetenzentwicklung der Lernenden zu beschreiben oder gar zu messen, ist kein einfaches Unterfangen. Dabei geht es nicht nur darum, ob jemand etwas im Sinne von fachlichen Inhalten gelernt hat, sondern auch darum, ob sich eigene Einstellungen und Wahrnehmungen oder das soziale Verhalten verändert haben. Da es sich hierbei um unterschiedliche Wirklichkeitsebenen handelt, die nicht alle direkt messbar sind, kann eine umfassende Messung des Unterrichts gar nicht wirklich erfolgen. Aber es können einzelne Faktoren und deren Bedeutung für den Unterricht herausgegriffen werden, wissend, dass sie „durch subjektive Erwartungen, Wahrnehmungen, Interpretationen, Ursachenerklärung und Situationsbedeutungen auf Seiten der

[24] Euler/Hahn (2014), 80.
[25] Zur Verortung der Disziplin und zum Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik siehe insbesondere Abschnitt A.
[26] Vgl. Dubs (2001), 1; Tafner (2024), 298–302.
[27] Vgl. Dubs (2001), 2–3 und 8.

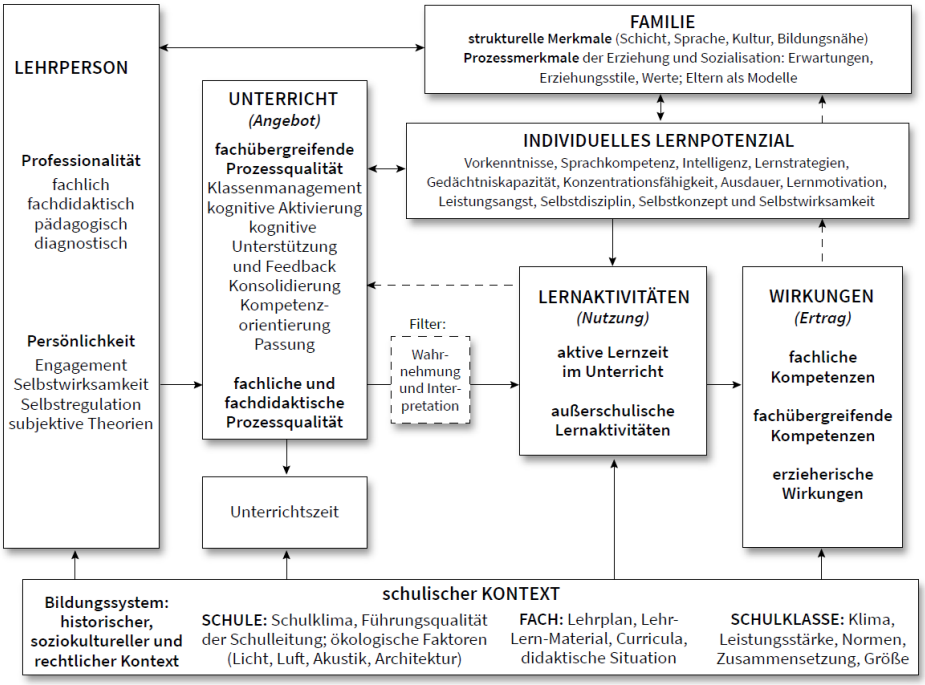


Abb. 2: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit nach Helmke (Helmke (2022), 77)

Lehrenden wie der Lernenden mediatisiert“[28] werden. Es gibt also im Unterricht keine direkten kausalen Wirkungen zwischen den von der Lehrperson angebotenen Inhalten und dem von den Schüler:innen Gelernten. Die Wirksamkeit hängt von einem zweiseitigen Mediationsprozess ab: Erstens hängt die Aufnahme der Inhalte und Prozesse von der Wahrnehmung und Interpretation der Lernenden ab. Zweitens spielen dabei Interesse, Motivation, Emotion und Volition (Willenskraft) eine entscheidende Rolle. Deshalb ist Unterricht immer nur ein Angebot. Die Nutzung dieses Angebots hängt von den Lernenden und vielen dazwischenliegenden Faktoren ab. Helmke versucht diese Faktoren in seinem Angebots-Nutzungs-Modell übersichtlich darzustellen (vgl. Abbildung 2). Dieses Modell will vereinfacht zeigen, welche Faktoren einen Einfluss auf den Unterricht und letztlich auf das Lernen und das Gelernte haben. Angebot und Nutzung dürfen hier nicht wirtschaftlich missinterpretiert werden, sondern bringen zum Ausdruck, dass Lernen letztlich eine Konstruktion ist, die sich bei den Lernenden (Nutzung) vollzieht oder nicht vollzieht und Unterricht daher immer nur ein Angebot sein kann. Daraus ist keinesfalls der Schluss zu ziehen, dass die Gestaltung des Unterrichts irrelevant sei. Im Gegenteil: Es

[28] Weinert (1999), 211.

gibt empirisch und theoretisch belegte Faktoren, die das Lernen im Unterricht fördern oder hindern können.[29]

Das Angebots-Nutzungs-Modell (siehe Abbildung 2) fasst die wesentlichen Faktoren, welche die Wirkung des Unterrichts beeinflussen, zusammen:[30]

1. *Kontext:* Unterricht vollzieht sich immer in einem bestimmten zeitlichen, geografischen, organisatorischen und kulturellen Kontext. Der Klassenunterricht – und die damit zusammenhängende Schularchitektur – entstanden erst in der Neuzeit.[31] Die Ausbildung der Lehrpersonen wurde dabei immer stärker akademisiert und professionalisiert.[32] Unterricht hängt darüber hinaus wesentlich davon ab, von welcher Organisation er angeboten wird. Schulische Allgemein- und Berufsbildung sowie Hochschulen sind politisch und verwaltungstechnisch organisiert und haben konkreten rechtlichen Vorgaben zu entsprechen. Betriebliche Bildung und Erwachsenenbildung sind in ihren regulativen Institutionen freier und verfolgen unterschiedliche, von den Organisationen selbst gesetzte Ziele. Wesentlich sind kulturelle Unterschiede, die sich z.B. darin äußern, welche Bedeutung Bildung und Ausbildung in der Gesellschaft haben, welches Ansehen Lehrende genießen oder wie das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden interpretiert wird. Neben diesen soziokulturellen Unterschieden ist noch das Alter zu nennen. Die Frage, welche Inhalte wie dargeboten werden können, hängt wesentlich von der Mündigkeit und Reife der Lernenden ab. Im schulischen Kontext hängt der Unterricht wesentlich davon ab, wie heterogen die Lernenden in der entsprechenden Klasse sind, insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche kulturelle und sprachliche sowie sozioökonomische Hintergründe. Darüber hinaus sind in jeder Unterrichtssituation, egal ob schulisch oder außerschulisch, die Vorkenntnisse, die Interessen, die Motivation und das Lernklima von entscheidender Bedeutung.

2. *Lehrperson:* Wie Hattie in seinen Meta-Studien[33] zeigen konnte, spielt die Lehrperson eine entscheidende Rolle. Erfolgreicher Unterricht hängt zuallererst von den Lernenden und ihrer Nutzung des Angebots ab. Danach folgt als zweiter wesentlicher Faktor die Lehrperson und der von ihr gestaltete Unterricht.[34] Das ist die gute Nachricht für alle Lehrpersonen: Der bedeutendste Faktor, den die Lehrperson selbst beeinflussen kann, ist sie selbst! Es liegt wesentlich an ihrem Engagement, ihrer professionellen Unterrichtsvorbereitung und Durchführung. Zentrale Bedeutung hat dabei der Aufbau einer guten Lehrenden-Lernenden-Beziehung, die von Vertrauen, Geduld und Humor getragen ist.

---

29 Vgl. Helmke (2022), 76–77.

30 Vgl. Helmke (2022), 75–102.

31 Vgl. Blankertz (1982), 38–39.

32 Vgl. Fend (2013), 13–30.

33 In über 20-jähriger Arbeit hat Hattie mittlerweile über 2.100 Meta-Analysen untersucht – fast eine Verdreifachung gegenüber der Erstauflage von Visible Learning (vgl. Hattie 2009) mit 800 Meta-Analysen, die ihrerseits bereits aus ca. 80.000 Einzelstudien mit 250 Millionen Lernenden bestanden. Im Fokus steht, jene Einflussfaktoren zu identifizieren, die den größten Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden haben. Um die Ergebnisse für die Schulsysteme im deutschsprachigen Raum zu kontextualisieren, wird im gegenständlichen Kapitel häufig auf die deutsche Übersetzung der aktuellen Auflage der Studie (vgl. Hattie/Wernke/Zierer 2024) zurückgegriffen.

34 Vgl. Hattie/Zierer (2017), 198–201.

Es geht darum, die zuvor definierten Kompetenzen als Lehrperson zu entwickeln, einzusetzen und kritisch-reflexiv weiterzuentwickeln.

3. *Unterricht:* Das Kerngeschäft jeder lehrenden Person ist der Unterricht selbst. Er ist als Angebot gekennzeichnet von gut vorbereiteten, durchgeführten und reflektierten Prozessen sowie der zur Verfügung stehenden Zeit. Die Prozesse sind einerseits wesentlich von den geplanten und durchgeführten Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Evaluierungen und Rückmeldungen sowie andererseits von den damit verbundenen sozialen und psychologischen Strukturen und Abläufen abhängig. Anders gesagt: Gut vorbereitete und qualitätsvolle Unterlagen sind wichtig, machen aber noch keinen guten Unterricht. Es hängt wesentlich von der tatsächlichen Umsetzung in der Interaktion und Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ab. Wirksamer Unterricht entscheidet sich im Vollzug des Lehrens und – noch wichtiger – im Vollzug des Lernens. Da Lehren und Lernen Prozesse sind, ist die Zeit ein weiterer Faktor. Dabei geht es nicht um die nominal zur Verfügung stehende Zeit, auch nicht um die tatsächliche Unterrichtszeit (nominale Zeit abzüglich ausgefallener Einheiten) und auch nicht um die nutzbare Unterrichtszeit oder die Brutto-Anwesenheitszeit der Lernenden. Entscheidend ist die *aktive* Lernzeit, also jene Zeit, in der die Lernenden tatsächlich aufmerksam sind. Diese Zeit ist jedoch für die Lehrenden oft nicht wirklich erkennbar, denn Aufmerksamkeit kann auch vorgetäuscht werden. Bei Hattie weist die Klassenführung – als eine der Kernaufgaben der Lehrkraft im Klassenzimmer – jedoch nur eine Effektstärke[35] von d=0,43 und einen Robustheitsindex[36] von R=3 auf. Es ist die Klassenführung also wichtig, aber es gibt, Hattie folgend, wesentlichere Einflussgrößen.[37]

4. *Familie und Lernpotenzial:* Das eigene Lernpotenzial hängt wesentlich von Vorwissen, Interesse, Motivation, Volition, Intelligenz und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ab. Dazu kommen die familiären Einflüsse, welche genetischer und sozioökonomischer Natur sein können. Der sozioökonomische Status hat bei Hattie einen Effekt von d=0,56 (R=5), die von den Eltern geschaffene familiäre Lernumwelt (häusliches Anregungsniveau) einen Effekt von d=0,40 (R=4) und die Elternunterstützung beim Lernen schließlich von d=0,30 (R=5).[38] Wie groß dieser Einfluss auf das österreichische Schulsystem ist, zeigt das folgende Zitat:

> „Zentrale, über den ganzen Bildungslauf hinweg wirksame Ungleichheitsdimensionen sind die soziale Herkunft gefolgt vom Migrationshintergrund. Für den Übergang in die Sekundarstufe I kommt der Wohnort hinzu. Geschlecht wird erst ab der Sekundarstufe I relevant. Mit den Bildungsungleichheiten einher geht ein relativ

---

35 Effektstärke d = (Leistungszuwachs der Versuchsgruppe – Leistungszuwachs der Kontrollgruppe) ÷ durchschnittliche Standardabweichung. Die Effektstärke drückt somit aus, wie groß der Einfluss einer unabhängigen Variable (z.B. Feedback) auf den Leistungszuwachs der Lernenden (ausgedrückt als Differenz zwischen einer Versuchs- und Kontrollgruppe) ist. Bei Hattie sind Effektstärken ab 0,4 besonders bedeutsam, weil 0,4 den Durchschnitt aller erhobenen Effektstärken darstellt.

36 Der Robustheitsindex R gibt die Stabilität und Verlässlichkeit der Effektstärken auf einer Skala von 1 (am niedrigsten) bis 5 (am höchsten) an.

37 Vgl. Hattie/Wernke/Zierer (2024), 157.

38 Vgl. Hattie/Wernke/Zierer (2024), 102.

> hoher Anteil an Bildungsarmut, d.h. an SchülerInnen mit geringen Kompetenzen und niedrigen Abschlüssen."[39]

Dieses Zitat aus 2012 ist heute noch aktuell, wie eine Studie über die Veränderungen der Ungleichheiten von 2012 bis 2022 in Österreich zeigt:

> „Zwar wird in der österreichischen Bildungspolitik kontinuierlich an kleineren Stellschrauben gedreht und versucht, die Qualität zu erhöhen, die ausgeprägte Persistenz von Bildungsungleichheiten in Österreich, insbesondere die starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozioökonomischen Lage der Herkunftsfamilien, scheint auf diese Weise jedoch kaum durchbrochen zu werden."[40]

Das österreichische Schulsystem schafft es nicht, gesellschaftliche Ungleichheiten auszugleichen, vielmehr führen häufiger auftretende Krisen (z.B. Migrationskrise, Covid-Pandemie, Kriege) und die „Konsequenzen eines beobachtbaren ‚Schereneffekts' nach sozialer Lage"[41] dazu, dass sich „bestehende Ungleichheitsmuster des Schulwesens zusätzlich verstärken"[42].

5. *Lernaktivitäten und Mediationsprozess:* Lernen ist kein direkter, kausaler Prozess, sondern wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst und ist ein individueller Prozess, der sich innerhalb der lernenden Person ereignet. Damit diese Nutzung bzw. interne Verarbeitung überhaupt stattfinden kann, sind zuerst die Wahrnehmung und Interpretation des angebotenen Inhalts notwendig. Ob sich nun Lernen ereignet oder nicht, hängt von Kognition, Interessen, Vorwissen, Motivation und Volition ab. Auch wenn Lernen selbst sich im Bewusstsein des Individuums vollzieht, ist es auch ein sozialer Prozess. Nur Lehren, das zum Lernen anregt, kann erfolgreich sein. Entscheidend ist also die kognitive Aktivierung. Lernaktivitäten können in der aktiven Lernzeit innerhalb oder außerhalb des Unterrichts stattfinden.[43]

6. *Wirkungen:* Die Wirkungen des Unterrichts sind individueller und sozialer Art und gehen weit über das Fachliche hinaus. Ob Unterricht nun wirksam und damit auch erfolgreich ist, hängt wesentlich von der Zielsetzung des Unterrichts ab. Einen an sich guten Unterricht gibt es nicht. Es ist immer zu fragen, welches Ziel der Unterricht verfolgt. Erst anhand dieses Ziels lässt sich beurteilen, ob der Unterricht erfolgreich war oder nicht.[44] Unterschiedliche Ziele benötigen auch unterschiedliche Methoden und Medien. Im Mittelpunkt der meist quantitativen Messung der Wirkung steht meist nur fachlicher Output. Damit gehen wesentliche normative, psychomotorische, soziale und sinnstiftende Elemente des Unterrichts in dieser Wirkungsanalyse verloren. Eine umfassende Wirkungsanalyse müsste daher neben quantitativen Erhebungen, welche sich auf deskriptiv Kausales beziehen, auch qualitative Befragungen für den Bezug auf soziale, normative und sinnstiftende Elemente beinhalten.[45]

---

39 Bacher (2012), 35.
40 Schnell/Gruber (2023), 146.
41 Schnell/Gruber (2023), 147.
42 Schnell/Gruber (2023), 147.
43 Vgl. Helmke (2022), 76–81.
44 Vgl. Helmke (2022), 86–87.
45 Vgl. Sloane (2018); Tafner (2018).

2.4 Didaktische Modelle und Konzepte

Unterricht ist, wie in Kapitel 2.1 dargelegt, ein komplexes Phänomen und daher von verschiedenen Faktoren abhängig. Entsprechend gibt es auch unterschiedliche didaktische Modelle. Einige ausgewählte Modelle werden hier vorgestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich mit den Lerntheorien[46] auch die Vorstellungen von Didaktik verändert haben. Am Anfang der Entwicklung stehen Klafkis bildungstheoretische Didaktik und ihre Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Als Gegenstücke dazu wurden das Berliner Modell von Heimann/Otto/Schulz, das Hamburger Modell von Schulz und das Wiener Modell als lehr- und lerntheoretische Modelle entwickelt. Mit der kommunikativen Didaktik zählen sie zu den traditionellen didaktischen Modellen. Zu den neueren didaktischen Modellen zählen die konstruktivistische Didaktik, die Bildungsgangdidaktik und die Neurodidaktik.[47] Aber auch handlungsorientierter Unterricht[48] und kompetenzorientierter Unterricht können als didaktische Modelle verstanden werden, wobei auch zwischen didaktischen Modellen und Unterrichtskonzepten unterschieden werden kann: „Unterrichtskonzepte sind Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird."[49] Unterrichtskonzepte sind daher von vornherein normativ und präskriptiv, weil sie sich an einem in der Praxis bewährten Konzept mit bestimmten didaktischen Prinzipien orientieren, die zu ‚gutem Unterricht' führen sollen.[50] Diese Unterscheidung wird hier nicht vorgenommen. In diesem Unterkapitel werden jene Modelle und Konzepte vorgestellt, die für die kaufmännisch-wirtschaftliche Berufsbildung von besonderer Bedeutung sind.

2.4.1 Bildungstheoretische bzw. kritisch-konstruktive Didaktik

Klafki geht in seiner bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik vom traditionellen Begriff der Bildung aus, dem letztlich alle pädagogischen Maßnahmen dienen sollen. Das Modell ist also bildungstheoretisch begründet und wird darüber hinaus kritisch-konstruktiv genannt, weil sich Lernende zu kritischen, verantwortungsvollen und damit mündigen Bürger:innen entwickeln sollen.[51] Gerade im sozioökonomischen Kontext hat dieses Modell eine große Bedeutung.[52]

> „Zwar steht es außer Zweifel, daß die gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen Anforderungen der industriellen Gesellschaft, in der wir leben, in einer zeitgemäßen

46 Siehe dazu auch Kapitel C-1.
47 Vgl. Terhart (2019), 145–175. Für eine detaillierte Analyse der didaktischen Modelle siehe insbesondere Jank/Meyer (2018).
48 Vgl. für die Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts auch Kapitel C-1.
49 Jank/Meyer (2018), 305.
50 Vgl. Jank/Meyer (2018), 305.
51 Vgl. Klafki (1996), 15–41; Gudjons/Traub (2020), 244–249; Riedl (2010), 88–89; Peterßen (2000), 47–53.
52 Vgl. Bonfig et al. (2023); Engartner et al. (2018).

> Bildungskonzeption ihren Ort finden müssen – allerdings kritisch revidiert, da wir die Weiterentwicklung dieser industriellen Gesellschaft nicht im Sinne eines unkritischen, technisch-ökonomisch bestimmten Fortschrittsoptimismus betreiben können."[53]

Didaktik, die einen pädagogischen Anspruch stellen möchte, benötigt eine normative Verortung. Dies betrifft nach Klafki die Fundamente der Gesellschaft: die Wahrung der Menschenrechte und gelebte Demokratie. Erst in diesem Kontext könne sich Allgemeinbildung vollziehen.[54] Dies gilt auch für die berufliche Bildung.[55] Dieser grundlegende Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen Handelns findet sich auch in der österreichischen Bundesverfassung, wo die Aufgaben von Schule definiert sind, denn „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen"[56]. Es ist bemerkenswert, dass darin eben nicht Kompetenzen oder Leistungen beschrieben werden, sondern genau jene Punkte, auf die Klafki letztlich abzielt:

> „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken."[57]

Klafki folgend, wird diese Form von Bildung durch *vier Lernzielebenen* erreicht:[58]

1. Als oberste Lernzielebene wird seit der Aufklärung *Mündigkeit* als pädagogisches Ziel definiert. Klafki beschreibt Mündigkeit als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit.[59] Der Mensch ist gleichzeitig und untrennbar Individuum und soziales Wesen. Gefördert wird daher weder der egoistische noch der

---

53 Klafki (1996), 51.
54 Vgl. Klafki (1996), 51.
55 Vgl. Tafner (2015), 684.
56 Klafki (1996), 49.
57 BVG (2018), Art. 14 (5a).
58 Vgl. Klafki (1996), 276–278.
59 Vgl. Klafki (1996), 52 und 97–98.

dem Gruppenzwang unterworfene Mensch, sondern eben ein selbstbestimmter und zugleich solidarischer.

2. Die zweite Ebene definiert jene Mittel, die notwendig sind, um Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als Zweck zu erreichen. Es geht um *Kritik-, Urteils- und Kommunikationsfähigkeit*, also um die Fähigkeit, sich ein eigenes, fundiertes Urteil zu bilden, das auf guten Gründen beruht. Dazu gehört auch die Bereitschaft, sich von guten Argumenten überzeugen zu lassen.
3. Auf der dritten Ebene wird gefragt, um welches Fach es sich handelt, in dem die Zielebenen 1 und 2 umgesetzt werden sollen. Dabei ist zu unterscheiden, ob es sich um ein *naturwissenschaftliches oder um ein sozial- bzw. kulturwissenschaftliches Fach* handelt. Im Kontext der Naturwissenschaften geht es um das Erklären von Kausalitäten und Gesetzmäßigkeiten. In Sozial- bzw. Kulturwissenschaften geht es hingegen um kulturelle und soziale Phänomene und um das Verstehen von Bedeutungen. Wesentlich ist, dass Wirtschaft und Wirtschaften diesem Bereich zuzuordnen sind. Wirtschaftliche Denk- und Handlungsweisen sind komplex und von Zweck- und Wertrationalität sowie von Reflexivität, Emotionalität, Werten und Haltungen gekennzeichnet.[60] Es muss aber auch gesehen werden, dass ebenso in naturwissenschaftlichen Fächern kritisch-reflexiv hinterfragt werden soll, insbesondere wenn es um die Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse für die Gesellschaft geht.
4. Erst auf der vierten Ebene erfolgt die *Bestimmung der Lernziele* in den einzelnen Fächern. Die Planung des konkreten Unterrichts beginnt auf dieser Ebene mit der Zielentscheidung. Neben den Zielen müssen in der Didaktik noch folgende Bereiche festgelegt werden: Inhalte, Methoden, Medien, Erfolgskontrollen und Rückmeldungen.[61] Klafki spricht vom *Primat der Zielentscheidungen*, das bedeutet, dass zuerst das Ziel festgelegt werden muss, bevor alle weiteren Entscheidungen getroffen werden. Nach der *These der Interdependenz* sollen die einzelnen Elemente im Sinne der Lernziele aufeinander abgestimmt werden, sodass sie sich gegenseitig beeinflussen.[62]

Die Ziele und Inhalte sollen anhand von drei Kriterien festgelegt werden: (1) Für die Lerngruppe muss die *Gegenwartsbedeutung* analysiert werden: Warum sind Ziel und Inhalt in der Gegenwart bedeutsam? (2) Es ist die *Zukunftsbedeutung* zu analysieren. Diese hängt wesentlich von Interessen und Perspektiven ab und kann kontrovers gesehen werden. Die Kontroversität und Perspektivenabhängigkeit sollten auch im Unterricht aufgezeigt werden. (3) Da im Unterricht nicht jedes Thema in seiner vollen Tiefe erarbeitet werden kann, soll bei der Auswahl der Ziele und Inhalte die *exemplarische Bedeutung des Inhalts* in Bezug auf einen allgemeinen Sachverhalt geklärt werden. Am speziell ausgewählten Beispiel sollen sich allgemeine Zusammenhänge, Strukturen, Gesetzmäßigkeiten und unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten widerspiegeln. Hier geht es wesentlich darum, sich auch der drei vorgelagerten Zielebenen bewusst zu sein. Die Bedeutung

---

60 Vgl. Etzioni (1988).

61 Brinker/Schumacher/Willems (2022) sprechen vom Einrichten von einem didaktischen ZIMMER für den Unterricht. Das Wort ZIMMER beschreibt dabei die einzelnen Elemente der Planung: Ziel, Inhalt, Methoden, Medien, Erfolg und Reflexion.

62 Vgl. Klafki (1996), 117.

dieses didaktischen Ansatzes liegt vor allem in den vier Lernzielebenen und den drei Kriterien, anhand derer Ziele und Inhalte festgelegt werden sollen. Darin wird die bildungstheoretische Fundierung sichtbar.

2.4.2 Lerntheoretische Didaktik

Die lerntheoretische Didaktik stellt nicht Bildung, sondern das Lehren und Lernen in den Mittelpunkt. Aus dieser Strömung heraus entwickelten sich verschiedene Modelle, drei ausgewählte – das Berliner, Hamburger und Wiener Modell – werden kurz skizziert.

Berliner Modell

Heimann/Otto/Schulz entwickelten 1962 das Berliner Modell, welches die Struktur des Lehr-Lern-Prozesses als Entscheidungsprozess aus Sicht der Lehrkraft darzustellen versucht. Ziel war es, Lehrenden eine Orientierungshilfe für die Entscheidungsfindung in Lehr-Lern-Situationen zu geben, wobei neben den Entscheidungsfeldern der Lehrenden auch auf jene Voraussetzungen eingegangen wird, welche die Lernenden mitbringen. Das Berliner Modell ist somit als Instrument zu sehen, das die Grundstruktur des Unterrichts darzustellen versucht, um dadurch pädagogische Entscheidungen leichter rational begründbar zu machen.[63] Diese Didaktik fordert, ganz im Kontrast zur bildungswissenschaftlich fundierten Didaktik Klafkis, Wertfreiheit ein. Die Bildungsfaktoren sollen wissenschaftlich und damit (vermeintlich) wertfrei begründet sein,[64] denn

> „innerhalb einer pluralistisch organisierten Gesellschaft kann eine solche Theorie nur als ein offenes, nicht aber als normatives, programmatisch und inhaltlich festgelegtes System mit konkreter Anweisungsfunktion entwickelt werden. Das System ist vielmehr so zu organisieren, daß es eine wertfreie theoretische Betrachtung von Unterricht […] ermöglicht."[65]

Den Kern der lerntheoretischen Didaktik bildet die *Strukturanalyse des Unterrichts*. Sie hat ihre Bedeutung bis heute in der Lehrer:innenausbildung und Einführung in die Didaktik beibehalten. In der Strukturanalyse werden jene Konstanten definiert, die in jeder Planung und Analyse des Unterrichts Berücksichtigung finden müssen:[66]

1. Anthropogene Voraussetzungen
2. Sozial-kulturelle Voraussetzungen
3. Intention (Ziel)
4. Themenfolge (Inhalt)
5. Methodische Schwerpunkte (Methodik)
6. Bevorzugte Medien

---

63 Vgl. Riedl (2010), 101–106; Euler/Hahn (2014), 52–54; Peterßen (2000), 82–87.
64 Vgl. Jank/Meyer (2018), 273–274; Heimann (1979), 9.
65 Heimann (1979), 9.
66 Vgl. Schulz (1979), 46.

Die *anthropogenen Voraussetzungen* beziehen sich auf die Anlagen und Erfahrungen der Lernenden, welche durch das Geschlecht, das Milieu, die Lehr- und Lern-Kapazitäten und das Alter, aber auch die Individuallage bestimmt werden. Es geht um das vorhandene Wissen, die Meinungen und Einstellungen in der Lerngruppe. Die *sozial-kulturellen Voraussetzungen* beschreiben den gesellschaftlichen und kulturellen Kontext der Lerngruppe. Schultyp und Schulkultur wirken auf die Lerngruppe und die einzelnen Lernenden zurück. Die Punkte 3 bis 6 werden als *Entscheidungsfelder* bezeichnet, denn hier muss die Lehrperson entscheiden, was sie will. Bei der Entscheidung müssen die Voraussetzungen aus Punkt 1 und 2 Berücksichtigung finden. Dabei sind folgende Prinzipien zu beachten:[67] Das *Prinzip der Interdependenz* besagt, dass die sechs Punkte in Wechselwirkung stehen und sich nicht widersprechen dürfen. Das *Prinzip der Variabilität* beschreibt, dass die Unterrichtsplanung in der Durchführung auch geändert werden kann, denn die Reaktion der Lernenden ist unvorhersehbar. Das *Prinzip der Kontrollierbarkeit* besagt – nicht ganz unproblematisch –, dass nur das gelehrt werden soll, was auch „nach dem heutigen Stand der Prüfungstechnik exakter Erfolgskontrolle unterworfen werden kann"[68]. Dennoch ist die *Strukturanalyse* begrenzt:

> „Die Strukturanalyse kann […] zu keinem Urteil ‚richtig' oder ‚falsch' führen. Sie führt zu einer gedanklichen Ordnung, die Stil, stilistische Einseitigkeit oder Stilbruch aufdeckt und damit Probleme ins Bewusstsein hebt, denen mit anderen Methoden weiter nachgegangen werden kann."[69]

Die Methode, mit welcher die aufgetretenen Probleme untersucht werden, wird als *Faktorenanalyse* bezeichnet. Auf Basis wissenschaftlicher Grundlage soll sie die Strukturanalyse durchleuchten. Somit vollziehen sich Unterrichtsplanung und Analyse auf zwei Reflexionsebenen: Zuerst wird die Strukturanalyse vollzogen, dann die Faktorenanalyse, welche mit empirischen und ideologiekritischen Methoden die Strukturanalyse untersucht. Die Faktorenanalyse untersucht erstens mit der *Normenkritik*, welche weltanschaulichen Prämissen und Normen sowie gesellschaftlichen, politischen oder ökonomischen Einflüsse in den Unterricht eingehen. In der *Faktenbeurteilung* werden, zweitens, Rahmenbedingungen materieller, personeller und institutioneller Art auf ihre Wirkung hin untersucht. Drittens wird in der *Formenanalyse* die Wirksamkeit der eingesetzten Methoden, Verfahren und Organisationsformen untersucht. Die Lehrperson sollte einen durch Wissenschaft fundierten eigenen Unterrichtsstil finden.[70]

Anliegen der lerntheoretischen Didaktik ist also eine auf Wissenschaft beruhende, wertfreie Gestaltung und Analyse des Unterrichts. Eine eigene Lerntheorie liegt ihr jedoch nicht zugrunde, eine Auseinandersetzung mit den normativen Grundlagen der Didaktik findet nicht statt.

---

67 Vgl. Schulz (1979), 11 und 45.
68 Schulz (1979), 45.
69 Vgl. Schulz (1979), 37.
70 Vgl. Jank/Meyer (2018), 270–273.

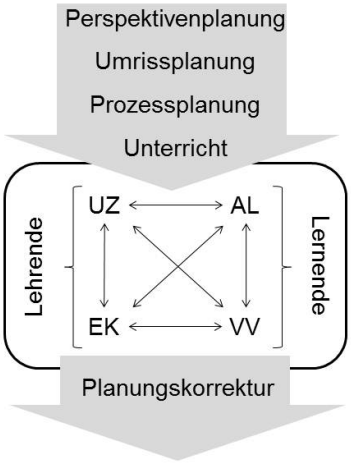


Abb. 3: Unterrichtsmodell in Anlehnung an das Hamburger Modell
(vgl. Schulz (1991), 66; Riedl (2010), 114; Peterßen (2000), 100)

Hamburger Modell

Als Weiterentwicklung des Berliner Modells definierte Schulz 1980 das Hamburger Modell. Dieses beschränkt sich nicht nur auf die Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lehrenden, sondern bezieht auch die Lernenden in das Modell ein. Darüber hinaus wurde das Postulat der Wertfreiheit zugunsten eines politisch-emanzipatorischen Programms aufgegeben, welches sich u.a. in der Beteiligung der Lernenden manifestiert. Es zeigt sich eine Annäherung an die bildungstheoretische Didaktik, denn als zentrale Ziele werden Kompetenz, Autonomie und Solidarität definiert. Die Gleichsetzung von Analyse und Planung wurde ebenso verworfen.[71] Abbildung 3 zeigt das Hamburger Modell als Handlungsmodell für Lehr-Lern-Situationen.

Den Kern stellen die Beziehungen von Lehrenden und Lernenden im Unterricht dar, wobei die Pfeile auch die Interaktion mit externen Faktoren verdeutlichen. In Bezug auf den Unterricht an sich hat sich Schulz an den vier Entscheidungsfeldern des Berliner Modells orientiert und als konstituierende Momente die Unterrichtsziele (UZ), die Ausgangslage der Lernenden und Lehrenden (AL), Vermittlungsvariablen wie Methoden oder Medien (VV) sowie die Erfolgskontrolle (EK) definiert. Diese stehen untereinander in Verbindung und werden von den Lehrenden und Lernenden sowie anderen am Unterricht beteiligten Personen beeinflusst. Weiters stellt Schulz die einzelnen Ebenen der Unterrichtsplanung dar, welche ihrerseits unterschiedliche Zielsetzungen aufweisen. Die Perspektivenplanung beschreibt die längerfristige Betrachtung von Unterrichtseinheiten und hat die Entwicklung der Lernenden von Kompetenz zu Autonomie und schließlich zu Solidarität zum Ziel. Hier wird die politisch-emanzipatorische Zielsetzung deutlich. Die Umrissplanung als zweite Ebene befasst sich mit der konkreten Planung einer

[71] Vgl. Schulz (1991), 52–57; Jank/Meyer (2018), 282–284.

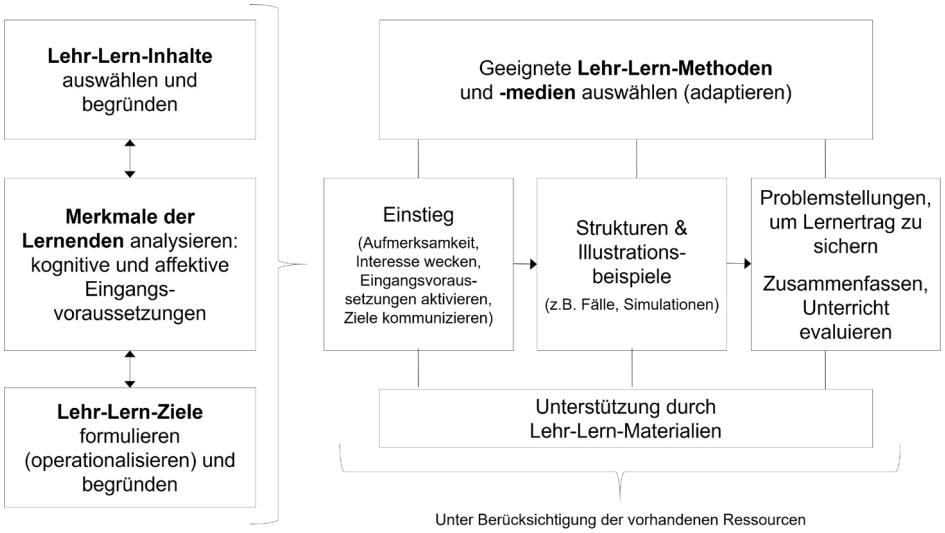


Abb. 4: Planungselemente im Wiener Modell
(vgl. Greimel-Fuhrmann (2017), 40)

Unterrichtseinheit anhand der genannten Entscheidungsfelder. Im Rahmen der Prozessplanung wird der Unterricht hinsichtlich Methodenwahl oder Festlegung der Kommunikations- und Arbeitsform konkretisiert. Die Ebene der Planungskorrektur bildet den Abschluss und befasst sich mit der Korrektur unvorhergesehener Entwicklungen im laufenden Unterrichtsgeschehen.[72]

Wiener Modell

Das Wiener Modell der Unterrichtsplanung hat an der Wirtschaftspädagogik am Standort Wien eine lange Tradition und greift im Kern auf das Modell von Posch/Schneider/Mann zurück.[73] Das Modell folgt einem informationsverarbeitungstheoretischen Ansatz und zielt vor allem auf den Erwerb von deklarativem und prozeduralem Wissen ab. Es wird davon ausgegangen, dass der Lernprozess kein rezeptiver Vorgang ist, sondern durch eine aktive Erarbeitung der Inhalte in gemeinsamen und/oder selbstständigen Arbeitsphasen erfolgt. Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung ist die Analyse der Lehr-Lern-Ziele, aus denen in der Folge die Lehr-Lern-Inhalte ausgewählt und begründet werden.[74] Dabei sind die Eingangsvoraussetzungen der Lernenden, d.h. ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und Emotionen zu dem Thema, entsprechend zu berücksichtigen, wie Abbildung 4 zeigt.

[72] Vgl. Riedl (2010), 110–117; Peterßen (2000), 96–103.
[73] Vgl. Greimel-Fuhrmann (2017), 32–39; Posch/Schneider/Mann (1994), 2–4.
[74] Vgl. Greimel-Fuhrmann (2017), 39–41.

Auf Basis dieser Analyse werden unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen die Unterrichtseinheiten geplant, deren Kern von einem aktivierenden Einstieg sowie einer Zusammenfassung und Evaluation am Ende gerahmt ist.

Im Zentrum der Unterrichtsplanung – wie auch in der Unterrichtsdurchführung – stehen die drei folgenden Kernelemente für effektives Lernen:[75]

1. Bereitstellung von verständlichen Inhalten (durch Strukturen und Illustrationsbeispiele)
2. Bereitstellung von Fragen, Aufgaben und komplexen Problemstellungen (für Anwendung und Lerntransfer)
3. Rückmeldung über die Qualität der Verarbeitung der Inhalte und Lösung der Probleme (zur Sicherung der Effektivität des Lernens)

Wiederholungen und Überprüfungen sollen zur Speicherung des Gelernten führen. Für die Wirksamkeit des Unterrichts wird auf Basis empirischer Studien die Bedeutung der Rückmeldungen herausgestrichen, weil diese die Lernbemühungen steuern können. Die drei Kernelemente werden flankiert von geeigneten Lehr-Lern-Methoden und Medien, welche von der Lehrkraft ausgewählt und gegebenenfalls adaptiert werden.[76]

Originär wurde das Wiener Modell für den wirtschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe II entwickelt, wobei auch eine Umlegbarkeit auf andere fachdidaktische Kontexte möglich scheint. Das Spektrum der Ziele wirtschaftlichen Unterrichts – welches die Hintergrundfolie für die Genese des Modells bildet – reicht hierbei vom Verstehen wirtschaftlicher Zusammenhänge, dem Aufbau des hierfür notwendigen Faktenwissens bis hin zum Erlangen von Routine bei unterschiedlichen Geschäftsfällen.[77]

Das Wiener Modell wird im Sinne des Kognitivismus[78] als ein instruktionsorientiertes didaktisches Modell zur Planung des Unterrichts verstanden. Hierbei wird von der Idee des Lernens als Informationsverarbeitung ausgegangen. Lernen als soziales Phänomen kommt dadurch nicht in den Blick. Im Fokus stehen hingegen unmittelbare Sichtstrukturen des Unterrichts sowie auch der Ablauf der konkreten Unterrichtseinheit, welcher durch eine Trias von Einstieg, Strukturen und Illustrationsbeispielen sowie durch das Sichern des Lernertrags bzw. die Evaluation des Unterrichts gebildet wird. Das Wiener Modell eignet sich daher im Praxiskontext insbesondere als unmittelbarer Ausgangspunkt für die Planung der ‚täglichen Unterrichtsstunde'.

2.4.3 Ganzheitlicher kompetenzorientierter Unterricht

Im Zuge des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outputorientierung fokussiert der Unterricht stärker die Entwicklung von Kompetenzen. Es entstand der *kompetenzorien-*

---

75 Vgl. Greimel-Fuhrmann (2017), 38–40.

76 Vgl. Greimel-Fuhrmann (2017), 37–41. Nach Hattie zählt Feedback mit einer Effektstärke von d=0,73 zu den stärksten Einflussgrößen auf den Lernerfolg (vgl. Hattie 2009, 297).

77 Vgl. Greimel-Fuhrmann (2017), 34–35.

78 Vgl. Kapitel C-1.

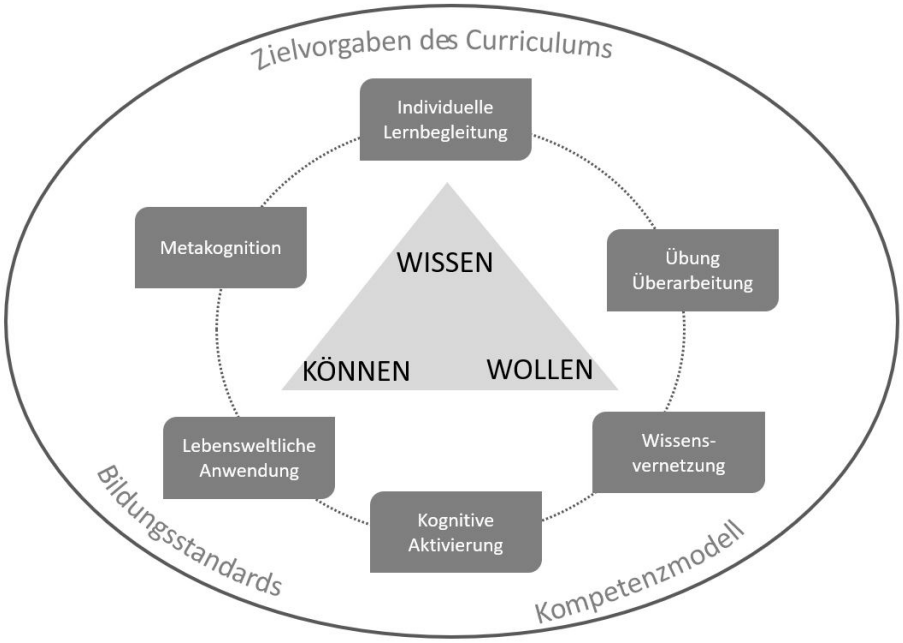


Abb. 5: Modell für kompetenzorientierten Unterricht nach Feindt
(vgl. Feindt (2010), 87; Stock/Riebenbauer/Winkelbauer (2012), 262)

tierte Unterricht. Der Auf- bzw. Ausbau von Kompetenzen basiert auf dem Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen vonseiten der Lernenden.[79] Kompetenzorientierte Lehre braucht jedoch ein neues didaktisches Grundgerüst.

Feindt stellt in seinem Modell für kompetenzorientierte Lehr-Lern-Situationen auch ein didaktisches Dreieck in den Mittelpunkt. Allerdings setzt er statt der traditionellen Eckpunkte Lernende, Lehrende und Inhalt ein Dreigespann aus *Wissen, Können und Wollen* ein, da alle Lehr-Lern-Prozesse auf eine bestmögliche Kompetenzentwicklung der Lernenden abzielen.[80] Wie in Abbildung 5 dargestellt, umschließt Feindt das Dreigespann aus Wissen, Können und Wollen mit einem mittleren Kreis, welcher sechs Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts beinhaltet, sowie mit einem Außenkreis, der vorgegebene curriculare Zielsetzungen darstellt.

Anhand von sechs Merkmalen beschreibt Feindt, wie Lehren und Lernen gestaltet werden sollen, sodass die angestrebten Kompetenzen bei den Lernenden bestmöglich entwickelt werden können. Die sechs Eckpfeiler können wie folgt konkretisiert werden:[81]

- *Kognitive Aktivierung:* Es ist eine zentrale Herausforderung bei der Unterrichtsgestaltung, Aufgaben bzw. Problemstellungen unterschiedlichen Komplexitätsgrades anzubieten, bei deren Bewältigung die Lernenden bereits Gelerntes aktiv und krea-

79 Zur Output- bzw. Kompetenzorientierung vgl. Kapitel C-1.
80 Vgl. Euler/Hahn (2014), 86; Riedl (2010), 137.
81 Vgl. Feindt (2010), 86–88; Stock/Riebenbauer/Winkelbauer (2012), 263–264.

tiv einsetzen sowie neue Lösungsstrategien erproben können. Dies gelingt nicht, wenn lediglich Routine- und Standardaufgaben bearbeitet werden.

- *Wissensvernetzung:* Ein nachhaltiger Kompetenzerwerb bedarf sowohl einer vertikalen als auch einer horizontalen Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten. Die vertikalen Verbindungen betreffen den systematischen Aufbau von Wissensfeldern innerhalb eines Fachbereichs bzw. das gemeinsame Ordnen auf einer Wissenslandkarte. Die horizontalen Verbindungen ermöglichen einen Transfer von Wissen und Können auf andere Fachbereiche und Kontexte.
- *Übung und Überarbeitung:* Damit Informationen langfristig behalten werden, müssen sie wiederholt und geschult werden. Durch sinnvolles Einüben und erneutes Überarbeiten von Arbeitsergebnissen sollen sich die erworbenen Kompetenzen der Lernenden verfestigen, sodass sie in unbekannten Situationen erfolgreich angewandt werden können.
- *Individuelle Lernbegleitung:* Der Aufbau von Kompetenzen erfolgt bei den Lernenden in qualitativ unterschiedlichen Stufen. Lehrende sind gefordert, sich einen systematischen Überblick über die individuellen Lernprozesse ihrer Lernenden zu verschaffen, indem sie nicht nur deren Lernausgangslagen, sondern auch deren Lernwege, Lernstrategien und Lernhindernisse diagnostizieren, um darauf abgestimmt zielgerichtete Lernanlässe anbieten zu können.
- *Metakognition:* Nur wenn den Lernenden ihre individuellen Stärken und Entwicklungspotenziale bekannt sind, können sie selbstgesteuert lernen und auch die Verantwortung dafür übernehmen. Voraussetzung ist, dass Herausforderungen wie Erfolge gemeinsam mit der Lehrperson aufgearbeitet werden. Instrumente, wie Lerntagebuch, Kompetenzraster und Portfolio, sind geeignet, um Lernerfolge zu reflektieren und neue Entwicklungsaufgaben zu identifizieren.[82]
- *Lebensweltliche Anwendung:* Im kompetenzorientierten Unterricht werden immer wieder adäquate Anforderungs- bzw. Anwendungssituationen geschaffen, sodass die Lernenden ihre Kompetenzen unter Beweis stellen müssen. Diese Situationen sollen aus der unmittelbaren Lebens- bzw. Wirtschaftswelt der Lernenden stammen.

Kompetenzorientierung verlangt, sich konsequent daran zu orientieren, was Lernende am Ende des Unterrichts können sollen. Die anzustrebenden Kompetenzen sind im österreichischen Schulwesen vor allem durch die zentral vorgegebenen curricularen Zielvorgaben in Form von Lehrplänen, Bildungsstandards und Kompetenzmodellen definiert, die im äußeren Kreis des didaktischen Modells von Feindt stehen.[83]

Die hier exemplarisch dargestellten didaktischen Modelle können gut auch auf andere Lehrkontexte schulischer und außerschulischer Natur umgelegt werden. Im Modell von Feindt bilden beispielsweise für die Hochschullehre die Zielvorgaben des Curriculums und die Fachkultur den Rahmen und auch die sechs Merkmale sind, mit Adaptionen, auf eine kompetenzorientierte Hochschullehre umlegbar.

---

82 Vgl. Stock/Riebenbauer/Winkelbauer (2010), 22–27.

83 Vgl. Feindt (2010), 86.

2.4.4 Lernfeldkonzept

Im Gegensatz zu Österreich, wo die (berufs-)schulischen Lehrpläne nach Unterrichtsgegenständen strukturiert sind, wurde 1996 an deutschen Berufsschulen (duales System) das Lernfeldkonzept eingeführt. Es zeichnet sich dadurch aus, dass nicht Unterrichtsfächer, sondern berufliche Handlungssituationen das Strukturprinzip der Curricula darstellen. Damit soll mit Lehrplänen sichergestellt werden, dass der berufliche Unterricht situations-, handlungs- und kompetenzorientiert erfolgt. Mit dem Ordnungsmittel Lehrplan soll erreicht werden, dass die Lehrpersonen miteinander kooperieren und sich abstimmen, um die Lehrpläne im Unterricht gemeinsam umzusetzen.[84] Mit diesem Lehrplankonzept befähigt die Berufsschule „die Auszubildenden zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung“[85].

Am Beispiel des Lehrplans für Industriekaufmann und Industriekauffrau werden die Lernfelder 1 bis 4 des ersten Lehrjahres genannt (von insgesamt 12 Lernfeldern in drei Jahren):[86]

- Lernfeld 1: Das Unternehmen vorstellen und die eigene Rolle mitgestalten
- Lernfeld 2: Projekte planen und durchführen
- Lernfeld 3: Kund:innenaufträge bearbeiten und überwachen
- Lernfeld 4: Beschaffungsprozesse planen und steuern

In den einzelnen Lernfeldern müssen Inhalte aus unterschiedlichen Fächern praxisnah und handlungsorientiert miteinander so kombiniert werden, dass die Kompetenzen der Schüler:innen für diese Situationen gefördert werden. So lautet das Ziel für das Lernfeld 1: „Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Kompetenz, ihr Unternehmen und dessen Leistungsprogramm vorzustellen sowie die eigene Rolle im Unternehmen selbstverantwortlich wahrzunehmen und mitzugestalten.“[87] Um dieses Ziel zu erreichen, werden rechtliche, betriebswirtschaftliche, kommunikationswissenschaftliche sowie volkswirtschaftliche und soziologische Inhalte für das entsprechende Lernfeld situationsbezogen erarbeitet.

Didaktischer Hintergrund des Lernfeldkonzepts sind Handlungsregulationstheorien[88] und kognitive Lerntheorien[89]. Die Handlungsregulationstheorien wurden in den 1960er bis in die 1980er Jahre von Psychologen und Arbeitswissenschaftern anhand der Analyse von Arbeitsprozessen entwickelt. Ziel war es, die Arbeitsprozesse zu optimieren und zu humanisieren. Diese Theorien analysieren, wie Akteur:innen eine Handlung planen, um ein vordefiniertes Ziel zu erreichen. Kerngedanke ist ein iterativer Handlungszyklus mit Rückkopplung (siehe Abbildung 6). In diesem iterativen Prozess lernen

84 Buschfeld/Kremer (2010), 245; Tramm/Naeve-Stoß (2020), 310–312.
85 KMK (2021), 10.
86 Vgl. KMK (2023), 9.
87 KMK (2023), 10.
88 Vgl. Volpert (1980); Miller/Galanter/Pribram (1960).
89 Vgl. Aebli (1987); Piaget (2016).

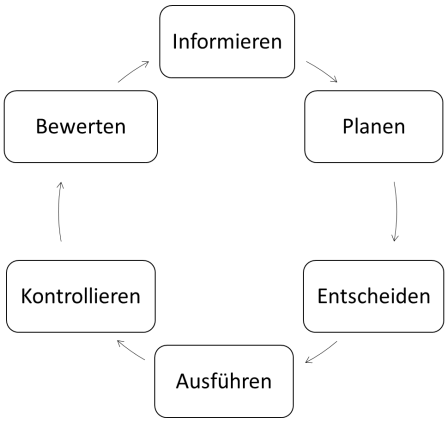


Abb. 6: Modell der vollständigen Handlung (Handlungsregulationstheorie)
(vgl. Volpert (1980); Miller/Galanter/Pribram (1960))

die Akteur:innen, bestimmte Fehler zu vermeiden und den Arbeitsprozess zu optimieren. Am Ende der Handlungsregulation im Arbeitsprozess steht ein Produkt oder eine Dienstleistung. Ziel ist also ein bestimmter Output.

Aus einer bildungstheoretischen Sicht kommt in den Handlungsregulationstheorien der Mensch zu kurz. Aus dieser Sicht ist das Modell unvollständig, weil der Reflexionsprozess des Subjekts in Bezug auf die eigene humane Produktivität, die Verantwortung (sich selbst, den anderen und der Umwelt gegenüber) und die Sinnstiftung nicht in den Blick kommen. Dafür sind kognitive und erfahrungsbasierte Lerntheorien heranzuziehen.[90] Sie analysieren psychologische Prozesse, die durch die Interaktion zwischen den Lernenden und ihrer Umwelt entstehen. Vereinfacht zusammengefasst geht es diesen Theorien darum, den Dualismus von Denken und Handeln zu überwinden, der oft durch theoretischen und fachbezogenen Unterricht verursacht wird. Durch Reflexion soll das Erlebte zu Erfahrung werden und dadurch generalisiert für neue Handlungen und Erlebnisse bereitstehen. Das wesentliche Element dabei ist die Reflexion.

Beim Lernfeldkonzept besteht in der schulischen Umsetzung die Gefahr, dass einseitig auf die Handlungsregulationstheorie abgestellt und zu stark auf Effizienz und Output geachtet wird. Diese Einseitigkeit ist möglich, weil wohl in der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für Berufsschulen Nachhaltigkeit und Verantwortung eingefordert werden, in den Beschreibungen der Lernfelder für die einzelnen Berufe diesen Dimensionen jedoch kaum Beachtung geschenkt wird. Dieses Phänomen wird als *Lehrplanparadoxon*[91] bezeichnet. Auflösen kann sich dieser Widerspruch durch gut ausgebildete Lehrpersonen, welche es im Unterricht verstehen, nicht nur die vollständige Handlung zu berücksichtigen, sondern auch Reflexion im Sinne der kognitiven und handlungsorientierten Lerntheorien ermöglichen, um die Ziele der Nachhaltigkeit und Verantwortung zu akzentuieren.

[90] Vgl. Aebli (1987); Piaget (2016); Dewey (1938).
[91] Vgl. Hantke (2021).

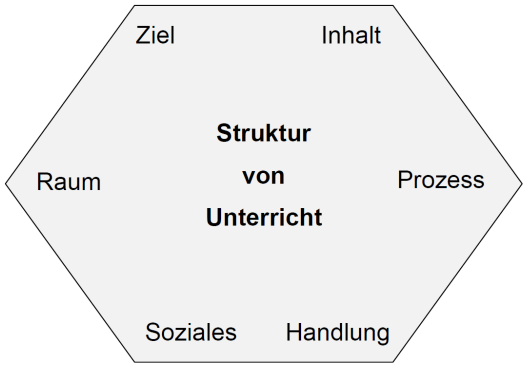


Abb. 7: Didaktisches Sechseck nach Meyer
(vgl. Meyer (2009), 25)

2.5 Basisdimensionen von Unterricht

In Kapitel 2.1 wurde Unterricht als komplexe soziale Situation definiert, durch die das Zusammenspiel von Lehrenden, Lernenden und Inhalten determiniert wird.[92] Die Struktur dieser komplexen Situation kann näherungsweise durch sechs grundlegende Dimensionen – repräsentiert durch ein *didaktisches Sechseck*[93] – dargestellt werden (Abbildung 7). Jede der sechs Dimensionen (Ziel, Inhalt, Prozess, Handlung, Soziales und Raum) ist zu jedem Zeitpunkt einer Lehr-Lern-Situation präsent. Das *Ziel* umfasst jene den Ausgangspunkt eines Lernarrangements bildenden Absichten der Lehrenden. Der *Inhalt* umschreibt die Auswahl und Konkretisierung von Themenbereichen und tangiert somit auch Fragen der didaktischen Reduktion. Die *Prozess*dimension umfasst die Sequenzierung von Unterricht in einen zeitlichen Ablauf mehrerer aufeinander folgender Phasen (z.B. Unterrichtseinstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung). Die *Handlung* steht für die Aktivitäten der Lehrenden und Lernenden in der Unterrichtssituation (z.B. den Einsatz von Medien). *Soziales* betont die Beziehungsarbeit zwischen den Lehrenden und Lernenden sowie den Lernenden untereinander, etwa durch die Konkretisierung einer geeigneten Sozialform. Unterricht findet zudem stets in einem (realen oder virtuellen) *Raum* statt, dessen Gestaltung in Übereinstimmung mit den übrigen Dimensionen (z.B. Sozialform, Medieneinsatz) erfolgen muss. In Abwesenheit einer dieser Dimensionen kann Unterricht nicht stattfinden. Da die einzelnen Dimensionen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen, hat jede Modifikation einer der Dimensionen (z.B. eine Neudefinition der Ziele) automatisch auch eine Auswirkung auf die übrigen fünf Basisdimensionen.[94]

---

92 Vgl. Riedl (2010), 137.
93 Vgl. Meyer (2009), 25.
94 Vgl. Jank/Meyer (2018), 61–71 (Erstveröffentlichung: 1991). Die sechste grundlegende Strukturdimension (Raum) findet sich erst bei Meyer (2009, 25).

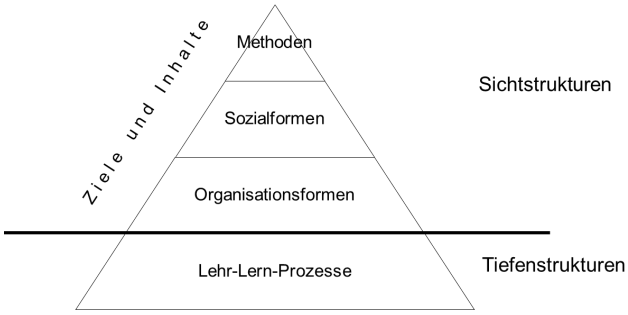


Abb. 8: Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht
(vgl. Kunter/Trautwein (2013), 63)

Obwohl sämtliche Basisdimensionen in jeder Unterrichtssituation präsent sind, sind nicht alle durch Beobachtung unmittelbar zugänglich: So können etwa die Inhalte, eingesetzten Methoden, Sozialformen und Organisationsformen von Unterricht durch Beobachtung identifiziert werden – sie stellen *Sichtstrukturen* des Unterrichts dar (siehe Abbildung 8). *Tiefenstrukturen* des Unterrichts entziehen sich dieser unmittelbaren Beobachtung weitgehend.[95] Dennoch erweisen sich die Tiefenstrukturen als besonders bedeutsam für die Qualität des Unterrichts.

Die Abgrenzung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen ist im Detail nicht immer eindeutig, da sie ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. In der folgenden Auseinandersetzung (Kapitel 2.6) werden auch die Ziele und die im Unterricht zu behandelnden Inhalte im Rahmen der *Sichtstrukturen* des Unterrichts behandelt. Unmittelbar zu beobachten ist neben den Organisationsformen (z.B. Unterricht im Klassenverband oder in Fördergruppen) insbesondere die Ausgestaltung der Lernarrangements.[96] Jedes Lernarrangement konstituiert sich aus folgenden drei Komponenten: (1) *Methoden* (z.B. Lehrvortrag), (2) *Medien* (z.B. Lehrbuch) und (3) *Sozialformen* (z.B. Einzelarbeit). Zu den *Tiefenstrukturen* des Unterrichts (Kapitel 2.7) zählen hingegen jene Aspekte, welche „die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten oder die Art der Interaktion zwischen den handelnden Personen“[97] im Zuge der *Lehr-Lern-Prozesse* adressieren (Abbildung 8). Hierzu zählen unter anderem das Klassenmanagement, die kognitive Aktivierung der Lernenden sowie die konstruktive Unterstützung im Lernprozess.

95 Vgl. Kunter/Trautwein (2013), 64–66.
96 Vgl. Kunter/Trautwein (2013), 63.
97 Kunter/Trautwein (2013), 65.

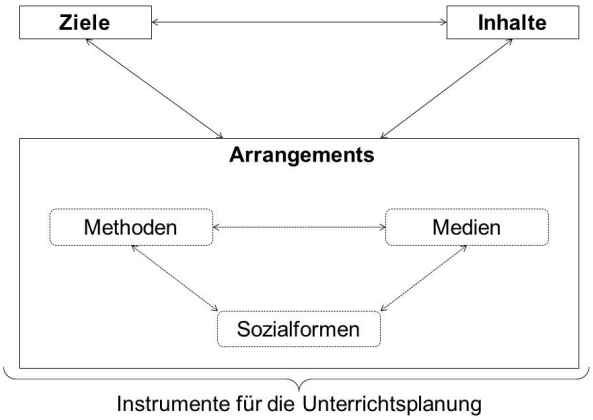


Abb. 9: Unterrichtsplanung nach dem Weingartener Modell
(vgl. Peterßen (2009), 25)

2.6 Sichtstrukturen

Die Sicht- bzw. Oberflächenstrukturen von Unterricht bestimmen den Rahmen der Unterrichtsgestaltung. Sie geben folglich über die gestalteten Lernumgebungen auch den Rahmen für das Lern- und Sozialverhalten der Lernenden vor. Im Folgenden wird – in Anlehnung an die im Zuge der lerntheoretischen Didaktik skizzierte Strukturanalyse[98] – auf die sichtbaren Elemente Ziele, Inhalte und Arrangements genauer eingegangen. Ausgehend vom Berliner Modell wurde das in Abbildung 9 dargestellte Weingartener Modell formuliert, das diese Sichtstrukturen auf zwei Ebenen in Zusammenhang bringt.[99]

Die erste Ebene bezeichnet die Zieldimension, bei der die Zielsetzungen für den Unterricht mit den korrespondierenden Lehr- und Lerninhalten geplant werden. Die zweite Ebene fokussiert mit den Entscheidungen über das Lehr-Lern-Arrangement die Wegedimension.

Eine sorgfältige Planung ist unerlässlich, um guten Unterricht zu gestalten. Dabei gilt es, die Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Arrangements nacheinander in logischer Abfolge zu treffen und mögliche Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Die Pfeile in Abbildung 9 verdeutlichen, dass sich die einzelnen Entscheidungsfelder gegenseitig beeinflussen bzw. in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen.

Um eine stimmige Unterrichtsplanung zu erreichen, wurde eine Vielzahl an Planungsinstrumenten entwickelt, welche sich mit den einzelnen Entscheidungsfeldern auseinandersetzen und als Orientierungshilfe bei der Unterrichtsgestaltung dienen sollen. Diese sind nicht als starre Instrumente anzusehen, sondern verstehen sich als flexible Hilfestellungen. Anhand des Weingartener Modells sollen nun exemplarisch die Planungsebenen

98 Vgl. 2.4 dieses Kapitels.
99 Vgl. Peterßen (2009), 25–27; Riedl (2010), 140–141.

von Unterricht beschrieben und unterstützende Instrumente zur Unterrichtsplanung vorgestellt werden.

2.6.1 Ziele

Die Definition von Zielsetzungen ist ein Charakteristikum der Pädagogik bzw. der Didaktik und dient unter anderem der Grundorientierung der Lehrperson hinsichtlich der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Es ist Aufgabe der Lehrperson, die Lehr-Lern-Ziele[100] des Unterrichts zu definieren, um das vorgegebene Thema unter den vorliegenden Gegebenheiten bestmöglich zu bearbeiten. Im Rahmen einer systematischen Aufbereitung sind Ziele zu legitimieren, zu bestimmen, zu ordnen und zu formulieren.[101]

In den letzten Jahrzehnten prägte ein Perspektivenwandel das österreichische Bildungssystem. Bislang war der von den Lehrenden gegebene Input der Parameter zur Messung von Unterrichtsqualität. Neuere pädagogische Forschung führte national sowie international zu einem stetigen Umdenken, weg von Input- hin zur Outputorientierung.[102] Qualitätsmaßstab der *Outputorientierung* ist die Kompetenzentwicklung der Lernenden, wobei nicht nur Fach- und Methodenkompetenzen, sondern ebenso soziale und personale Kompetenzen umfasst sind. Im schulischen Kontext soll Unterricht somit auch zur Persönlichkeitsbildung beitragen.[103]

In Verbindung mit der Outputorientierung tritt auch der Begriff der *Lernergebnisorientierung* auf. Damit können Beschreibungen über Mindesterfordernisse von kleineren Lerneinheiten gemeint sein.[104] Aber auch für größere Settings, sogenannte Bildungsprogramme, werden häufig Lernergebnisbeschreibungen formuliert. Ein Beispiel dafür wäre die Kompetenzbeschreibung von Absolventinnen und Absolventen einer bestimmten Aus-, Fort- oder Weiterbildung. Diese beziehen sich nicht auf konkrete Lernsettings, sondern beschreiben das Gesamtergebnis des abgeschlossenen Bildungsprogramms. Nicht ein Mindeststandard wird formuliert, sondern der Wissensstand einer durchschnittlichen Absolventin bzw. eines durchschnittlichen Absolventen am Ende des Bildungsgangs.[105]

Zur Steigerung der nationalen und internationalen Vergleichbarkeit wurden auch in Österreich Standards entwickelt, die vor allem im schulischen Bereich eine zusätzliche Orientierungshilfe für die Lernenden darstellen. Diese *Bildungsstandards* sind Bestandteil der Outputorientierung und wurden im Auftrag des zuständigen Bundesministe-

---

100 Während in der älteren didaktischen Literatur meist von Lehrzielen gesprochen wird, kommt in der neueren Literatur eher der Begriff Lernziel zum Einsatz oder es werden die Begriffe synonym verwendet. Lehrziele beschreiben eher die Intentionen der Lehrenden, Lernziele hingegen den angestrebten Lernfortschritt der Lernenden (vgl. Posch/Schneider/Mann 1994, 5; Jank/Meyer 2018, 51–52). Im Folgenden sind beide Aspekte gemeint und es wird von Zielen bzw. von Lehr-Lern-Zielen gesprochen.

101 Vgl. Peterßen (2000), 17–18; Riedl (2010), 141.

102 Vgl. Slepcevic-Zach/Tafner (2011), 176–177.

103 Vgl. Aff (2008), 18.

104 Vgl. Moon (2004), 15–17.

105 Vgl. Moon (2004), 28–29.

riums für viele schulische Unterrichtsstufen entwickelt. Bildungsstandards sind verbindliche Zielvorstellungen und formulieren Kompetenzen, über die eine Absolventin bzw. ein Absolvent nach Abschluss der entsprechenden berufsbildenden mittleren oder höheren Schule nachhaltig verfügen sollte.[106] Weiters dienen Bildungsstandards als Anhaltspunkte für Lernende und Lehrende sowie für die jeweilige Bildungseinrichtung, um die eigene Qualität besser einschätzen und darauf reagieren zu können. Werden Bildungsstandards konsequent umgesetzt und die Ergebnisse daraus reflektiert, so führt dies in der Regel zudem zu einer Steigerung der Unterrichtsqualität.[107]

Anknüpfungspunkte der Bildungsstandards sind sogenannte *Kompetenzmodelle*, welche das Bündel der zu erreichenden Kompetenzen näher beschreiben.[108] In der Grundstruktur umfasst ein Kompetenzmodell einerseits die Inhaltsebene. Darin werden die Sachthemen bzw. -kenntnisse erfasst, über die die Lernenden verfügen sollen. In welchem Aktivitätsgrad die Inhalte erarbeitet werden sollen, beschreibt andererseits die Handlungsebene. Kompetenzmodelle wurden zunächst vorwiegend im schulischen Kontext in Abstimmung mit den geltenden Lehrplänen entwickelt. Doch auch im außerschulischen Bereich wird vermehrt mit dem Kompetenzbegriff gearbeitet bzw. wird in manchen schulähnlichen Feldern auf die schulischen Kompetenzmodelle zurückgegriffen, um die Zielsetzung der Lehre weiter spezifizieren zu können.[109]

Ein ähnlicher Begriff, welcher im Sprachgebrauch häufig synonym mit der Bezeichnung Output verwendet wird, ist der Terminus Outcome. Zwar basieren beide Konzepte auf Kompetenzen, Outcome geht aber einen Schritt weiter und beschreibt die berufliche Handlungsfähigkeit nach Abschluss des gesamten Lehr-Lern-Szenarios. Schlagworte sind hier zum Beispiel Studierfähigkeit oder Beschäftigungsfähigkeit. Der Outcome ist also berufsrelevanter Output, welcher sich in Form von aktivem Tun der Lernenden im Arbeitsumfeld messen lässt.[110]

Ausgehend von einem Thema kann eine Vielzahl von Lernzielen formuliert werden, wobei die Frage zu stellen ist, inwieweit die Zielsetzungen von Nutzen für die Lernenden sind. Orientierungshilfen bieten dabei institutionelle sowie didaktische Hilfen, wie Bildungsstandards, Lehrpläne, Ausbildungsverordnungen, Studienpläne oder didaktische Modelle.[111] Im Rahmen der wirtschaftspädagogischen Diskussion sind für die Auswahl und Legitimation von Lernzielen folgende drei Ansätze relevant:[112]

- *Wissenschaftsprinzip:* Die Wahl der Ziele orientiert sich an der Fachwissenschaft, im Fall der Wirtschaftspädagogik an den Wirtschaftswissenschaften.
- *Situationsprinzip:* Die Auswahl erfolgt aufgrund der derzeitigen und zukünftigen beruflichen Lebenssituationen, z.B. was aus Sicht des Arbeitsmarkts relevant ist.

---

106 Vgl. bm:bf (2015), 19–20.
107 Vgl. Hauer/Stock (2007), 58.
108 Nähere Ausführungen dazu werden in den Kapiteln C-1 und C-5 behandelt.
109 Vgl. Stock/Riebenbauer/Winkelbauer (2012), 264–265; bm:bf (2015), 23–24.
110 Vgl. Slepcevic-Zach/Tafner (2012), 27–28.
111 Vgl. Peterßen (2000), 18–19.
112 Vgl. Reetz (1984), 77; Euler/Hahn (2014), 134–136; Wilbers (2023), 34–35.

- *Persönlichkeitsprinzip:* Die Analyse der Ziele richtet sich danach, was für die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden bedeutsam ist.

Die zu rechtfertigenden Zielsetzungen müssen sodann konkretisiert werden. Dieser Prozess ist untrennbar mit der Entscheidung über die Unterrichtsinhalte verbunden. Die bestimmten Ziele sollen Aufschluss darüber geben, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen die Lernenden erwerben müssen, um die legitimierten Zielsetzungen erfüllen zu können.[113]

Im Zuge der Formulierung können Lernziele nach der Hierarchie und dem Grad der Konkretheit eingeteilt werden. Häufig werden sie nach ihrem Abstraktionsniveau in Richt-, Grob- und Feinziele gegliedert:[114]

- *Richtziele* geben einen ungefähren Rahmen der Zielsetzung vor (z.B. Ausrichtung im Lehrplan), lassen aber noch weite Interpretationsmöglichkeiten für die Lehrperson zu.
- *Grobziele* bzw. Informationsziele werden aus den Richtzielen abgeleitet und weisen einen höheren Konkretisierungsgrad auf, z.B. was soll innerhalb mehrerer Unterrichtseinheiten erreicht werden.
- *Feinziele* stellen die konkreten Ziele für die einzelnen Lernschritte dar. Als Planungs- oder Stundenziele beschreiben sie die Inhalte und das erwartete Verhalten der Lernenden. Sie sind so zu definieren, dass das angestrebte Lehr-Lern-Ziel klar ersichtlich und nachvollziehbar ist.

Bei der abschließenden Formulierung der Ziele ist darauf zu achten, dass die Ziele weder zu weit noch zu eng gefasst sind. Die Zielsetzungen sollen als Orientierungshilfe für die Lehrperson in der Lehr-Lern-Situation dienen.[115]

Für die Umsetzung der Ziele stehen bei der Unterrichtsplanung verschiedene *Instrumente* zur Verfügung. Die gängigsten sind der *Jahresplan*, der *Arbeits- oder Stoffverteilungsplan*, die *mittelfristige Planung des Unterrichts* sowie der *Unterrichtsentwurf*.[116]

Der *Jahresplan*, manchmal auch Stoffplan genannt, dient als Grundstruktur des eigenen Unterrichts und bildet die Brücke zwischen den übergeordneten Zielen und den Planungsentscheidungen der Lehrperson. Im schulischen Kontext gibt der Rahmenlehrplan übergeordnete Ziele und Inhalte vor und dient als Ausgangspunkt für weitere Planungsentscheidungen. Aus formaler Sicht umfasst der Jahresplan eine Auflistung aller geplanten Ziele und Inhalte für die folgende Lehr-Lern-Situation.[117]

Im *Arbeitsplan* werden die vorab definierten Zielsetzungen und Inhalte des Jahresplans einer zeitlichen und sachlichen Einteilung unterzogen. Wie der frühere Begriff *Stoff- oder Lehrplanverteilungsplan* besagt, werden die Ziele und die damit verbundenen Inhalte einzelnen Zeiträumen zugeordnet und gegliedert, um für die Lernenden einen

---

113 Vgl. Peterßen (2000), 19–20.
114 Vgl. Mathes (2016), 63; Peterßen (2000), 373–374; Riedl (2010), 37; Euler/Hahn (2014), 130–133.
115 Vgl. Peterßen (2000), 21.
116 Vgl. Peterßen (2000), 205–206.
117 Vgl. Peterßen (2000), 235–237; Wilbers (2023), 218–220.

logischen Ablauf der Lehr-Lern-Situation zu gestalten.[118] Im schulischen Kontext wird zumeist für ein Schuljahr konzipiert, im außerschulischen Bereich kann der Zeitraum entsprechend der Dauer des Lehrprogramms kürzer bzw. länger sein.

Im *Plan der mittelfristigen Unterrichtseinheit* liegt der Fokus in der Regel auf einem Planungszeitraum von bis zu drei Wochen. Einzelne Abschnitte aus dem Arbeitsplan werden näher ausgeführt, um die Unterrichtselemente Methoden und Medien erweitert und gegebenenfalls werden erforderliche Materialien organisiert.[119]

Der *Unterrichtsentwurf* bzw. die Unterrichtsdisposition bildet das detaillierteste Planungsinstrument der Lehrenden und beschreibt den geplanten konkreten Ablauf einer Unterrichtseinheit. Der Entwurf bildet kein starres Konstrukt, sondern gliedert die wesentlichen Phasen des Unterrichts, um mögliche Unterrichtsentwicklungen aufzuzeigen. Dabei wird das Unterrichtsgeschehen detailliert (minutenweise) abgebildet. Beispielsweise werden die Phasen Unterrichtseinstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung ausgestaltet. Zu den Zielen, Inhalten, Medien und Methoden werden zusätzliche Dimensionen, wie die eingesetzte Sozialform oder die Begründung zur jeweiligen didaktischen Planung, angeführt. Auch alternative Vorgehensweisen, geplante Hausübungen oder pädagogische Anmerkungen können Teil des Unterrichtsentwurfs sein. Besonders die Gestaltung eines Unterrichtsentwurfs verhilft Lehrenden zu einem gelungenen Verlauf der geplanten Lehr-Lern-Situation.[120]

Neben dieser inhaltlichen und methodischen Aufgliederung ist es sinnvoll, eine strukturierte Übersicht über die geplanten Lehr-Lern-Ziele bzw. Lernergebnisse zu verfassen. Diese Übersicht wird auch Taxonomie von Lernzielen bzw. Lernergebnissen genannt und für die Bereiche kognitives, affektives sowie psychomotorisches Lernen formuliert. Besondere Bedeutung hat die von Benjamin Bloom entwickelte Taxonomie der kognitiven Lernziele erlangt.[121] Dabei werden die Lernziele nach ihrer Komplexität differenziert und in folgende sechs Stufen gegliedert: (1) Wissen, (2) Verstehen, (3) Anwenden, (4) Analyse, (5) Synthese und (6) Bewerten. Wissen stellt die Ausgangsbasis zur Erreichung höherer Zielniveaus dar. Dabei handelt es sich aber lediglich um die reine Wiedergabe von Wissen, im Gegensatz zu Verstehen, welches bereits eine intellektuelle Operation darstellt. Letztendlich sollen die Lernenden zur eigenständigen Bearbeitung von Problemen befähigt werden, wobei Anwenden hier die niedrigste Stufe darstellt. Im Zuge der Analyse erfolgt eine Zerlegung in einzelne Teilbereiche, welche letztendlich im Rahmen der Synthese und Bewertung wieder zusammengefasst werden.[122]

Lernzieltaxonomien bzw. Taxonomietabellen werden als Raster dargestellt, indem den definierten Lehr-Lern-Zielen auf den unterschiedlichen Komplexitätsstufen assoziierte Verben zugeordnet werden. Tabelle 1 soll dies verdeutlichen.

---

118 Vgl. Wilbers (2023), 220–221; Peterßen (2000), 241–243.
119 Vgl. Peterßen (2000), 206.
120 Vgl. Peterßen (2000), 265–268 und 273–278; Wilbers (2023), 18–20 und 218–220.
121 Vgl. Bloom et al. (1956).
122 Vgl. Bloom et al. (1956), 201–207.

Inhalt	Kognitives Verhalten		Affektives Verhalten	Psychomotorisches Verhalten
Richtziel, Grobziel, Feinziel	Wissen	nennen, schildern, abrufen, erkennen, aufzählen	wahrnehmen, beachten, akzeptieren, befolgen, bedenken	imitieren, ausführen, regulieren, automatisieren (bei einer konkreten körperlichen Handlung)[123]
	Verstehen	erklären, vergleichen, deuten, interpretieren, zusammenfassen		
	Anwenden	ausführen, verwenden, erledigen, erarbeiten, berechnen		
	Analyse	differenzieren, bestimmen, abgrenzen, auflösen, auswählen		
	Synthese	planen, konzipieren, erstellen, entwickeln, gestalten		
	Bewertung	prüfen, ermitteln, urteilen, überwachen, folgern		

Tab. 1: Taxonomietabelle nach Bloom[124]

Für jedes Ziel ist das angestrebte kognitive, affektive bzw. psychomotorische Verhalten zu formulieren. Das kognitive Verhalten zielt dabei auf das erwünschte Lernniveau ab, das affektive Verhalten beschreibt das motivationale Agieren der Lernenden im Unterricht, und im Rahmen des psychomotorischen Verhaltens werden ausführende Tätigkeiten während der Lehr-Lern-Situation konkretisiert.[125] Zu bestimmen ist auch noch das Anspruchsniveau, auf welchem die Inhalte von den Lernenden beherrscht werden sollen. Moon legt für eine optimale Formulierung von angestrebten Lernergebnissen folgende drei wesentliche Elemente fest:[126]

- Ein Verb, das die Aktivität bzw. die Leistung der Lernenden nach Abschluss des Lehr-Lern-Settings beschreibt.
- Eine Beschreibung des Sachverhalts, worauf sich die erworbene Fähigkeit bezieht.
- Einen Maßstab bzw. die Art der Leistung, anhand derer der Lernerfolg gemessen werden kann (z.B. Inhalte anhand von … demonstrieren).

Die Definition von Zielen hängt unabdingbar mit der Frage nach den zu behandelnden Inhalten zusammen. Somit ist es notwendig, nach Festlegung des generellen Themas auch die inhaltlichen Komponenten im Rahmen der Zielformulierung grob festzuschreiben.

123 Psychomotorische Lehr-Lern-Ziele sind im Wirtschaftsunterricht eher selten. Als Beispiel kann das Schreiben im Zehn-Finger-System im Rahmen des Wirtschaftsinformatik- bzw. Officemanagement-Unterrichts genannt werden.
124 Eigene Darstellung.
125 Vgl. Wilbers (2023), 200–204; Peterßen (2000), 365–367.
126 Vgl. Moon (2004), 14.

2.6.2 Inhalte

Die Aufgabe der Lehrenden liegt darin, zu entscheiden, welche Inhalte konkret zur Erreichung welcher Zielsetzungen bearbeitet werden sollen. Für die Auswahl der Inhalte ist ein fundiertes Fachwissen und -können der Lehrenden eine unabdingbare Voraussetzung. Fachkompetenz allein ist jedoch nicht ausreichend, um Inhaltsentscheidungen zu treffen. Um eine sinnvolle Abstimmung zwischen Komplexität und Umfang der Fachwissenschaft zum einen und Verständlichkeit für die Lernenden zum anderen zu finden, bedarf es wiederum (fach-)didaktischer Entscheidungen.[127]

Bei der Auswahl und Konkretisierung der Themenbereiche gilt es, jene Inhalte auszuwählen, mit denen zum einen die bestimmten und legitimierten Lernziele bestmöglich zu erreichen sind. Zum anderen sind die Inhalte in Bezug auf den Konkretisierungs- und Schwierigkeitsgrad so zu wählen, dass die Lernenden – unter Berücksichtigung ihres Vorwissens – diese Inhalte auch erlernen können.[128] Bedingt durch die Komplexität der Ziele und Inhalte ist es notwendig, eine sinnvolle Ordnung dieser vorzunehmen. Dies kann zum Teil aus einer Sachlogik oder einer didaktischen Logik heraus erfolgen. Die Sachlogik bestimmt die thematische Abfolge der behandelten Inhalte, z.B. welche Inhalte als Vorwissen für weitere Themen erforderlich sind. Die didaktische Logik wird zumeist von Faktoren wie der Komplexität der Zielsetzungen oder dem verwendeten methodischen Konzept beeinflusst. Auch hier ist bereits ein Zusammenhang zu einem weiteren Entscheidungsfeld in der Unterrichtsplanung, der Gestaltung der Arrangements, zu erkennen.[129]

Anhaltspunkte für die inhaltsbezogenen Entscheidungen bilden die Lehrpläne der jeweiligen Schulformen, Studienpläne bzw. sonstige Bildungsprogramme im außerschulischen Kontext. Schulische Lehrpläne beinhalten für die einzelnen Unterrichtsgegenstände didaktische Grundsätze, Bildungs- und Lehraufgaben sowie detaillierte Lehrstoffangaben für die jeweiligen Jahrgänge bzw. Semester oder Module. Ähnlich wie die Lehrpläne für Vollzeitschulen sind auch die Lehrpläne für die Berufsschulen im dualen System strukturiert.[130] Orientierung bei der inhaltlichen Gestaltung bieten auch Bestimmungen über die meist gegen Ende abzulegenden (zentralen) Prüfungen, die einen einheitlichen Kompetenzerwerb gewährleisten sollen (z.B. Prüfungsordnungen für die Lehrabschlussprüfung, Reife- und Diplomprüfung, Zertifikate).

Auf Basis der gesetzlichen bzw. institutionellen Vorgaben müssen die ausgewählten Inhalte weiter konkretisiert und gewichtet werden. Ausgangspunkt dafür sind die z.B. in einer Taxonomietabelle dargestellten Lehr-Lern-Ziele. Lorin W. Anderson und David R. Krathwohl erweiterten die Bloom'sche Lernzieltaxonomie und ergänzten die sechsstufige Handlungsdimension (bzw. *Cognitive Process Dimension*) um eine inhaltliche Wissens-

127 Vgl. Peterßen (2000), 22–24.
128 Vgl. Peterßen (2003), 23.
129 Vgl. Peterßen (2000), 20–21; Peterßen (2003), 23.
130 Vgl. z.B. bm:bf (2014), 44–46; bm:bwf (2020), 12–15.

dimension (bzw. *Knowledge Dimension*). Diese Wissensdimension umfasst – nach aufsteigendem Abstraktionsgrad – folgende Wissensformen:[131]

- *Faktenwissen* bezeichnet die zur Problemlösung erforderlichen grundsätzlichen Termini und Details (z.B. Fachvokabular).
- *Konzeptionelles Wissen* umfasst das Wissen darüber, wie einzelne Elemente innerhalb einer übergeordneten Struktur zusammenwirken (d.h. Wissen über Regeln und Beziehungen).
- *Prozedurales Wissen* beinhaltet das Wissen um die fachspezifische Anwendung, u.a. das Wissen, welche Prozeduren passend für ein spezifisches Problem sind.
- *Metakognitives Wissen* umfasst unter anderem strategisches Wissen und Wissen um die eigenen Fähigkeiten.

Im Wirtschaftsunterricht stellen beispielsweise Umsatzsteuersätze eher Faktenwissen dar, das die Lernenden aus der Erinnerung wiedergeben sollen. Es handelt sich dabei um Stufe 1, die Stufe des Wissens. Das Interpretieren einer Bilanz am Jahresende würde bereits Wissen auf der vierten Handlungsstufe und damit der Analysefähigkeit entsprechen.[132] Hierfür sind z.B. neben Fakten zur Bilanzstruktur auch Konzepte zur Bewertung von Vermögen und Schulden sowie Prozeduren bei der Kennzahlenberechnung erforderlich.

Wie dieses Beispiel zeigt, sind bei der Unterrichtsplanung nicht nur die Auswahl und Konkretisierung der Inhalte, sondern im Rahmen der inhaltlichen Sequenzierung auch der Aktivitätsgrad der Lernenden und das Maß der Eigenständigkeit bei der Erarbeitung einer Aufgabenstellung von großer Bedeutung.[133]

2.6.3 Arrangements

Im Entscheidungsfeld der Arrangements ist, entsprechend dem Weingartener Modell, die Frage zu beantworten, wie die jeweilige Lehr-Lern-Situation konkret gestaltet werden soll. Dazu gilt es Entscheidungen zu treffen, die in die Bereiche Methoden, Medien und Sozialformen untergliedert werden können. Die Lernumgebung soll zu einem nachhaltigen, aktiven Kompetenzerwerb bei den Lernenden führen, welcher nur durch das Zusammenwirken der genannten Bereiche erreicht werden kann. Die Wahl der *Methode* beschäftigt sich mit der Frage, wie gelehrt und gelernt wird, wobei Art, Dauer und Lernendenaktivität fokussiert werden. Die *Medien* beschreiben die Mittel des Unterrichts, die im Rahmen der Methode eingesetzt werden, und die *Sozialformen* geben Auskunft darüber, mit wem die Methode durchzuführen ist. Dabei kann es sich um Einzelarbeit, Partner:innenarbeit, Gruppenarbeit oder ähnliche Formen handeln. Ausschlaggebend

131 Vgl. Anderson/Krathwohl (2014), 46–62. Darüber hinaus fällt die Bezeichnung der Taxonomiestufen auf der *Cognitive Process Dimension* nach Anderson/Krathwohl geringfügig anders aus. *Bewerten* stellt nun die vorletzte Stufe dar, gefolgt von *Erschaffen* als Stufe mit dem höchsten Komplexitätsgrad.

132 Vgl. in diesem Kapitel Tabelle 1: Taxonomietabelle nach Bloom.

133 Vgl. Peterßen (2000), 273–276.

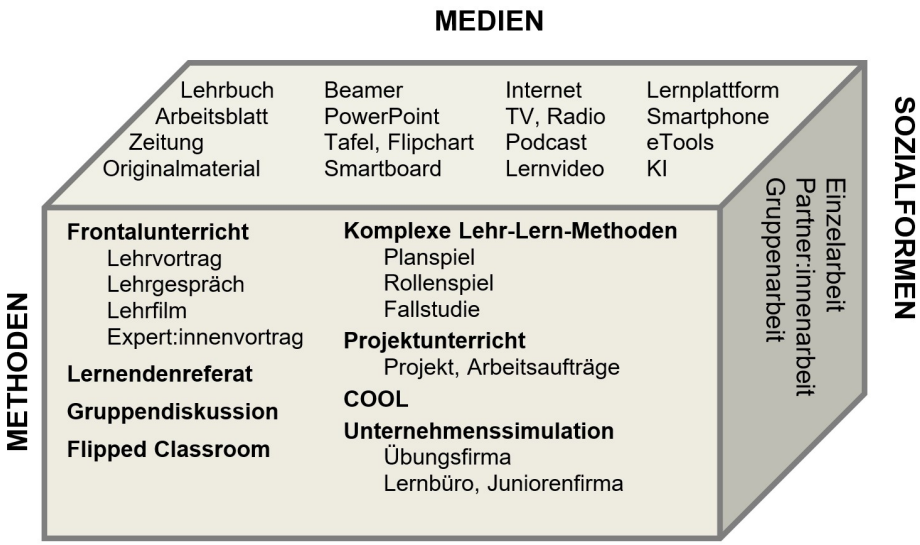


Abb. 10: Übersicht über gängige Methoden, Medien und Sozialformen in wirtschaftlichen Lehr-Lern-Situationen (in Anlehnung an Riebenbauer/Sorko (2013), 285)

für die Gestaltung des Arrangements ist stets die vorab definierte Zielsetzung. So liegt es in der Verantwortung der Lehrenden, adäquate Arrangements zu gestalten, welche einer Zielerreichung dienlich sind. Es gilt also auch abzuwägen, ob der Gestaltungsaufwand des Unterrichtsarrangements im Verhältnis zur Zielerreichung steht.[134]

Unterrichtsmethoden können nach unterschiedlichen Gesichtspunkten eingeteilt werden.[135] Häufig wird zwischen traditionellen, eher lehrendenzentrierten Methoden (Lehrmethoden wie z.B. fragend-entwickelnder Unterricht) und offenen bzw. handlungsorientierten und lernendenzentrierten Methoden (Lernmethoden wie z.B. Planspiel) unterschieden.[136] Hinsichtlich der Größe kann eine Einteilung in methodische Großformen (z.B. Projektarbeit) und kleinere Methoden bzw. Inszenierungstechniken (z.B. Concept Mapping) erfolgen. Auch die eingesetzten Medien können in traditionelle Medien (z.B. Lehrbuch) und moderne bzw. neue Medien (z.B. Lernplattform) gegliedert werden.

Abbildung 10 gibt eine Übersicht über eine Vielzahl von Unterrichtsmethoden, einsetzbaren Medien sowie Sozialformen, die im Wirtschaftsunterricht häufig zum Einsatz kommen.

Die am häufigsten im Unterricht eingesetzte Methode ist nach wie vor der *Frontalunterricht* in unterschiedlichen Variationen, wobei primär der Lehrvortrag und das Lehrgespräch Anwendung finden. Der Unterschied zwischen diesen Methoden liegt im Aktivitätsgrad der Lernenden.

---

134 Vgl. Peterßen (2003), 24–27.
135 Vgl. z.B. Dubs (2014), 117–120; Meyer (1987), 58–63.
136 Vgl. Dubs (2009), 50.

Als *Lehrvortrag* werden Sequenzen bezeichnet, in welchen die Lehrperson in kurzer Zeit eine Menge an Informationen an die Lernenden weitergibt. Die Lernenden nehmen also eine eher passive Rolle ein. Zu beachten ist dabei, dass Lehrvorträge gut vorzubereiten sind, da es von der Strukturiertheit und Klarheit des Vortrags abhängt, wie groß der Nutzen für die Lernenden sein kann. Dazu ist es wichtig, in der Vorbereitung zu berücksichtigen, dass Kommunikation nicht nur durch die Wiedergabe von Inhalt, also rein sprachlich passiert, sondern dass die Körpersprache ebenso einen wichtigen Teil der Kommunikation im Lehrvortrag umfasst.[137]

Im *Lehrgespräch* findet eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden statt, indem die Lehrperson gezielt Fragestellungen formuliert, welche von den Lernenden aufgrund des aktuellen Wissensstands beantwortet werden können. Die erhaltenen Antworten werden sodann von der Lehrperson aufgegriffen und entweder korrigiert, ergänzt oder in der Fachsprache wiederholt. Das Lehrgespräch wird oftmals zur Lehrstoffwiederholung und Anknüpfung an bzw. Einleitung für neue Stoffgebiete verwendet.[138] Eine Form des Lehrgesprächs stellt der *fragend-entwickelnde Unterricht* dar, dessen Ziel die Aktivierung von Denkansätzen der Lernenden ist. Die Lehrperson versucht durch gezielte Fragestellungen die Gedankenketten der Lernenden aufzugreifen, zu fördern und zur korrekten Lösung zu führen. Diese Art des Unterrichts stellt sowohl Lehrende als auch Lernende vor besondere Herausforderungen und läuft Gefahr, sich wenig nutzenstiftend auf den Unterricht auszuwirken. In der Regel verfolgt die Lehrperson durch das unterstützende Fragen einen konkreten Lösungsweg. Dies kann aber vor allem bei heterogenen Gruppen problematisch werden, da es oftmals unterschiedlich erfolgreiche Problemlösungsstrategien gibt. Es besteht zum einen die Gefahr, dass die Lernenden sich primär auf das Erraten der Gedanken der Lehrperson beschränken. Zum anderen ist es in Großgruppengesprächen kaum möglich, unterschiedliche Denkansätze zu verfolgen, ohne die Klarheit bzw. Übersichtlichkeit des Unterrichts zu gefährden. Zudem führt die intensive Steuerung der Lehrperson oftmals zu starren Gesprächs- und Denkkanälen, welche die individuelle Lernstruktur negativ beeinflussen. Die Lernenden fühlen sich oftmals gehemmt und eingeengt, was zur Resignation der Lernenden führen kann. Demgegenüber soll Lernen nach dem aktuellen Forschungsstand „in einem individuellen Prozess, in einer ‚Ko-Produktion' zwischen Lehrer und Schülern, in dem letztere einen aktiv gestalteten Part spielen"[139], ablaufen. Fragend-entwickelnder Unterricht ist jedoch nicht per se als schlechte Unterrichtsmethode anzusehen, sondern soll vielmehr gezielt und bedacht eingesetzt werden. Lässt die Lehrperson ausreichend Platz für unterschiedliche Denkansätze und gewährleistet dennoch die Klarheit des Unterrichts, so stellt diese Lehrform eine Bereicherung für den Unterricht dar.[140]

---

137 Vgl. Wilbers (2023), 284–285; Peterßen (2009), 170–171; Kaiser/Kaminski (2012), 109; Meyer (1987), 296–301.

138 Vgl. Baumgartner (2014), 302–405; Wilbers (2023), 404–411; Kaiser/Kaminski (2012), 104–105; Meyer (1987), 289–291.

139 Esslinger-Hinz et al. (2007), 167.

140 Vgl. Mathes (2016), 101–109; Esslinger-Hinz et al. (2007), 166–167; Peterßen (2003), 105.

Einen höheren Aktivitätsgrad für zumindest einen Teil der Lernenden bietet das *Lernendenreferat*. Obgleich es sich für die Zuhörenden um eine Form des Frontalunterrichts handelt, stellt es die referierenden Lernenden vor die Herausforderung, sich nicht nur intensiv mit dem Stoffgebiet auseinanderzusetzen, sondern dieses auch klar, verständlich und übersichtlich aufzubereiten sowie den Kolleg:innen zu präsentieren.[141] Hier obliegt es der Lehrkraft, eventuell auftretende Schwächen bei der Darbietung der Inhalte auszugleichen.

Die *Gruppendiskussion* gilt ebenso als Form des Gesprächs und hat die Integration möglichst vieler Lernender zum Ziel. Diskussionen fördern das eigenständige vernetzte Denken der Lernenden und unterstützen deren sprachliche Kompetenzen. Erfolgreiche Gesprächsformen bedürfen einer guten Moderation durch die Lehrperson zum einen und der Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Gesprächskultur zum anderen. Den Lernenden sollen die Rahmenbedingungen klar gemacht werden, wobei die Lehrenden für deren Einhaltung Sorge tragen. Weitere Formen wären beispielsweise die Debatte oder das Kreisgespräch.[142]

Ein Unterrichtskonzept, das im Zusammenhang mit Lernvideos häufig genannt wird, ist die Methode des *Flipped Classroom*. In der englischen Literatur ist sie auch als *inverted teaching* bekannt, was bedeutet, dass der Unterricht ‚umgedreht' wird und sich die Lernenden die Grundlagen der neuen Inhalte außerhalb des Unterrichts (in freien Lernphasen oder zu Hause) selbst aneignen. Dabei nutzen sie z.B. bereitgestellte Lernvideos und kleinere Arbeitsaufträge, die sie in ihrem eigenen Tempo und mit individuellen Pausen und Wiederholungen erarbeiten. So soll im Unterricht mehr Zeit für Problemstellungen, offene Fragen der Lernenden und Feedback zur Verfügung stehen.[143] Durch die Digitalisierung bzw. durch neue vernetzte Technologien gewinnt das Umkehren von Selbstlern- und Präsenzphase im Rahmen des Arrangements Flipped Classroom zunehmend an Bedeutung.[144]

Im kompetenzorientierten Unterricht nehmen *komplexe Lehr-Lern-Methoden* eine wichtige Rolle ein.[145] Lehrende stellt dies neben einer umfangreichen Vorbereitung vor die Herausforderung, eine bestimmte Ergebnisoffenheit zu bewältigen, da der Ablauf und die Ergebnisse bei komplexen Lehr-Lern-Methoden in der Regel nicht vorab fixiert werden können. Die Aufgabe der Lernenden besteht im selbstständigen Erarbeiten sowie Lösen der Problemstellungen und fördert dabei im Sinne des Konzepts der Handlungsorientierung eine Vielzahl von Kompetenzen.[146]

Beim *Planspiel* wird den Lernenden auf spielerische Weise eine reale komplexe Situation nähergebracht, in der sie in den jeweiligen Spielrunden verschiedene Entscheidungen zu treffen haben. Das Planspiel läuft in drei Sequenzen ab, der Vorbereitungsphase, der Durchführungsphase sowie der Nachbereitungsphase, welche von der Lehrperson

141 Vgl. Peterßen (2009), 113; Meyer (1987), 299–300.
142 Vgl. Peterßen (2009), 125; Kaiser/Kaminski (2012), 105–106.
143 Vgl. Findlay-Thompson/Mombourquette (2014), 64; Lage/Platt/Treglia (2000), 32–33.
144 Vgl. dazu Kapitel C-3.
145 Vgl. dazu auch die Ausführungen zur performativen Didaktik in Kapitel C-1.
146 Vgl. Feindt (2010), 88.

organisiert und gelenkt werden müssen. Die zentrale Phase der Durchführung kann wiederum in eine Einführung in das Planspiel, eine unmittelbare Phase des Spielens sowie eine Reflexionsphase gegliedert werden.[147] Das Planspiel ist „mit seinen spielerischen, pädagogischen und der Berufs- und Wirtschaftswelt entnommenen Elementen eine Methode, in der Ziel-, Interessen- und Wertekonflikte erzeugt und bearbeitet werden können“[148].

Das *Rollenspiel* zählt, wie auch das Planspiel, zu den Simulationssettings und hat das Verhalten in bestimmten Entscheidungssituationen zum Inhalt. Die Lernenden werden in unterschiedliche Rollen versetzt und haben darin die Aufgabe, bestimmte Situationen zu lösen. Rollenspiele stellen auch für die Lehrenden eine Herausforderung dar. Um das Unterrichtsziel des Rollenspiels nicht außer Acht zu lassen, ist es hilfreich, die einzelnen Phasen eines Rollenspiels gut zu planen und die Abfolge einzuhalten. Die Lernenden müssen die Unterrichtsmethode verstehen und umsetzen können. Dazu dienen eine Aufwärmphase und eine entsprechende Vorinformation über die Methode. Darauf aufbauend kommt es zum eigentlichen Rollenspiel, welches entsprechend reflektiert werden muss. Den Abschluss bildet eine Abkühlungsphase, in welcher die Lernenden wieder bewusst in die eigene Rolle zurückkehren, da nur so ein effektives Fortkommen des Unterrichts gewährleistet werden kann.[149]

Eine häufig im Wirtschaftsunterricht eingesetzte komplexe Lehrmethode ist die *Fallstudie*. Dabei sollen die Lernenden mit Hilfe einer Fülle von Unterlagen ein realitätsbezogenes Problem lösen. Dieses wird unter Umständen stark vereinfacht, um den Lernenden die Möglichkeit des selbstständigen, handlungsorientierten Arbeitens zu geben. Die eigenständige Bearbeitung umfasst dabei nicht nur die Problemlösung an sich, sondern auch alle damit verbundenen Voraufgaben, wie Informationsbeschaffung oder Planung.[150] Komplexe Lehr-Lern-Methoden sind mit einem erhöhten Planungsaufwand für die Lehrenden verbunden und zumeist auch in ihrer Durchführung zeitintensiver, erzielen jedoch in der Regel bei erfolgreicher Durchführung einen höheren Output bei den Lernenden.

Der *Projektunterricht* fokussiert ein selbstbestimmtes, ganzheitliches, fächerübergreifendes und soziales Lernen. Dabei werden komplexe themenübergreifende Aufgabenstellungen (Arbeits- oder Projektaufträge) definiert, welche in speziell angelegten Arbeitszeiträumen von den Lernenden zu lösen sind. Durch den hohen Aktivitätsgrad der Lernenden nimmt die Lehrperson eine neue Rolle in der Lehre ein. Nicht das Vermitteln von Wissen steht im Fokus, sondern das Anleiten, Unterstützen und Begleiten der Lernenden.[151] Die einfachste Form stellen beispielsweise umfangreiche Arbeitsblätter dar, die über einen längeren Zeitraum hinweg selbstständig zu bearbeiten sind.

---

147 Vgl. Mathes (2016), 221–231; Peterßen (2009), 231–232; Riedl (2011), 270–277; Kaiser/Kaminski (2012), 146–161; Meyer (1987), 366–370; Tafner/Dreisiebner (2019), 133–150; Luidold (2024), 30–40 und 49–54.

148 Tafner (2013), 120.

149 Vgl. Peterßen (2009), 257–259; Kaiser/Kaminski (2012), 130–146; Meyer (1987), 357–365.

150 Vgl. Mathes (2016), 204–207; Peterßen (2009), 93–94; Kaiser/Kaminski (2012), 110–130.

151 Vgl. Mathes (2016), 231–248; Peterßen (2009), 238–240; Kaiser/Kaminski (2012), 196–214.

Etabliert hat sich, insbesondere an den kaufmännischen und humanberuflichen Schulen Österreichs, das Konzept *COOL* (COoperatives Offenes Lernen). Lernende sollen sich in unterschiedlichen Sozialformen mit einer Reihe von Arbeitspaketen befassen und diese selbstgesteuert lösen. Die Lernenden bringen dabei ihr jeweiliges Wissen ein und schaffen so eine konstruktive Form, um miteinander und voneinander zu lernen. Diese Unterrichtsform fördert neben den fachlichen Kompetenzen der Lernenden in einem hohen Grad auch die sozialen und persönlichen Kompetenzen. Durch das beständige Arbeiten in wechselnden Gruppengefügen sind die Lernenden angehalten, sich nicht nur mit neuen fachlichen Inhalten auseinanderzusetzen, sondern müssen sich zudem auf immer neue Sozialgefüge einstellen. Es kommt zu einer sozialen Sensibilisierung der Lernenden.[152]

Als *Unternehmenssimulationen zu Lernzwecken* bzw. Lernfirmen hielten insbesondere die Übungsfirma, das Lernbüro und die Juniorenfirma Einzug in den wirtschaftlichen Unterricht.[153] Die *Übungsfirma* zählt zu den komplexesten Unterrichtsmethoden und verlangt von der Lehrperson die Berücksichtigung dreier Ebenen. Sie ist als Unternehmen zu sehen, in welchem die Lernenden die Prozesse und Abläufe eines Unternehmens sowie marktwirtschaftliche Zusammenhänge erfahren können. Außerdem bildet die Übungsfirma den Lernort, um Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu erwerben bzw. zu erweitern. Die dritte Perspektive bildet die Metaebene, welche die Modellierung durch die Lehrperson und die pädagogischen Aspekte der Methode fokussiert.[154] Von besonderer Bedeutung ist die Reflexion der Tätigkeiten und Lernprozesse der Lernenden. Es liegt im Verantwortungsbereich der Lehrperson, den Lernenden die eigenen Lehr-Lern-Prozesse bewusst zu machen und sie zur Selbstreflexion anzuleiten. In Österreich gängige Formen der *Juniorenfirma* sind vor allem die Junior Company und in den letzten Jahren auch die Schüler:innen-Genossenschaft.[155]

Aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung und dem damit einhergehenden Wandel der Arbeitswelt wird viel über digitale Bildung und den *Einsatz neuer Medien* bzw. digitaler Werkzeuge im Unterricht diskutiert. Als Beispiele können hier Lernplattformen/-portale, kooperative eTools, die Verwendung von Lern-Apps, Smartphones und künstlicher Intelligenz angeführt werden. Ziel des Einsatzes digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien in der Berufsbildung ist es, Lernende auf das digitale Zeitalter vorzubereiten und ihre digitalen Kompetenzen schon im Unterricht zu fördern. Allerdings sollten Erfahrungen mit neuen Medien und KI auch kritisch diskutiert und reflektiert werden.[156]

Zu betonen ist an dieser Stelle, dass „keine Methode per se besser als eine andere ist, sondern dass Methoden bedacht und je nach Lernziel passend eingesetzt werden sol-

---

152 Vgl. Greimel-Fuhrmann/Rechberger (2008), 6; COOL (2024).

153 Für eine genaue Abgrenzung vgl. z.B. Tramm/Gramlinger (2006), 13–17.

154 Weitere Ausführungen zur Gestaltung einer Übungsfirma aus Lehrendensicht folgen unter den Grazer Forschungsschwerpunkten, vgl. Kapitel D-7.

155 Vgl. Stock/Riebenbauer/Dreisiebner (2016), 16–18; Mathes (2016), 248–254; Riebenbauer/Feuchter/Stock (2022), 366–371; Peterßen (2009), 287–288.

156 Vgl. Kamsker/Slepcevic-Zach (2018), 4–5. Vgl. Kapitel C-3.

len“[157]. Die Erarbeitung neuer Inhalte verlangt ein anderes methodisches Arrangement als die Festigung von Inhalten oder den Transfer des Erlernten auf andere Einsatzbereiche. Auch die Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen und der motivationalen Orientierung der Lernenden spielt bei der Auswahl von Methoden, Medien und Sozialformen eine große Rolle. Eine gut gewählte Methodenvielfalt und das für einen adäquaten Einsatz notwendige Methodenrepertoire auf Seiten der Lehrenden sind folglich ein zentraler Aspekt für eine gute Unterrichtsarbeit.[158]

Der Blick auf die Hattie-Studie bringt für die Oberflächenstrukturen von Unterricht sehr unterschiedliche Ergebnisse. Zum Beispiel weisen der Faktor Klassendiskussionen (d=0,82, R=1), die direkte Instruktion (d=0,56, R=4), Concept Mapping (d=0,62, R=5) und aufgabenbezogenes Lernen in Kleingruppen (d=0,46, R=3) überdurchschnittliche Effektstärken auf. Die Effekte von Hausaufgaben (d=0,29, R=4) und der Klassengröße (d=0,17, R=4) bleiben jedoch hinter den Erwartungen.[159] Hattie/Zierer kommen in diesem Zusammenhang zum Fazit: „Verwende Dialog anstelle von Monolog!“[160] Sie plädieren zudem für die Klarheit über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien auf beiden Seiten – auf Seiten der Lehrenden und auch der Lernenden.[161]

Festzuhalten ist, dass eine stimmige Lehrplanung – angefangen von der Zieldefinition bis hin zur Organisation der Arrangements – Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der geplanten Lehr-Lern-Situation ist. Mängel in der Planungsphase wirken sich unmittelbar auf die folgende Unterrichtsdurchführung aus und können die Qualität und den Erfolg des Unterrichts vermindern.

2.7 Tiefenstrukturen

In der empirischen Unterrichtsforschung haben sich die Tiefenstrukturen mit drei Basisdimensionen als zentral für die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen herausgebildet. Diese Dimensionen umfassen eine strukturierte Unterrichtsdurchführung, welche Störungen präventiv entgegenwirkt, die kognitive Aktivierung sowie Lernendenorientierung und die Schaffung eines unterstützenden Sozialklimas.[162] Schlagwortartig können die Dimensionen auch mit *Klassenmanagement, kognitiver Aktivierung und konstruktiver Unterstützung* betitelt werden (siehe Abbildung 11).

---

157 Kunter/Trautwein (2013), 138.
158 Vgl. Kunter/Trautwein (2013), 138–139.
159 Vgl. Hattie/Wernke/Zierer (2024), 149, 154, 249, 263, 287 und 335.
160 Hattie/Zierer (2017), 87.
161 Vgl. Hattie/Zierer (2017), 91–92.
162 Vgl. Klieme (2006), 769–770; Klieme/Schümer/Knoll (2001), 51. Diese Dimensionen liegen auch zahlreichen Studien zur Unterrichtsqualität zugrunde, z.B. Lipowsky et al. (2009); Praetorius et al. (2014); bzw. im Kontext der COACTIV-Studie Kunter/Voss (2011); Holzberger/Philipp/Kunter (2013).

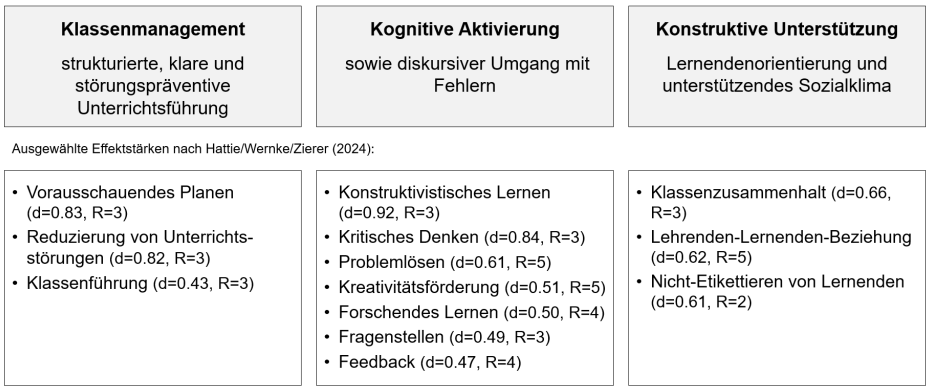


Abb. 11: Basisdimensionen guten Unterrichts
(in Anlehnung an Lotz/Lipowsky (2015), 106; Basisdimensionen nach Klieme (2006), 769–770;
Effektstärken nach Hattie/Wernke/Zierer (2024))

Bei Zuordnung ausgewählter Effektstärken[163] nach Hattie zeigt sich, dass insbesondere die kognitive Aktivierung einen zentralen Aspekt des Lehrendenhandelns darstellt.[164] Jedoch finden sich auch für die anderen beiden Dimensionen sehr starke bzw. zumindest deutlich positive Effekte. Im Folgenden sollen die für die Qualität von Unterricht zentralen Tiefenstrukturen eine eingehendere Betrachtung erfahren. Der Fokus liegt dabei nicht (primär) auf dem empirisch dokumentierten Einfluss der Tiefenstrukturen auf die Lernqualität, sondern auf deren Umsetzung im Unterricht.

2.7.1 Klassenmanagement

Klassenmanagement (auch Klassenführung, Classroom Management) umfasst „jene Aktivitäten der Lehrkräfte, die darauf gerichtet sind, die unterrichtlichen Lernmöglichkeiten ihrer Schüler zu maximieren“[165]. Beim Klassenmanagement geht es somit darum, „die Gruppe der Lernenden so zu steuern, dass Lernen für alle möglich wird“[166]. Klassenmanagement im weiteren Sinne umfasst neben der Klassenführung (d=0,43, R=3) unter anderem die Fähigkeit der Lehrperson, Störungen des Unterrichtsverlaufs zu erkennen und angemessen zu reagieren sowie auch die Etablierung von Regeln und Routinen oder Verstärkersysteme für angemessenes Verhalten.[167] Hierbei geht es somit um mehr als

163 Zur Effektstärke nach Hattie siehe Kapitel 2.3. Effektstärken (d) über 0.6 haben einen sehr starken Effekt, über 0.4 einen deutlichen und über 0.2 einen geringen (aber dennoch positiven) Effekt. Die Robustheit R gibt auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 5 (hoch) die Zuverlässigkeit und Stabilität der Ergebnisse an.
164 Vgl. Lotz/Lipowsky (2015), 105–106.
165 Hasselhorn/Gold (2017), 374.
166 Kunter/Trautwein (2013), 78.
167 Vgl. Hattie/Wernke/Zierer (2024), 157.

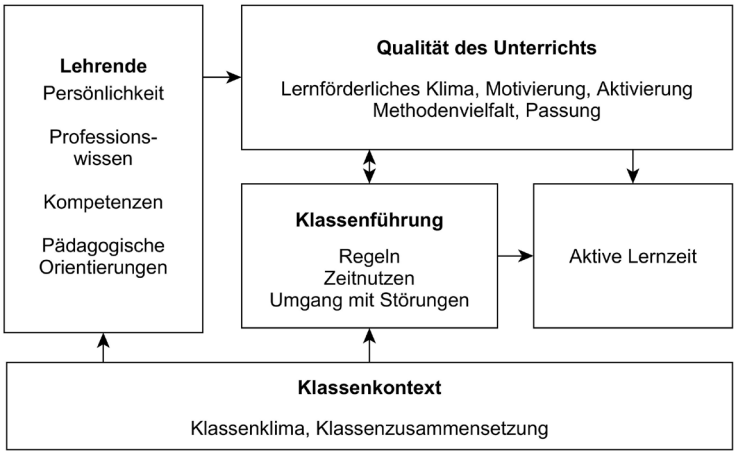


Abb. 12: Wirkungsgeflecht der Klassenführung
(in Anlehnung an Helmke (2007), 45)

lediglich die angemessene Reaktion auf Störungen des Unterrichts – und um deutlich mehr als um Disziplinierungsmaßnahmen.[168]

Klassenführung ist nie isoliert zu betrachten – d.h. ‚gute' Klassenführung bedingt nicht zwangsläufig ‚guten' Unterricht. Sie ist aber ein wichtiges Instrument, um einen möglichst hohen Anteil aktiver Lernzeit sicherzustellen.[169] Der Klassenkontext (z.B. das Klassenklima) sowie die Persönlichkeit und die Kompetenzen der Lehrkraft mit dem Professionswissen und den pädagogischen Orientierungen beeinflussen die Klassenführung (siehe Abbildung 12).

Eine häufig rezipierte Studie zum Klassenmanagement ist die Videostudie von Jacob S. Kounin.[170] Folgende fünf Elemente sind nach Kounin zentral, um eine produktive Partizipation aller Lernenden am Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen:[171] (1) Disziplin, (2) Allgegenwärtigkeit und Überlappung, (3) Reibungslosigkeit und Schwung, (4) Gruppenfokus, (5) Abwechslung und intellektuelle Herausforderung.

Das erste von Kounin angeführte Element des Klassenmanagements (Disziplin) behandelt den Umgang der Lehrkraft mit Unterrichtstörungen. Sobald die Lehrkraft unerwünschtes Verhalten einer oder eines Lernenden korrigiert, kommt es zu einem *Welleneffekt* (Ripple Effect), bei welchem sich die Reaktion der Lehrkraft auch positiv auf das Verhalten der übrigen Lernenden auswirkt. Zu Beginn eines Schuljahres ist der Effekt am größten. Auch Klarheit in der Kommunikation vergrößert den Ausstrahlungseffekt,

168 Vgl. Gold (2015); Kunter/Trautwein (2013), 78–79.
169 Zu Negativbeispielen vgl. z.B. Transkriptpassagen bei Helmke (2022), 151 und Helmke (2007), 46.
170 Vgl. Kounin (1976), u.a. rezipiert bei Marzano (2005), 89; Gold (2015), 114; Kunter/Voss (2011), 88; Lipowsky et al. (2009), 530; Meyer (2009), 32–33; Helmke (2022), 149–150; Keller (2014), 95–96; Hasselhorn/Gold (2017), 379–381; Dubs (2009), 519–520.
171 Vgl. Kounin (1976), 148; Kunter/Trautwein (2013), 80.

etwa wenn die Lehrkraft das unerwünschte Verhalten (z.B. zu spät die Klasse zu betreten) klar benennt und konkrete Gründe für das Unterlassen anführt.[172]

Der Umgang mit Störungen folgt anschließend einem *Low-Profile-Ansatz*.[173] Die Prämisse lautet, „den Ball flach [zu] halten"[174] und sich nicht zu Überreaktionen bei kleinen Störungen hinreißen zu lassen. Dies ist nicht als Plädoyer aufzufassen, über Störungen hinwegzusehen, sondern diese möglichst diskret – d.h. ohne Unterbrechung des Unterrichtsflusses – zu unterbinden. Die erste Stufe stellt hierbei zunächst eine nonverbale Reaktion dar (z.B. das Herstellen von Blickkontakt oder das Herstellen räumlicher Nähe). Zeigt dies keine Wirkung, so folgt eine unauffällige verbale Reaktion (z.B. Einflechtung des Namens in ein Beispiel) bis hin zur direkten Ansprache der Situation.[175] Keller spricht auch von der „Kunst des ‚sanften Reagierens'"[176], bei welcher am Ende – bzw. bei gravierenden Unterrichtsstörungen auch unmittelbar – Disziplinierungsmaßnahmen gesetzt werden (z.B. mündlicher Tadel, Klassenbucheintragung, Gespräche mit Eltern, Versetzung in eine Parallelklasse).[177]

Die weiteren Elemente der Klassenführung nach Kounin adressieren nicht länger die (klare, faire) *Reaktion* der Lehrkraft auf Störungen, sondern stellen vielmehr ein Inventar von *Präventionsstrategien* dar, um das Aufkommen von Störungen weitgehend zu verhindern:[178]

- Die Lehrkraft hat stets sämtliche Aktivitäten der Lernenden im Blick (*Allgegenwärtigkeit*, With-it-ness), auch wenn eine *Überlappung* (Overlapping) unterschiedlicher Aktivitäten stattfindet (z.B. die Erstellung eines Tafelbildes, ohne hierbei den Blick auf die Lernenden zu verlieren).
- Der Unterricht ist durch einen *reibungslosen Ablauf* (Momentum, Smoothness) gekennzeichnet, ohne Unterbrechungen und durch Vermeidung von sachlogischen Brüchen. Dies kann bereits im Vorfeld durch eine umfassende Planung sichergestellt werden (z.B. durch Sortierung aller notwendigen Unterlagen).
- Der *Fokus* liegt stets auf der *gesamten Gruppe* (Group Focus), auch wenn sich die Lehrkraft z.B. gerade der Frage einer Person widmet.
- Die Lernaktivitäten werden abwechselnd und *intellektuell herausfordernd* gestaltet.

Nicht zufälligerweise nimmt die reaktive Komponente im Vergleich zur präventiven Komponente der Klassenführung in den Ausführungen von Kounin eine untergeordnete Rolle ein.[179] Eine effiziente Klassenführung, welche die Lernmöglichkeiten der Lernenden maximiert, ist „proaktiv-präventiv ausgerichtet und sieht ihren Schwerpunkt in einer

---

172 Vgl. Kounin (1976), 22–28.
173 Vgl. Borich (2022), 109–112.
174 Helmke (2022), 152.
175 Vgl. Helmke (2022), 152; Gold (2015), 116–117.
176 Keller (2014), 48.
177 Vgl. Keller (2014), 43–51.
178 Vgl. Kounin (1976), 148; ähnlich auch die Merkmale erfolgreicher Lehrpersonen im Umgang mit Problemschüler:innen bei Good/Brophy (1995).
179 Bei Borich (2022, 67–99) wird das Thema daher unter dem Titel ‚Establishing the Learning Climate' diskutiert, was vorwegnimmt, dass disziplinäre Maßnahmen nur eine untergeordnete Rolle einnehmen.

Planung und Durchführung von Unterricht, der Lernende motiviert und kognitiv anregt“[180]. Junglehrende (Noviz:innen) verbinden Klassenführung oftmals mit ‚Disziplin‘. Eine Transition der Auffassung von ‚Disziplin‘ hin zu einer effizienten und präventiv wirkenden Klassenführung erfolgt erst mit zunehmender Berufserfahrung hin zur Expertin/zum Experten.[181]

Für die konkrete Ausgestaltung des Klassenmanagements gilt es, die folgenden Komponenten zu beachten:[182]

- *Etablierung von Regeln und Routinen:* Die Etablierung erfolgt frühzeitig (z.B. zu Beginn des Schuljahres), Regeln und Routinen werden konsequent eingehalten, nachvollziehbar begründet und für alle Lernenden sichtbar gemacht (z.B. Aushang im Klassenzimmer).[183]
- *Angemessene disziplinäre Maßnahmen:* Bei Verstoß gegen obige Regeln und Routinen setzt die Lehrkraft – einem Low-Profile-Ansatz folgend – angemessene disziplinäre Maßnahmen; gleichzeitig wird jedoch versucht, durch positive Akzente (z.B. Lob) erwünschte Verhaltensweisen zu befördern.
- *Konstruktive Lehrenden-Lernenden-Beziehung:* Das zentrale Prinzip eines respektvollen Umgangs mit den Lernenden stellt das Abwägen zwischen Dominanz und Kooperation dar. Einerseits muss die Lehrkraft ihre Erwartungen – nach einer klaren Formulierung – auch durchsetzen, andererseits auch Kooperationsbereitschaft an den Tag legen.
- *Eigene Geisteshaltung:* Zentral für erfolgreiches Klassenmanagement ist auch die Fähigkeit der Lehrkraft, eine „offene und aufmerksame Haltung“[184] einzunehmen – also ‚allgegenwärtig‘ im Klassenzimmer zu sein.
- *Der richtige Anfang:* Nicht zuletzt legen bereits die Planung und die Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien den Grundstein für eine effiziente Klassenführung. Der Unterricht wird bereits so geplant, dass ein unterbrechungs- und störungsfreies Lernen für alle möglich wird.

Eine frühzeitige Kommunikation von Regeln – als präventive Strategie – bedeutet nicht, dass sämtliche Regeln bereits unmittelbar in der ersten Unterrichtseinheit kommuniziert werden müssen. Ein für die Lernenden unüberschaubares und damit nicht nachvollziehbares Regelwerk kann zu Überforderung führen.[185]

Um eine konstruktive Arbeitsatmosphäre herstellen zu können, in welcher den Lernenden möglichst viel aktive Lernzeit zur Verfügung steht, bedarf es auch (jedoch nicht nur) des Durchsetzungsvermögens der Lehrkraft – kurz: der Macht und positiver Autorität. Die Lehrkraft übernimmt Führungsverantwortung dahingehend, dass sie die Ler-

---

180 Gold (2015), 127.
181 Vgl. Helmke (2022), 159; Expert:innen-Noviz:innen-Schema nach Dreyfus/Dreyfus (1987).
182 Vgl. Marzano (2005); Kunter/Trautwein (2013), 82–84.
183 Vgl. Dubs (2009), 513–517. Zu Regeln und Routinen siehe auch Helmke (2022, 155–158). Auch nach Hattie/Wernke/Zierer (2024, 157) üben Regeln und Routinen einen deutlichen Einfluss auf den Lernerfolg aus (d=0,76).
184 Kunter/Trautwein (2013), 83.
185 Vgl. Helmke (2022), 158.

nenden bei der Erreichung der gesetzten Lernziele anleitet.[186] Die *Macht bzw. Autorität* einer Lehrperson rührt aus unterschiedlichen Domänen, wobei jede Domäne individuell unterschiedlich ausgeprägt ist. Einerseits verfügt die Lehrperson über Expertise bezüglich ihres Fachs und somit im Regelfall über einen deutlichen Wissensvorsprung gegenüber den Lernenden (*Expert Power*). Zudem wird die Lehrkraft innerhalb der Schule im Kollegium geschätzt und als charismatisch wahrgenommen – die hieraus resultierende Macht wird als *Referent Power* bezeichnet. Darüber hinaus verfügt die Lehrkraft über *Legitimate Power*, welche sie aus ihrer Position in der Schulhierarchie und ihrer Rolle als Lehrkraft bezieht. *Reward Power* resultiert aus dem Vermögen der Lehrkraft, Lob, Anerkennung oder Noten verteilen zu können. Außerdem verfügt die Lehrkraft über Macht, basierend auf ihrer Fähigkeit, bis zu einem gewissen Grad Disziplinierungsmaßnahmen zu setzen (*Coercive Power*). Langfristig gesehen muss die Lehrkraft auf *Expert Power* und *Referent Power* setzen, d.h. sich durch Fachkompetenz und einen wertschätzenden Umgang mit den Lernenden auszeichnen. Die übrigen Machtdomänen können lediglich eine kurzfristige Wirkung entfalten – die Ausübung von *Coercive Power* kann hierbei die *Referent Power* sogar langfristig unterminieren.[187]

Während des Schuljahres erleben die Lernenden unterschiedliche Entwicklungsphasen, welche insbesondere hinsichtlich des Abwägens von Dominanz und Kooperation unterschiedliche Anforderungen an die Klassenführung stellen: (1) *Forming*. In dieser ersten Phase formiert sich die Gruppe. Für die Lernenden steht im Vordergrund, ihren Platz im Sozialgefüge zu finden. Die Lehrkraft liefert Orientierungslinien und Sicherheit. (2) *Storming*. In der Phase des Stormings werden Grenzen ausgelotet, gemeinsame Regeln und Normen werden in Frage gestellt. (3) *Norming*. Die Lehrenden und Lernenden einigen sich auf ein geteiltes Set an Regeln (z.B. Umgang mit Smartphones im Unterricht) und Normen (z.B. ausreden lassen). Der Fokus der Gruppe richtet sich nun primär auf das Lernen. (4) *Performing*. Routine kehrt in das Klassenzimmer ein. Die Lernenden streben nun danach, Selbstständigkeit als Gruppe zu erlangen. Für die Lehrkraft liegt der Fokus darauf, Ziele zu setzen und die Selbstregulation der Gruppe zu forcieren.[188]

Klassenführung kann (einem engen Begriffsverständnis folgend) als Umgang mit Störungen, als Management von Lernzeit oder als Begleitung von Lernprozessen aufgefasst werden.[189] In allen Fällen ist sie eng verwoben mit anderen Tiefenstrukturen des Unterrichts, etwa mit *kognitiver Aktivierung und konstruktiver Unterstützung.*

---

186 Vgl. Keller (2014), 97.

187 Vgl. French/Raven (1959), 262–268.

188 Vgl. Borich (2022), 72–75. Phasentypologie nach Tuckman (1965), 396. In einer Erweiterung der vier Phasen der Teamentwicklung ergänzen Tuckman/Jensen (1977) die Phase des *Adjourning*. Das Sozialgefüge des Teams löst sich langsam auf und die Teammitglieder distanzieren sich von den im Team übernommenen Rollen. Diese Phase kann nicht nur am Ende eines Schuljahres von Bedeutung sein, sondern generell auch beim Abschluss von Projekten.

189 Vgl. Seidel (2020), 120–121.

2.7.2 Kognitive Aktivierung

Kognitive Aktivierung – schon in Abbildung 5 in Zusammenhang mit dem Feindt-Modell als einer der Eckpfeiler kompetenzorientierten Unterrichts eingeführt – umfasst „den intellektuellen Anforderungsgehalt im Unterricht“[190] bzw. das „Potenzial der Lerngelegenheit, zielgerichtete kognitive Tätigkeiten der Lernenden anzuregen“[191]. Durch variierende Komplexitätsgrade und Erprobung neuer Lösungsstrategien soll ein aktives und kreatives Einsetzen des bereits Gelernten erfolgen. Durch kognitive Aktivierung soll sichergestellt werden, dass eine aktive Informationsverarbeitung anstatt einer passiven Rezeption von Inhalten stattfindet. Kognitive Aktivität wird damit zu einer der Grundvoraussetzungen für Lernen.[192] Im Rahmen der *COACTIV-Studie* ist der positive Einfluss von kognitiver Aktivierung (und Klassenmanagement) auf die Schulleistungen im Kontext des Mathematikunterrichts empirisch wie folgt bestätigt worden:

> „In Klassen, in denen es den Lehrkräften gelingt, die Schülerinnen und Schüler kognitiv herauszufordern und gleichzeitig eine effiziente Klassenführung durchzusetzen, erreichen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 10 somit höhere Mathematikleistungen als in Klassen, in denen dies weniger gut gelingt.“[193]

Kognitive Aktivierung kann auf zwei grundlegende Arten erfolgen: [194]

1. Aufgabenauswahl bzw. Formulierung der Aufgabenstellung
2. Implementation der Aufgaben

Bei der *Aufgabenauswahl* steht im Vordergrund, auf Aufgabenstellungen zurückzugreifen, denen ein Potenzial zur kognitiven Aktivierung inhärent ist (z.B. Aufgaben, bei denen mehrere Lösungswege und Lösungen existieren). Bei der *Implementation* kommt ins Spiel, die Lernenden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung zu motivieren (z.B. das simple ‚Aufdecken‘ eines Lösungsvorschlags vs. einer anregenden Diskussion im Plenum, welche Lösungen korrekt bzw. möglich sind).[195]

Aufgabenauswahl bzw. Formulierung

Für die Auswahl bzw. Entwicklung kognitiv aktivierender Aufgaben lässt sich eine Reihe von Kriterien zugrunde legen. Dies schließt nicht nur einen angemessenen Komplexitätsgrad ein, sondern auch eine enge Abstimmung auf das Wissen und die Fähigkeiten der Lernenden:

---

190 Kunter/Trautwein (2013), 86. Das in der Literatur auffindbare Definitionsspektrum ist jedoch heterogener Natur, vgl. hierzu Minnameier/Hermkes (2014), 127.
191 Kunter/Voss (2011), 88.
192 Vgl. Gold (2015), 55–56.
193 Kunter/Voss (2011), 104.
194 Statt von Aufgaben wird auch von Lernaufgaben bzw. Unterrichtsbeispielen gesprochen.
195 Vgl. Kunter/Voss (2011), 89; Kunter/Trautwein (2013), 87–90.

> „Die Herausforderung […] besteht darin, solche Aufgaben zu finden, bei denen die Schülerinnen und Schüler gefordert sind, vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten auf neue Weise zu verbinden. *Eigene Lösungsstrategien müssen entwickelt, erprobt und auf ihre Eignung hin bedacht werden. Fehlendes Wissen muss identifiziert und entsprechend angeeignet werden.*“[196]

Derartige Aufgaben können auch als „lernprozessanregende Aufgaben“[197] bezeichnet werden. Kognitiv aktivierende Aufgaben sind wie folgt charakterisiert:[198]

- Aufgaben, die inhaltlich interessant sind oder die Bedürfnisse bzw. Motive der Lernenden adressieren, kurz: Aufgaben, die als *bedeutsam wahrgenommen* werden.
- Aufgaben, die es erlauben, dass die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf andere Problemstellungen *übertragen* werden.
- Aufgaben, die *hinreichend komplex* sind (z.B. etwa die Entwicklung neuer Lösungsstrategien bedingen), aber dennoch von den Lernenden *bewältigt* werden können (angemessener Schwierigkeitsgrad).
- Aufgaben, die einen *kognitiven Konflikt* induzieren (d.h. widersprechende Informationen oder Lösungen erhöhen das kognitive Aktivitätsniveau – Lernen erfolgt aus dem Antrieb heraus, jene durch die Aufgabe erzeugte Unsicherheit zu reduzieren).

Insbesondere das Kriterium der hinreichenden Komplexität bei gleichzeitiger Bewältigbarkeit durch die Lernenden lässt erkennen, dass der kognitive Aktivierungsgrad einer Aufgabe von den Voraussetzungen der Lernenden abhängig ist.[199] Folgende vier Typen von Aufgaben entsprechen potenziell diesen Kriterien:[200]

- Komplexe Probleme
- Komplexe Entscheidungsfälle
- Komplexe Gestaltungsaufgaben
- Komplexe Beurteilungsfälle

Komplexe Probleme sind durch einen unzulänglichen Ausgangszustand gekennzeichnet, der im Zuge der Problembearbeitung behoben werden soll. Im Vordergrund steht der Prozess der Problemlösung. Die resultierende Lösung kann anschließend eindeutig als richtig oder falsch charakterisiert werden.

> *Beispiel:* Durchführung einer statischen Investitionsrechnung für zwei Anlagegüter. Die Informationen sind aus Produktdatenblättern und Serviceverträgen zusammenzustellen. Nach Durchführung der Investitionsrechnung ergibt sich aus ökonomischer Sicht eine klare Präferenz für eines der Anlagegüter – es existiert somit eine ‚richtige' Lösung.

---

196 Feindt (2010), 87–88.
197 Tulodziecki/Herzig/Blömeke (2017), 132.
198 Vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke (2017), 133–135; Gold (2015), 60–67.
199 Vgl. Kunter/Trautwein (2013), 91.
200 Vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke (2017), 135–140.

Bei *komplexen Entscheidungsfällen* existieren ebenfalls mehrere Handlungsalternativen. Im Gegensatz zur komplexen Problemstellung ist es jedoch nicht mehr möglich, diese als pauschal richtig oder falsch zu klassifizieren. Es geht daher nicht mehr ‚nur' um den Prozess der Problemlösung, sondern um das Abwägen mehrerer Alternativen und die Begründung der getroffenen Entscheidung.

> *Beispiel:* Durchführung einer statischen Investitionsrechnung für zwei Anlagegüter. Aus monetären Gesichtspunkten erscheint ein Anlagegut deutlich kostengünstiger, das zweite Anlagegut ist jedoch aus ökologischen Gesichtspunkten vorzuziehen. Anhand des Unternehmensleitbilds werden zunächst die Hintergründe der Entscheidungssituation beleuchtet. Anschließend wägen die Lernenden ab, welchem Anlagegut sie den Vorzug geben, und begründen ihre Entscheidung – eine eindeutig richtige oder falsche Lösung existiert hierbei jedoch nicht.

Im Zuge von *komplexen Gestaltungsaufgaben* sind die Lernenden gefordert, ein bestimmtes Produkt gedanklich auszugestalten und zu erstellen.

> *Beispiel:* Konzeption des Marketing-Mix für die schulische Übungsfirma. Einzelne Gruppen von Lernenden widmen sich jeweils der Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik. Am Ende des Prozesses steht ein konsistentes Marketingkonzept.

Bei der *komplexen Beurteilungsaufgabe* liegt bereits eine Problemlösung, eine getroffene Entscheidung oder ein bestimmtes Produkt vor, welche/s nun zum Gegenstand der Beurteilung durch die Lernenden wird. Zur Durchführung der Beurteilung ist es zunächst erforderlich, dass die Lernenden Beurteilungskriterien entwickeln.

Kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen sind nicht per se ‚schwere' Aufgabenstellungen – der *kognitive Aktivierungsgrad* und das *Stoffniveau* stellen getrennte Dimensionen dar.[201] Das Potenzial zur kognitiven Aktivierung ist somit nicht nur in hohen Zieldimensionen von Taxonomietabellen[202] existent, sondern kann auch auf einer ‚niedrigen' Ebene aktiviert werden. Ein Beispiel: Wenn zunächst die gesetzlichen Rechnungsbestandteile lt. § 11 UStG auswendig gelernt wurden (eine nicht kognitiv aktivierende Aufgabenstellung auf einem niedrigen Zielniveau), dann kann durch Präsentation einer Kleinbetragsrechnung, auf der einige Bestandteile fehlen oder nicht korrekt sind, gezielt ein kognitiver Konflikt induziert werden.

Implementierung

Bei der Implementierung von kognitiv aktivierenden Aufgabenstellungen steht die Motivation zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten im Vordergrund. Dies kann durch die Provokation von *kognitiven Konflikten* erreicht werden, d.h. durch das Aufzeigen von Widersprüchen und konfligierenden Lösungen. Ebenso kann die Lehr-

---

201 Vgl. Kunter/Trautwein (2013), 91–92.

202 Vgl. Kapitel 2.6.1 sowie Anderson/Krathwohl (2014), 28–29; Bloom et al. (1956), 201–207.

kraft bestimmte Teilaspekte einer Lösung besonders hervorstreichen (z.B. bestimmte Annahmen, unter denen eine alternative Lösung zulässig wäre). Darüber hinaus kann kognitive Aktivierung durch eine *diskursive Unterrichtskultur* erfolgen. Hierfür kann die Lehrkraft gezielt kognitiv aktivierende Fragen an die Lernenden richten oder sie mit Reflexionsfragen dazu auffordern, ihre eigenen Lösungen, Ideen und Positionen darzulegen sowie Lösungsstrategien zu begründen. Raum für gegenseitiges Erklären und Fragen stellt ein weiteres Element diskursiver Unterrichtskultur zur kognitiven Aktivierung dar. Im Rahmen von *Lehrgesprächen* können die Lernenden dazu aufgefordert werden, über die Plausibilität ihrer Lösungen zu reflektieren. Ebenso können Diskussionen unter den Lernenden initiiert werden, im Rahmen welcher entweder ein möglichst breites Spektrum an Lösungsvorschlägen gesammelt oder gezielt gegensätzliche Lösungen einander gegenübergestellt werden.[203]

Die *Motivation* zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten kann nicht nur ausschließlich durch obige meta-kommunikative Strategien erfolgen. Nicht umsonst zählt Motivierung auch zu den *regulierenden Unterrichtsprinzipien*, d.h. sie gelten als zentral für die Qualität von Unterricht.[204] Um demotivierenden Unterricht zu vermeiden, gilt für Lehrkräfte: „nicht zu häufig intervenieren, zu viel vorschreiben oder zu eng kontrollieren“[205].

Trotz der hohen Bedeutung der kognitiven Aktivierung bei der Operationalisierung von Unterrichtsqualität[206] findet sich unter sämtlichen im Rahmen der *Hattie-Studie*[207] untersuchten Dimensionen keine exakte Entsprechung von kognitiver Aktivierung. Jedoch zeigen sich verwandte Konstrukte, welche unter kognitiver Aktivierung subsumiert werden können. Diese weisen allesamt einen positiven Effekt auf den Lernerfolg aus: Kritisches Denken (d=0,84, R=3), Problemlösen (d=0,61, R=5), Kreativitätsförderung (d=0,51, R=5), Fragenstellen (d=0,49, R=3), Forschendes Lernen (d=0,5, R=4). Gemäß Hattie stellt *Feedback*[208] der Lernenden an die Lehrkraft mit einer Effektstärke von d=0,47 (R=4) einen einflussreichen Faktor auf das Unterrichtsgeschehen dar. Feedback im Sinne Hatties umfasst eine „inhaltsorientierte Rückmeldung zu dem, was ein Schüler oder eine Schülerin gerade gesagt oder getan hat“[209]. Feedback ist somit mehr als ein Lob oder Tadel für richtige bzw. falsche Antworten. Im Sinne einer kognitiven Aktivierung der Lernenden geht es auch um die Hervorhebung bestimmter Aspekte einer Aufgabenstellung oder Lösung sowie um die Anregung zu Reflexivität.[210]

Welche Aspekte sind nun ausschlaggebend dafür, ob eine Lehrkraft in der Lage ist, kognitiv aktivierenden Unterricht abzuhalten? Im Rahmen der COACTIV-Studie wurde – bezogen auf den Mathematikunterricht – unter anderem ermittelt, ob das Fachwissen,

---

203 Vgl. Kunter/Trautwein (2013), 89; Lipowsky (2020), 81.
204 Vgl. Riedl (2010), 70.
205 Dubs (2009), 441.
206 Vgl. u.a. die Studien von Holzberger/Philipp/Kunter (2013); Lipowsky et al. (2009); Praetorius et al. (2014).
207 Vgl. Hattie/Wernke/Zierer (2024).
208 Vgl. Hattie/Wernke/Zierer (2024), 258–259.
209 Köller (2014), 34.
210 Vgl. Kunter/Trautwein (2013), 89.

das pädagogische Wissen oder das fachdidaktische Wissen der Lehrenden hierfür den Ausschlag gibt. Es zeigt sich, dass insbesondere das *fachdidaktische Wissen* der Lehrenden entscheidend für kognitive Aktivierung ist. Lehrende mit hohem fachdidaktischem Wissen nutzen das kognitive Potenzial von Aufgaben besser, was sich in Leistungsvorteilen der unterrichteten Klassen niederschlägt. [211]

2.7.3 Konstruktive Unterstützung

Konstruktive Unterstützung beschreibt „das Ausmaß, in dem die Lehrenden Schülerinnen und Schüler bei (Verständnis-)Schwierigkeiten helfen und die Lernprozesse begleiten“[212]. Wie die kognitive Aktivierung manifestiert sich auch die konstruktive Unterstützung im Prozess der Unterrichtsdurchführung.[213] Fallweise werden Maßnahmen der konstruktiven Unterstützung auch mit der Schaffung eines lernförderlichen Klimas gleichgesetzt.[214]

Folgende Aspekte konstruktiver Unterstützung sollen näher betrachtet werden:

- Lernendenorientierung und lernförderliches Klima
- Lernschwierigkeiten und Umgang mit Fehlern
- Feedback und Rückmeldung an Lernende
- Angemessenes Lerntempo
- Leistungsbewertung und -beurteilung

Lernendenorientierung und lernförderliches Klima

Die Beziehungsebene des Unterrichts ist von hoher Bedeutung, denn „Empathie, Wertschätzung und Anerkennung [sind] wichtige Bestandteile einer positiven, aufgeschlossenen und ermutigenden Lehrerhaltung“[215]. Zur Lernendenorientierung gehören unter anderem *Empathie* sowie *Ermutigung*, aber auch ein *non-direktiver Unterrichtsstil,* der den Lernenden Entscheidungsfreiheit einräumt, wie sie ihren Lernprozess gestalten möchten.[216]

---

211 Vgl. Baumert et al. (2010); Kunter/Baumert (2011), 347.
212 Kunter/Trautwein (2013), 95.
213 Vgl. Minnameier/Hermkes (2014), 127. Hierin sehen Minnameier/Hermkes auch die Ursache für die gegenwärtige Dominanz videografischer Verfahren zur empirischen Erfassung von konstruktiver Unterstützung und kognitiver Aktivierung.
214 Vgl. Hasselhorn/Gold (2017), 242.
215 Gold (2015), 79.
216 Vgl. Cornelius-White (2007); Hattie/Wernke/Zierer (2024), 163–164.

Die Abgrenzung der Lernendenorientierung von der Schaffung eines lernförderlichen Klimas ist nicht immer trennscharf vorzunehmen.[217] Ein lernförderliches Klima ist durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet:[218]

- *Respekt* auf gegenseitiger Basis
- *Regeln* (verlässliche Einhaltung gibt Lernenden Sicherheit)
- *Verantwortungsübernahme* durch die Lernenden
- *Gerechtigkeit* den Lernenden gegenüber
- *Fürsorge* für die Lernenden

Angst kann sich im schulischen Kontext negativ auf die Leistungen der Lernenden auswirken. Die Lehrkraft kann dazu beitragen, Angst abzubauen bzw. ihr Entstehen zu verhindern, indem sie ein Klima der *Sicherheit* (z.B. transparente Leistungsbewertung) und des *Vertrauens* (Empathie, Wertschätzung) schafft, affektive Rückmeldungen tätigt (ermutigendes Feedback) sowie ein kooperatives anstatt eines konkurrierenden Klassenklimas fördert.[219]

Lernschwierigkeiten und Umgang mit Fehlern

Doch auch in einem lernendenorientierten, positiven Klassenklima werden den Lernenden Fehler unterlaufen – sei es unmittelbar im Lernprozess als auch im Zuge der Leistungsfeststellung. Eine positive Fehlerkultur stellt einen weiteren wichtigen Aspekt konstruktiver Unterstützung dar.[220]

Fehler sind für die Lernenden zunächst Bestandteil ihrer Lernprozesse. Für die Lehrkraft ermöglichen Fehler einen Blick auf (misslungene) Verstehensprozesse und werfen somit eine Perspektive auf die Verständlichkeit des eigenen Unterrichtsangebots auf. In der Lernsituation sollen Fehler nicht mit negativen affektiven Rückmeldungen (z.B. Tadel) oder anderen negativen Konsequenzen einhergehen.[221] Fehler ermöglichen den Aufbau von Fehlerwissen bzw. *negativem Wissen*, d.h. wie etwas *nicht* ist, funktioniert oder zu tun ist. Ein entsprechender Umgang mit Fehlern (d.h. eine angemessene *Fehlerkultur*) kann die Lernenden dabei unterstützen, negatives Wissen aufzubauen, um daraus zu lernen und in einer ähnlichen Situation einen erneuten Fehler zu vermeiden.[222]

Beim Umgang mit Fehlern sollten die Lernenden gegebenenfalls ihre Fehler eigenständig korrigieren. Die Rückmeldung der Lehrkraft sollte in jedem Fall enthalten, *was* falsch ist und *wie* dieser Fehler in Zukunft vermieden werden könnte.[223] Oftmals werden

---

217 So werden etwa bei Meyer (2009, 47–54) Lernendenorientierung und die Schaffung eines lernförderlichen Klimas als Konvolut betrachtet. Bei Helmke (2022, 197–207) finden beide hingegen separat Betrachtung.

218 Vgl. Meyer (2009), 47–48.

219 Vgl. Helmke (2022), 204–206.

220 Vgl. Kunter/Trautwein (2013), 100.

221 Vgl. Helmke (2022), 199–200. Anders sieht die Situation in Leistungssituationen aus (z.B. im Rahmen einer Schularbeit). Leistungssituationen finden im Anschluss an eine Lernsituation statt (und sind von dieser klar zu trennen) – hier sollen nun möglichst wenige Fehler auftreten.

222 Vgl. Oser/Spychiger (2005), 26–28.

223 Vgl. Helmke (2022), 201.

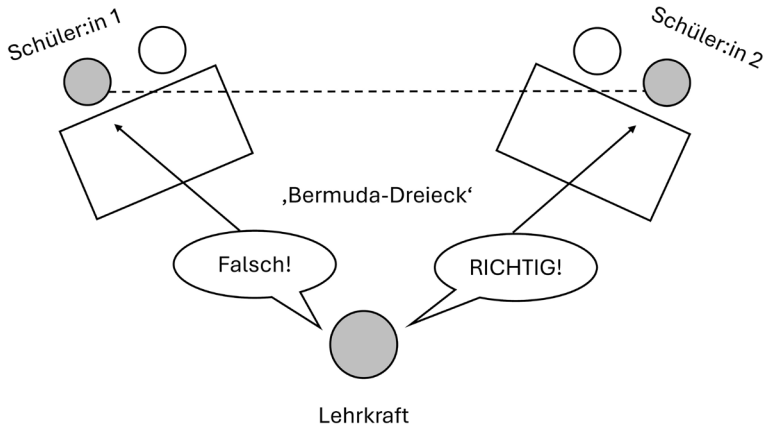


Abb. 13: Bermuda-Dreieck der Fehlerkorrektur
(vgl. Oser/Spychiger (2005), 163)

Fehler nicht nur unzureichend thematisiert, sondern es kommt schlicht zu einem abrupten Adressat:innenwechsel, bei welchem die Lehrkraft nach einer fehlerhaften Antwort die Frage unmittelbar an eine andere Person weitergibt (Abbildung 13).

Oser/Spychiger sprechen auch von einem *Bermuda-Dreieck*, welches sich zwischen Schüler:in 1 und 2 und der Lehrperson im Klassenzimmer aufspannt, in dem Lerngelegenheiten und negatives Wissen verlorengehen (Abbildung 13).[224] Eine zentrale Rolle beim Lernen aus Fehlern kommt somit der Rückmeldung an die Lernenden zu.[225]

Feedback und Rückmeldungen an Lernende

Feedback ist nicht nur eine Frage der kognitiven Aktivierung, d.h. es geht nicht nur darum, die Lernenden anzuregen, sich tiefergehend mit den Lehrinhalten auseinanderzusetzen. Feedback ist auch ein wesentlicher Aspekt der konstruktiven Unterstützung.[226]

Nach Hattie/Timperley setzt sich effektives Feedback aus folgenden drei Komponenten zusammen: (1) Das *Feed Up* beantwortet die Frage nach den Zielen, d.h. ‚Welche Ziele haben die Lernenden?'. (2) *Feed Back* beantwortet die Frage nach dem aktuellen Stand der Zielerreichung, d.h. ‚Wo stehen die Lernenden auf dem Weg zur Zielerreichung?'. (3) *Feed Forward* beschreibt schließlich Hilfestellungen für die Lernenden auf dem Weg zu zukünftigen Lernzielen. Allen drei Feedback-Komponenten ist gemein, dass sie sich auf folgende vier Dimensionen beziehen können: (a) *Aufgaben*, (b) *Prozesse*, (c) *Selbstregulation* und (d) *Selbst*. Das Feedback zu Aufgaben kann sich u.a. auf die Richtigkeit der Lösung von Aufgaben beziehen, das Feedback zu Prozessen auf den Lösungsweg (z.B.

224 Vgl. Oser/Spychiger (2005), 161–163.
225 Vgl. Spychiger (2010), 193.
226 Vgl. Hattie/Wernke/Zierer (2024), 258–259. Effektstärke d=0,47, Robustheit R=4.

durch das Aufzeigen alternativer Lösungswege). Feedback zur Selbstregulation umfasst Hilfestellungen zu zukünftigem eigenständigem Lernen (z.B. Aufzeigen von Lernstrategien). Das Feedback zum Selbst bezieht sich unmittelbar auf die Lernenden (z.B. das Lob der Lehrkraft für die Anstrengungsbereitschaft beim Bearbeiten von Aufgaben).[227]

Angemessenes Lerntempo

Auch das Lerntempo stellt einen wesentlichen Aspekt konstruktiver Unterstützung dar.[228] Insbesondere angesichts des Postulats kognitiv aktivierender Problemstellungen[229] erscheint es einleuchtend, dass die Lernenden Zeit benötigen, um verschiedene Lösungen gegeneinander abzuwägen und ihre Antwort zu formulieren. Eine zu kurze Wartezeit wird eventuell der Komplexität der Frage nicht gerecht, während konstant zu lange Wartezeiten zu einer ineffizienten Nutzung der Unterrichtszeit führen und auch dem bei Kounin geforderten flüssigen Unterrichtsablauf (Momentum, Smoothness)[230] nicht gerecht werden. Im Regelfall räumen Lehrende jedoch eine zu kurze Zeitspanne ein.[231] In einer Zusammenfassung empirischer Befunde ortet Borich Wartezeiten von weniger als drei Sekunden als zu kurz; bei komplexen Fragen gelten bis zu 15 Sekunden als angemessen.[232]

Leistungsbewertung und -beurteilung

Bei der Evaluation von Leistungen kann zwischen einer formativen (mit Fokus auf dem Produkt) und einer summativen (mit Fokus auf dem Prozess) Evaluation differenziert werden. Die Leistungsbewertung erfüllt mehrere Funktionen: (1) Assessment *of* learning, (2) Assessment *for* learning und (3) Assessment *as* learning (Tabelle 2).

Assessment …	Charakterisierung	Zeitpunkt	Ziel
… of learning	Leistungsbewertung *des Lernens*	Am Ende	*Prognose* (für Außenstehende zum Zwecke der Selektion, für Rankings, Noten)
… for learning	Leistungsbewertung *zum Lernen*	Laufend	*Diagnose* (Rückmeldung an Lernende, zur Unterstützung)
… as learning	Leistungsbewertung *als Lernen*	Laufend	*Metakognition* (Selbstbewertung und Selbstregulation, Lernen selbst steuern)

Tab. 2: Funktionen der Leistungsbewertung[233]

227 Vgl. Hattie/Timperley (2007), 88–97.
228 Vgl. Hasselhorn/Gold (2017), 242–243.
229 Vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke (2017), 132–135; Gold (2015), 60–67.
230 Vgl. Kounin (1976), 148.
231 Vgl. Hasselhorn/Gold (2017), 243.
232 Vgl. Borich (2022), 236–237; Helmke (2022), 207.
233 Vgl. Earl (2013), 25–29.

Beim *Assessment of learning* steht die *Prognose* zukünftiger Leistungen anhand der vergangenen Lernergebnisse im Vordergrund. Dieses Assessment findet meist am Ende einer Leistungsperiode in Form von Noten statt (z.B. Jahreszeugnis am Ende eines Schuljahres). Für Außenstehende hat es eine Signal- und Selektionsfunktion. Das *Assessment for learning* richtet sich hingegen als *Diagnose* des aktuellen Leistungsstands direkt als Rückmeldung an die Lernenden. Die Lernenden erhalten auf diese Weise im Lernprozess Feedback zu ihren gegenwärtigen Stärken und Schwächen. Das *Assessment as learning* richtet sich an die *Metakognition*[234] und zielt auf eine Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren persönlichen kognitiven Prozessen ab. Durch den Einsatz von Instrumenten zur Selbstbewertung wird das Ziel verfolgt, das eigene Lernen selbst steuern zu können.[235]

Die Bedeutung des Beurteilungsverfahrens wird auch durch das sogenannte *Constructive Alignment* unterstrichen. Assessment, Lernziele und Lehr-Lern-Aktivitäten spannen ein Dreieck auf. Das Assessment muss hierbei sowohl auf die intendierten Lernziele als auch auf die Lehr-Lern-Aktivitäten abgestimmt sein. Ist dies nicht der Fall (z.B. weil die Prüfung einen deutlich geringeren Komplexitätsgrad aufweist als die Lehr-Lern-Aktivitäten im Unterricht), so wird nur bis zum Niveau der Prüfung gelernt. Die ursprünglich von der Lehrkraft intendierten Lernziele werden nicht erreicht. Nur wenn das Assessment, die Lernziele und die Lehr-Lern-Aktivitäten im Unterricht deckungsgleich sind – d.h. ein *Constructive Alignment* vorherrscht –, dann wird auch bis zum Niveau der Prüfung gelernt.[236]

Die Frage, wie ‚gut' Lehrende konstruktive Unterstützung umsetzen können, wird auch durch die „innere Einstellung der Lehrenden"[237] sichtbar. Prosozialen Lehrkräften, welche sich in Unterrichtssituationen in geringerem Ausmaß gestresst fühlen, gelingt es einfacher, ein lernförderliches Klassenklima herzustellen und effektives Klassenmanagement zu betreiben.[238]

Konstruktive Unterstützung bezieht sich nicht nur auf die kognitiven Lernprozesse (z.B. durch Feedback), sondern auch auf die motivationale Komponente.[239] Anregungsbedingungen für die *Lernmotivation* sind:[240]

- *Inhaltliche und fachbezogene Bedeutung des Lerngegenstandes:* Lerninhalte aus der Lebenswelt wählen; die individuelle Bedeutung für die Lernenden berücksichtigen (z.B. was bedeutet es für die Lernenden, eine nicht UStG-konforme Rechnung ausgestellt zu erhalten); realitätsnahe Aufgabenstellungen und praktische Anwendungen ermöglichen.

---

234 Metakognition wurde auch im Zuge des Feindt-Modells als ein zentrales Merkmal kompetenzorientierten Unterrichts vorgestellt. Vgl. Kapitel 2.4.
235 Vgl. Earl (2013), 25–29; Stock/Riebenbauer/Winkelbauer (2010), 22.
236 Vgl. Biggs (1996).
237 Kunter/Trautwein (2013), 101.
238 Vgl. Jennings/Greenberg (2009), 493–494.
239 Vgl. Gold (2015), 79.
240 Vgl. Riedl (2010), 71–74.

- *Qualität der Unterrichtsgestaltung:* Klarheit in Zielen und Struktur des Unterrichts; angemessenes Anforderungsniveau und Lerntempo sicherstellen; Vernetzung mit anderen Unterrichtsfächern.
- *Kompetenzerfahrung für Lernende:* Fragen ermöglichen und anregen; Lernenden Antworten auf Fragen ermöglichen; Erfolge sichtbar machen und Rückmeldungen auf richtige Lösungen affektiv (d.h. mit Lob) ausgestalten.
- *Autonomieunterstützung:* Entscheidungsfreiräume schaffen; Erwartungen und Feedback der Lernenden berücksichtigen.
- *Identifikation mit der Lernumgebung und soziale Einbindung:* angenehmes Sozialklima schaffen; partnerschaftliches Sozialverhalten fördern; Gruppenarbeiten als Sozialform des Unterrichts ermöglichen; Sanktionen/Bestrafungen möglichst vermeiden.

Deutlich wird hierbei: ‚Guter' Unterricht, welcher Lernende dazu motiviert, sich mit dem Lehrstoff auseinanderzusetzen, hat zahlreiche Facetten. Diese Facetten können in Sicht- und Tiefenstrukturen gefasst werden. Sämtliche Facetten müssen in der Unterrichtsplanung und -durchführung Berücksichtigung finden – eine isolierte Betrachtung einzelner Dimensionen macht nur zum Zwecke der empirischen Unterrichtsforschung oder im Rahmen einer Darstellung zu Lehr- und Reflexionszwecken Sinn. Nicht umsonst äußert sich Gold kritisch zu der von Hattie vorgenommenen Rangreihung einzelner Einflussgrößen[241] und führt aus, „es [hätte] eher eines Kompasses bedurft, um die Tiefen- und Oberflächenmerkmale guten Unterrichts voneinander unterscheidbar zu machen"[242].

2.8 Fachdidaktische Umsetzung und Reflexion

Der Komplexität der Aufgabe, Lehren und Lernen zu gestalten, kann im beschränkten Rahmen dieser Ausführungen nicht vollends Rechnung getragen werden. Insbesondere die *fachdidaktische Komponente* hat in der Diskussion der Sicht- und Tiefenstrukturen fast ausschließlich über die verwendeten Beispiele Einzug gehalten. Doch wie kann nun Wirtschaftsunterricht didaktisch gestaltet werden? Vorweg: Auch diese Frage wird hier nicht vollumfänglich beantwortet werden (können). Es wird jedoch versucht, anhand eines konkreten Beispiels Schlaglichter auf bedeutsame Aspekte bei der Gestaltung von Wirtschaftsunterricht zu werfen.

Unterricht stellt einen zirkulären Prozess dar, was in den nachfolgenden Ausführungen in Form eines fortwährend durchlaufenen Regelkreises (PDCA-Zyklus) seinen Ausdruck findet. Auf Ebene der Planung – der erste Schritt bei der Gestaltung von Lehren und Lernen – erfolgt die Gliederung anhand der Elemente **Z**iele, **I**nhalte, **M**ethoden, **M**edien, **E**rfolg und **R**eflexion, welche auch unter dem Akronym didaktisches ZIMMER[243]

---

241 Vgl. Hattie (2009), 297–300. In der Neuauflage von *Visible Learning* (Hattie/Wernke/Zierer 2024) wird dieser Kritik teilweise Rechnung getragen, indem auf eine Rangliste von Einflussgrößen verzichtet wird.

242 Gold (2015), 74.

243 Vgl. Brinker/Schumacher/Willems (2022).

gefasst werden können. Diese beiden Elemente (PDCA-Regelkreis und didaktisches ZIMMER) stellen die übergeordnete Gliederung der gegenständlichen exemplarischen fachdidaktischen Auseinandersetzung und Reflexion dar. Diese Darstellung ist – nicht zuletzt aufgrund der Inhaltsbezogenheit von Lehren und Lernen – nicht ohne (hier exemplarische) Inhalte möglich. Für die nachfolgende fachdidaktische Auseinandersetzung wird daher auf den Lehrplan der Handelsakademie Bezug genommen und beispielhaft ein spezifischer Inhalt herausgegriffen. Gleichzeitig lässt sich diese Darstellung jedoch auf die Planung und Durchführung einer Vielzahl von Lehr-Lern-Situationen umlegen und beschränkt sich hinsichtlich ihres Gültigkeitscharakters nicht nur auf den schulischen Bereich.

Ausgangspunkt der Betrachtung stellen die jeweiligen Lehr-Lern-Ziele dar. Wie sich die unterrichtliche Situation über die Planung und Durchführung entwickelt, bleibt bis zu einem gewissen Grad jedoch stets offen:

> „Didaktische Situationen zeichnen sich durch die Zielgerichtetheit, aber auch eine hohe Komplexität aus. Sie sind labil, singulär, nicht vorhersehbar und die Regeln, nach denen die Situationen ‚ablaufen', lassen sich nicht sicher bestimmen. Diese Merkmale von didaktischen Situationen führen dazu, dass der geplante Unterricht vom durchgeführten Unterricht – in Details – immer abweichen wird."[244]

Diese Aussage von Wilbers zur Offenheit didaktischer Situationen enthebt Lehrende jedoch nicht von der Pflicht, jegliche Form von Unterricht zunächst zu planen. Die umfassende *Planung* stellt einen absolut notwendigen ersten Schritt von Unterricht dar.[245] Dieses Primat der Planung gilt neben Zielen, Inhalten und Arrangements insbesondere auch für die Tiefenstrukturen ‚guten' Unterrichts. So ist etwa das Klassenmanagement kein Konvolut von in der Unterrichtssituation spontan gesetzten disziplinären Maßnahmen. Vielmehr zeichnet sich ‚gutes' Klassenmanagement primär durch eine sorgfältig geplante, proaktive und störungsvermeidende Klassenführung aus.[246]

Ausgehend von der Planung folgen anschließend die Durchführung und Kontrolle, welche schließlich auf die zukünftigen Planungen rückwirkt.[247] Dieser zirkuläre Prozess mit der Planung als Ausgangspunkt findet sich auch im *Deming-Wheel* nach William E. Deming wieder.[248] Dieses auch als PDCA-Regelkreis bekannte Modell stellt einen in den vier Schritten *Plan – Do – Check – Act* ablaufenden Kreislauf dar. Auf eine zielgerichtete Planung (Plan) folgt eine Ausführungsphase (Do). Diese wird in der folgenden Phase (Check) auf die Zielerreichung geprüft. Im Rahmen einer abschließenden Phase (Act) werden die als erfolgreich identifizierten Maßnahmen weitergeführt, wobei diese nun als Basis für den nächsten Qualitätsverbesserungszyklus (beginnend mit der Planung) dienen.[249] Ein ähnliches Schema findet sich auch im *Rad des Lernens*[250], gemäß welchem

---

244 Wilbers (2023), 678.
245 Vgl. Peterßen (2000), 11; Riedl (2010), 133–134.
246 Vgl. Kounin (1976), 148.
247 Vgl. Peterßen (2000), 11; Riedl (2010), 133–134.
248 Vgl. Kapitel C-5.
249 Vgl. Knispel (2008), 49.
250 Vgl. Senge et al. (2000), 481; Peterßen (2009), 146.

Lernen in einem Kreislauf bestehend aus Entscheiden, Handeln, Reflektieren und Verbinden abläuft. Nach Meyer lässt sich bereits die Unterrichtsplanung in Form eines Fünf-Schritte-Schemas, bestehend aus der Analyse der Ausgangslage, der Ziel- und Aufgabenplanung, der Handlungsplanung, der anschließenden Durchführung und der Kontrolle der Zielerreichung, darstellen.[251]

2.8.1 Plan – Unterrichtsplanung

Die wesentlichen Elemente der Unterrichtsplanung können unter dem Akronym *didaktisches ZIMMER* zusammengefasst werden. Das *ZIMMER* umfasst die Elemente *Z*iele, *I*nhalte, *M*ethoden, *M*edien, *E*rfolg und *R*eflexion (siehe auch Tabelle 3).[252] Ausgangspunkt der Planungsüberlegungen ist stets die Definition von Lehr-Lern-Zielen.

Ziele	**Inhalte**	**Methoden**	**Medien**	**Erfolg**	**Reflexion**
Wozu wird gelernt?	Was wird gelernt?	Wie wird gelernt?	Womit wird gelernt?	Mit welchem Erfolg wird gelernt?	Wie lehre ich? Was habe ich gelernt?
Lehr-Lern-Ziele (Zielhierarchie, Zielarten, Zieltaxonomie)	Vorkenntnisse, Auswahl und Begründung der Lehrinhalte, didaktische Reduktion, Rahmenbedingungen	Art der Lehrveranstaltung, Methoden, Sozialformen	Lehrmittel, Lehrmedien, Lehrmaterialien	z.B. Präsentation, Prüfungsgespräch, Hausarbeit, Klausur, Protokoll	z.B. Feedback, Diskussion, Blitzlicht, kollegiale Beratung

Tab. 3: Didaktisches ZIMMER[253]

Ursprünglich für die Hochschuldidaktik entwickelt,[254] lässt sich das didaktische ZIMMER als praktikables Planungsinstrument auf eine größere Bandbreite von Lehr-Lern-Settings anwenden. Die einzelnen Elemente des didaktischen ZIMMERs stehen hierbei in einem engen Wirkungszusammenhang: So formen Methoden und Medien im Zusammenspiel etwa das Lehr-Lern-Arrangement aus, z.B. einen Lehrvortrag, unterstützt durch Arbeitsblätter als Medium – wobei dieses beispielhafte Lehr-Lern-Arrangement wiederum nicht sämtlichen Zielen gerecht werden kann (z.B. der Entwicklung von Sozialkompetenz).

Im gegenständlichen Kapitel erfolgt eine exemplarische Darstellung der Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit an einer Handelsakademie. Hinsichtlich der Organisationsform wird von einem Regelunterricht im Klassenverband ausgegangen.[255]

[251] Vgl. Meyer (2018), 99–100.
[252] Vgl. Brinker/Schumacher/Willems (2022).
[253] Vgl. Brinker/Schumacher/Willems (2022).
[254] Vgl. Brinker/Schumacher (2014), 5–6.
[255] Alternative Organisationsformen stellen u.a. der Unterricht in Lerngruppen oder Förderunterricht für

Eine etwaige Individualisierung erfolgt nicht im Sinne einer äußeren Differenzierung, sondern die Lehrkraft muss im Sinne einer inneren Differenzierung auf die Anforderungen und Möglichkeiten der Lernenden Rücksicht nehmen. Die curricularen Rahmenbedingungen sind die folgenden:[256]

Handelsakademie
Betriebswirtschaft, III. Jahrgang, 5. Semester
Bereich: Entrepreneurship und Management
Zentrale Kompetenz: Unternehmen nachhaltig steuern
Lehrstoff: Personalführung (Führungstheorien, Führungskonzepte)

Im Vordergrund steht das Anliegen einer *exemplarischen* Darstellung, die für sich nicht in Anspruch nimmt, eine idealtypische Umsetzung zu sein. Auch hinsichtlich des verwendeten Methodenrepertoires erfolgt aus Gründen der einfacheren Darstellung die Planung eines vergleichsweise traditionellen Lehr-Lern-Settings, welches auf Elemente wie z.B. Flipped Classroom verzichtet.

Ziele

Die Planung der Ziele erfolgt in einem mehrstufigen Prozess, in welchem eine immer feinere Ausdifferenzierung der Ziele erfolgt.[257] Für die Zwecke der gegenständlichen Planung werden zwei Instrumente herausgegriffen: Zunächst erfolgt die Ableitung eines *Lehrplanverteilungsplans* (1) aus dem Lehrplan der Handelsakademie. Für die konkrete Unterrichtseinheit mündet dieser schließlich in einer *Lehrzieltabelle* (2).

(1) *Lehrplanverteilungsplan:* Ausgehend vom Lehrplan der Handelsakademie wird zunächst ein Lehrplanverteilungsplan abgeleitet. Der als Rahmenlehrplan konzipierte Lehrplan räumt Lehrkräften umfassende fachdidaktische Handlungsfreiheiten ein. Die stichwortartige Ausführung des Lehrstoffs erfährt jedoch durch die Formulierung allgemeiner Bildungsziele und (allgemeiner) didaktischer Grundsätze genauere Spezifikation.

Der Lehrplanverteilungsplan agiert als Bindeglied zwischen den im Lehrplan formulierten Zielen bzw. Inhalten und den Planungsentscheidungen der Lehrkraft. Der Lehrstoff wird in eine zeitliche Abfolge gebracht, zusätzlich werden die Richtziele laut Lehrplan ergänzt. Der Zeithorizont ist (noch) vergleichsweise grober Natur und kann sich über mehrere Kalenderwochen erstrecken. Zusätzlich werden in einem ersten metho-

---

eine Teilmenge aller Lernenden dar (vgl. Kunter/Trautwein 2013, 64). Nachdem diese Entscheidung nicht allein von der Lehrkraft im Zuge der Unterrichtsplanung getroffen wird, sollen die Organisationsformen von Unterricht in diesem Beispiel keine Vertiefung erfahren.

256 Der aktuelle Lehrplan der Handelsakademie (vgl. Lehrplan HAK 2014) befindet sich gegenwärtig in Überarbeitung bzw. Neugestaltung. Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel basiert bereits auf den auf dem Webportal der österreichischen Handelsakademien *www.hak.cc* aufrufbaren Fachlehrplanentwürfen für den voraussichtlich ab dem Schuljahr 2027/28 gültigen neuen Lehrplan, vgl. https://www.hak.cc/unterricht/lehrplan-2026/handelsakademie [31.03.2025].

257 Wie bereits unter 2.6.1 skizziert, findet sich in der Literatur auch eine genauere Differenzierung der Planungsinstrumente in Jahresplan, Arbeits- und Stoffverteilungsplan und eine mittelfristige Planung des Unterrichts, welche schließlich in den konkreten Unterrichtsentwurf mündet (vgl. z.B. Peterßen 2000, 206).

disch-didaktischen Grobkonzept Methoden und Medien definiert sowie Maßnahmen der Erfolgskontrolle skizziert.

Für das Thema *Personalführung mit Fokus auf Führungstheorien und -konzepte* wird in nachfolgendem Lehrplanverteilungsplan (Tabelle 4) ein Zeithorizont von zwei Wochen geplant. Gemäß Stundentafel entspricht dies einem Umfang von sechs Unterrichtsstunden. Das methodisch-didaktische Grobkonzept umfasst neben Lehrvorträgen und Einzelarbeit auch die Lernpartner:innenarbeit an einer Fallstudie zum Thema Führung sowie die Durchführung eines Rollenspiels zur Erprobung eines situationsadäquaten Führungsstils. Teils erfordern die aus den *transversalen Kompetenzen*[258] laut Lehrplan resultierenden Methoden spezifische Medien (z.B. Rollenspielkärtchen), welche bereits auf dieser Ebene der Planung vermerkt werden. Die Ergebnissicherung erfolgt primär durch eine Beobachtung des Arbeitsverhaltens bei der Bearbeitung der Fallstudie und der Durchführung des Rollenspiels sowie durch eine kurze schriftliche Leistungsfeststellung am Ende der sechsstündigen Unterrichtssequenz.

Zeithorizont	**Lehrstoff lt. Lehrplan**	**Kernkompetenzen und transversale Kompetenzen laut Lehrplan**	**Methodisch-didaktisches Grobkonzept**	**Ergebnissicherung**
…	…	…	…	…
März, KW 11–12	**Personalführung:** Führungstheorien, Führungskonzepte	**Kernkompetenz:** Unternehmen nachhaltig steuern **Transversale Kompetenzen:** – Vernetztes und mehrperspektivisches Denken – Verantwortungsvolles und nachhaltiges Handeln **Kompetenz:** Abläufe im Rahmen des Personalmanagements aus der Perspektive der Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden beurteilen	**Sozialformen/Methoden:** – Lehrvortrag, Lehrgespräch – Einzelarbeit – Lernpartner:innenarbeit an Fallstudie – Rollenspiel **Medien:** – Präsentationsfolien – Lernunterlage – Rollenspielkärtchen – Reflexions- bzw. Beobachtungsbogen	– Schriftliche Leistungsfeststellung (15 Minuten) – Beobachtung des Arbeitsverhaltens bei Fallstudie und Rollenspiel
…	…	…	…	…

Tab. 4: Lehrplanverteilungsplan[259]

[258] Unter transversalen Kompetenzen werden überfachliche Kompetenzen, wie z.B. Selbstorganisation, Anpassungsfähigkeit und Lernbereitschaft, verstanden. Sie sollen ein effektives Handeln in vielfältigen Arbeits-, Lern- und Lebenssituationen ermöglichen (vgl. Krauskopf 2024, 6–7).

[259] Eigene Darstellung.

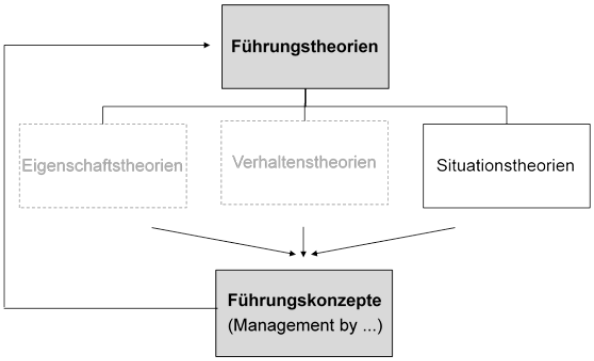


Abb. 14: Zusammenhang von Führungstheorien und -konzepten (eigene Darstellung)

Die im Folgenden dargestellte exemplarische Unterrichtsplanung umfasst jene sechs Unterrichtsstunden, die für den Inhalt Führung geplant wurden: Wie in Abbildung 14 dargestellt, erfolgte in einer vorangegangenen Unterrichtseinheit bereits eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Führungstheorien (insbesondere Eigenschaftstheorien und Verhaltenstheorien; in Abbildung 14 grau strichliert). Im Rahmen der exemplarischen Unterrichtseinheit soll nun der Fokus auf die situativen Führungstheorien gelegt werden. Aus diesen Führungstheorien werden anschließend Führungskonzepte abgeleitet, welche praktische Handlungsempfehlungen für die Personalführung darstellen und wieder auf die Führungstheorien rückwirken.

(2) *Lehrzieltabelle:* Für die einzelne Unterrichtseinheit werden anschließend Lehr-Lern-Ziele abgeleitet. In Anlehnung an die Bloom'sche Taxonomie können diese Ziele mit einem geringeren Abstraktionsgrad[260] in drei Stufen umrissen werden:[261]

- Niveau 1 – *Nennen:* Es wird bereits vorhandenes Wissen reproduziert. Die Aufgaben sind bekannt. Es handelt sich um Routinetätigkeiten wie Aufzählen oder Beschreiben.
- Niveau 2 – *Anwenden:* Aufgabenstellungen werden vernetzt und selbstständig gelöst. Das erfolgreiche Anwenden oder Durchführen kennzeichnet diesen Kompetenzbereich.
- Niveau 3 – *Probleme lösen:* Lösungswege für neue (d.h. bislang in dieser Form noch nicht bearbeitete) Probleme werden gefunden. Erforderlich sind das Planen, Entwickeln und Bewerten, wobei die aktive, kritische Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt im Vordergrund steht.

Höhere Taxonomiestufen umfassen stets auch die darunterliegenden Stufen: So müssen die Lernenden, um anhand einer Situationsangabe ein Führungskonzept zu entwickeln, die dahinterstehende Theorie *wissen* und *verstehen*. Anschließend müssen die Lernenden

260 Vgl. Kapitel 2.6.1, Tabelle 1.
261 Vgl. Posch/Schneider/Mann (1994), 17–19.

Inhalt für	Fachspezifisches Lehrziel							
	Kognitives Verhalten						Affektives Verhalten	Psychomotorisches Verhalten
• Begriffe, Fakten, Einzelheiten • Klassifikationen, Kriterien, Methoden, Verfahren • Regeln, Gesetzmäßigkeiten, Verallgemeinerungen	Erinnern von Wissen	Verstehen	Bearbeiten von Problemen					
			Anwenden	Analyse	Synthese	Bewertung		
Informationsziel:								
Ausgewählte Führungsstile, Managementtechniken und Managementkonzepte		erklären	gebrauchen	unterscheiden	entwickeln			
Planungsziele:								
Zusammenhang zwischen Führungstheorien und Führungskonzepten		erklären						
Situationstheorien	nennen							
Situative Reifegradtheorie v. Hersey/Blanchard		erklären						
Reifegrad der MitarbeiterInnen (anhand einer Situationsangabe)				ermitteln				
Geeigneter Führungsstil gem. der Situativen Reifegradtheorie					entwickeln		begründen	
Vroom-Yetton-Modell		erklären	gebrauchen					
Führungssituation gem. Vroom-Yetton-Modell				analysieren				
Bedeutung der Sachqualität und Akzeptanz der MitarbeiterInnen		erklären						
Geeignetes Führungsverhalten gem. Vroom-Yetton-Modell					entwickeln			
Führungskonzepte (MbD, MbE, MbM, MbR, MbO)	nennen	erklären		unterscheiden				
Zielvereinbarungsprozess bei ‚Management by Objectives'		erklären						
Situationsadäquates Führungskonzept					entwickeln			

Tab. 5: Exemplarische Taxonomietabelle (eigene Darstellung)

die Situation analysieren und die Ergebnisse zu einem situationsadäquaten Führungskonzept zusammensetzen (Problembearbeitung).

Abgeleitet aus den Richtzielen des Lehrplanverteilungsplans sind für die weiteren Unterrichtseinheiten zum Thema *Personalführung* nun konkrete Planungsziele zu formulieren. Es könnte sich die in Tabelle 5 dargestellte Taxonomietabelle ergeben, deren Erarbeitung im konkreten Fall über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg stattfindet.

Inhalte bzw. inhaltliche Sequenzierung

Die Entwicklung fein ausdifferenzierter Zielkataloge allein ist jedoch noch nicht ausreichend für die Entfaltung der intendierten Lernwirkung. Ebenso ist von Bedeutung, „die Lernenden zu einer handlungsrelevanten Auseinandersetzung mit bedeutsamen Lerninhalten anzuregen und gewünschte Lernprozesse in geeigneter Weise zu unterstützen“[262]. Die in der Taxonomietabelle definierten Lehr-Lern-Ziele finden ihre konkrete Umsetzungsplanung daher im *Unterrichtsentwurf* bzw. in der *Unterrichtsdisposition*. Wie in einem Verlaufsplan werden die einzelnen Inhalte, Methoden und Medien in eine zeitliche Abfolge gebracht.

Die Phasen einer Unterrichtseinheit gliedern sich in den Unterrichtseinstieg, die Erarbeitung sowie die Ergebnissicherung:[263]

1. *Unterrichtseinstieg:* Mit dem Unterrichtseinstieg wird das Ziel verfolgt, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ein neues Thema zu lenken, Problembewusstsein und Neugierde für das Thema zu wecken, sodass die Lernenden den Unterricht aktiv mitgestalten. Den Lernenden wird zudem das Ziel der jeweiligen Unterrichtseinheit kommuniziert. In der Phase des Unterrichtseinstiegs wird Bekanntes mit neuen Lerninhalten verknüpft. Bedeutsam ist hier die Überprüfung der Eingangsvoraussetzungen.[264] Die Feststellung der Eingangsvoraussetzungen bezieht sich auf die „psychischen und sozialen Voraussetzungen, […] die sich mittelbar oder unmittelbar auf das Lernen auswirken können“[265].
2. *Erarbeitung:* Stehen beim Unterrichtseinstieg Motivation und bereits bekannte Lerninhalte im Fokus, so erfolgt in der Erarbeitungsphase nun die Auseinandersetzung mit neuen Lerninhalten. Die Ausgestaltung der Methoden, Medien und Sozialformen erfolgt im Hinblick auf die verfolgten Lehr-Lern-Ziele.
3. *Ergebnissicherung:* In der Phase der Ergebnissicherung findet eine Festigung der gelernten Inhalte statt. Neben der punktuellen Ergebnissicherung am Ende einer Lernphase (z.B. Durchführung eines zusammenfassenden Beispiels) erfolgt die Ergeb-

262 Tulodziecki/Herzig/Blömeke (2017), 181.
263 Vgl. Riedl (2010), 189–197.
264 Vgl. Meyer (1987), 187. Die Eingangsvoraussetzungen determinieren jedoch nicht nur, ob die Lernenden in der Lage sein werden, angemessen am Unterrichtsgeschehen zu partizipieren. Die Vorkenntnisse der Lernenden sind gleichzeitig eine wichtige Determinante, ob eine Problemstellung als kognitiv aktivierend oder schlichtweg als ‚zu schwer‘ empfunden wird (vgl. Kapitel 2.7.2 zur kognitiven Aktivierung).
265 Posch/Schneider/Mann (1994), 4.

nissicherung auch permanent und lernprozessbegleitend in allen Unterrichtsphasen (z.B. durch die Aufforderung, Inhalte in eigenen Worten wiederzugeben).

Tabelle 6 zeigt eine Unterrichtsdisposition für die skizzierte Unterrichtseinheit zum Thema Personalführung (Führungstheorien, Führungskonzepte).

Methodischer Aufbau und Inhalt in Stichworten	**Methode**	**Medien**	**Zeit in Minuten**
1. *Unterrichtseinstieg*: Begrüßung/Einleitung/Motivation			∑ 10
Begrüßung, Klassenbucheintrag	Lehrvortrag	-	2
Motivation und persönlichen Bezug herstellen, Karikatur zu Führungsstilen	Lehrgespräch	Karikatur Smartboard	4
Aktivierung der Eingangsvoraussetzungen, Eigenschafts-/ Verhaltenstheorien der Führung	Lehrgespräch	Smartboard Whiteboard	4
2. *Erarbeitung*			∑ 30
Überblick über die zu behandelnden Situationstheorien geben	Lehrvortrag	Smartboard	10
Erklären der situativen *Reifegradtheorie von Hersey und Blanchard*	Lehrgespräch	Smartboard Lernunterlage (Musterbeispiel 1)	10
Übungsbeispiel 1: Situationstheorie – optimalen Führungsstil gem. der situativen Reifegradtheorie erkennen	Partner:innenarbeit	Übungsbeispiel 1	10
3. *Ergebnissicherung*			∑ 10
Vergleich der Lösung von Übungsbeispiel 1 (Situative Reifegradtheorie), Feedback	Lehrgespräch	Smartboard Whiteboard	7
Offene Fragen und Zusammenfassung zu Situationstheorien	Lehrgespräch	Smartboard	3
			∑ 50

Tab. 6: Unterrichtsdisposition[266]

Generell kann der Einstieg in den Unterricht unter anderem anhand einer *Situationsbeschreibung oder Geschichte* erfolgen (z.B. der Beurteilung, ob in einer Situation ein adäquater Führungsstil vorliegt) oder auch unter Verwendung von *Originalmaterial* (z.B. einem Zeitungsausschnitt). Ebenso sind *assoziative Einstiege* möglich, bei welchen wichtige Begriffe zu einem Thema gesammelt und z.B. in Form eines Mind-Maps arrangiert werden, oder Einstiege mit spielerischen Elementen, etwa wenn zentrale Begriffe des Themas in einem Legespiel in die richtige Abfolge gebracht werden müssen.[267] Unabhängig vom gewählten Einstieg steht am Ende jedoch die Intention, Bewusstsein für die *zentralen Problemstellungen* des Themas zu wecken.[268]

[266] Eigene Darstellung.
[267] Vgl. Riedl (2010), 192–194.
[268] Vgl. Meyer (1987), 122–123.

Im exemplarisch angeführten Fall erfolgt der *Einstieg* über eine Karikatur, welche über die Darstellung eines nicht situationsadäquaten Führungsstils eine kognitive Dissonanz auslösen soll. Letztendlich geht es jedoch nicht (ausschließlich) darum, die Lernenden zu erheitern, sondern zu der Erkenntnis hinzuführen, dass unterschiedliche Führungssituationen unterschiedliche Führungsstile verlangen – und damit zum für die Unterrichtseinheit zentralen Thema der situativen Führungsstile überzuleiten. Die *Eingangsvoraussetzungen* werden im Lehrgespräch geprüft. Im konkreten Fall gehören hierzu die Eigenschaftstheorien und Verhaltenstheorien der Führung, da diese in weiterer Folge in den Führungskonzepten aufgehen.

Auf den Einstieg folgen die Phasen der *Erarbeitung* und der *Ergebnissicherung*. Wesentlich ist der Inhaltsbezug in sämtlichen Phasen des Unterrichts. Hierin manifestiert sich das bereits in Zusammenhang mit dem Klassenmanagement erhobene Postulat, Unterricht müsse durch einen möglichst hohen Anteil echter Lernzeit charakterisiert sein.[269]

Arrangement

Bereits in der Unterrichtsdisposition (Tabelle 6) findet sich eine Grobplanung der Medien und Methoden für die einzelnen Stadien der inhaltlichen Sequenzierung. Hinsichtlich (1) *Medien* kommt ein Handout zum Einsatz. Parallel dazu werden die zentralen Strukturbilder und Wissenselemente auch via Smartboard projiziert. In Bezug auf (2) *Methoden und Sozialform* stellt sich der Unterricht am Beginn als stark durch die Lehrkraft geleitet heraus, danach folgen eine Arbeitsphase mit Lernpartner:innenarbeit und eine Diskussion der Ergebnisse.

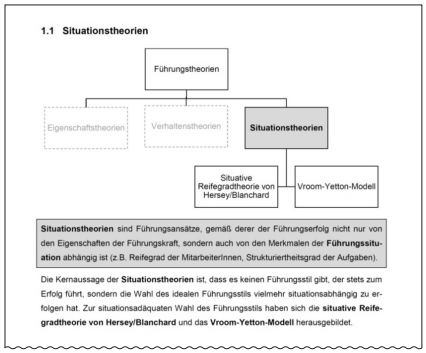
(1) Medien

Eine zentrale Rolle in der Lernunterlage und in der Visualisierung via Smartboard nehmen *Strukturbilder* ein (siehe auch Abbildung 15). Dies ist ein Spezifikum der Fachdidaktik des Wirtschaftsunterrichts: Allgemeine Regeln werden durch erläuternde Beispiele ergänzt und durch eine grafische Struktur (Visualisierung) komplettiert.[270]

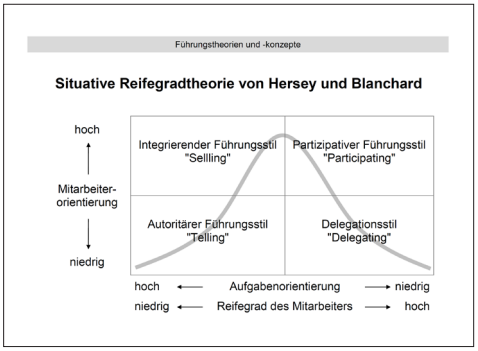
Die einzelnen thematischen Abschnitte der Lernunterlage bzw. des Handouts weisen jeweils denselben Aufbau auf: (a) Das einleitende Element stellt jeweils ein Strukturbild dar. (b) Darauf folgt ein Informationstext, welchem zunächst die zentralen Inhalte in Form einer Zusammenfassung vorangestellt sind. (c) Die Anwendung wird zunächst anhand eines Musterbeispiels demonstriert. (d) In einem konkreten Lernanlass erfolgt schließlich die Ergebnissicherung. Für die Lernenden (vorerst) unsichtbar, existiert zu

[269] In der in Tabelle 6 dargestellten Unterrichtsdisposition entfallen dennoch einige Minuten auf die – nicht inhaltsbezogene – Begrüßung sowie auf administrative Tätigkeiten. Ziel der Planung und der unmittelbaren Vorbereitung auf den Unterricht (z.B. Ordnung der Unterlagen vor dem Betreten des Klassenzimmers) ist es, diesen Anteil weitgehend zu minimieren. Während der darauffolgenden Phasen einen möglichst hohen Anteil echter Lernzeit zu ermöglichen, zählt zu den Agenden des präventiven und reaktiven Klassenmanagements (siehe auch Kapitel 2.7.1).

[270] Vgl. Schneider (1995).



(a)



(b)

Abb. 15: Mediale Unterstützung durch (a) Lernunterlage und (b) Projektion der zentralen Strukturbilder (eigene Darstellung)

jedem Lernanlass auch der dazugehörige Lösungsvorschlag. Die Lernanlässe sind nach den Anforderungen kognitiv aktivierender Lehre gestaltet. Es steht das Ansinnen im Vordergrund, die Entwicklung und Erprobung eigener Lösungsstrategien durch die Lernenden zu forcieren.[271] Es handelt sich durchwegs um Aufgaben, die als bedeutsam wahrgenommen werden, hinreichend komplex (aber dennoch bewältigbar) sind sowie das Aktivitätsniveau durch einen kognitiven Konflikt zu erhöhen vermögen.[272]

Die im Zuge der Unterrichtsdisposition geplanten Medien können im Verlauf der Unterrichtseinheit spontan Ergänzung erfahren. So kann etwa ein *Tafelbild* auch während der Unterrichtsdurchführung am interaktiven Smartboard oder Whiteboard entwickelt werden. Unter den Gesichtspunkten effizienten Klassenmanagements ist dies aufgrund des Zeitfaktors jedoch nur sinnvoll, sobald die gemeinsame Entwicklung mit den Lernenden im Fokus steht. Im gegenteiligen Fall benötigt die Erstellung zu hohe Zeitressourcen. Selbiges gilt auch für das Anschreiben von Definitionen und Merksätzen und das anschließende Abschreiben durch die Lernenden. Diese Elemente fehlen daher in der zuvor erstellten Unterrichtsdisposition und würden durch die Lehrkraft im Anlassfall (z.B. dem Erfordernis eines alternativen Erklärungsweges) ergänzt werden. Dieses situationselastische Reagieren auf die Bedürfnisse der Lernenden umfasst auch einen positiven Umgang mit Fehlern, das Feedback an die Lernenden sowie die Berücksichtigung eines angemessenen Lerntempos – kurz: Es kommt zu konstruktiver Unterstützung.[273]

(2) Methoden und Sozialformen

Die Einführung sowie wesentliche Teile der Erarbeitungsphase erfolgen als *Lehrgespräch*. Hiermit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die Lernenden umfassend in den Lehr-

271 Vgl. z.B. Feindt (2010), 87–88.
272 Vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke (2017), 132–135; Gold (2015), 60–67; sowie die Ausführungen zur kognitiven Aktivierung in Kapitel 2.7.2.
273 Vgl. insbesondere die Ausführungen in Kapitel 2.7.3.

vortrag einbezogen werden: Die Lehrkraft stellt Fragen, initiiert Diskussionen im Plenum rund um Praxisbeispiele und kritische Lösungsvorschläge oder bittet die Lernenden um Zusammenfassungen. Hierbei beachtet die Lehrkraft auch besonders folgende Aspekte, welche in Kapitel 2.7 unter den Stichworten Klassenmanagement, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung diskutiert wurden:

- So stellt die Lehrkraft unter anderem durch die Etablierung und Einhaltung von Regeln und Routinen (z.B. Handzeichen vor Wortmeldungen) sicher, dass alle Lernenden in gleichem Maße die Möglichkeit haben, dem Unterricht zu folgen.
- Anhand einer diskursiven Unterrichtskultur soll eine tiefere Auseinandersetzung der Lernenden mit Problemstellungen forciert werden (z.B. wenn die Lehrkraft konfligierende Lösungen der Lernenden zu Übungsbeispiel 1 thematisiert und die Lernenden um eine Bewertung bittet).
- Treten Fehler auf, so werden diese korrigiert – aber gleichzeitig wird thematisiert, wie diese in Zukunft vermieden werden könnten. Dadurch soll der Aufbau von Fehlerwissen (negativem Wissen) unterstützt werden.

Die Bearbeitung der Lernanlässe kann sowohl in Einzel- als auch in Lernpartner:innenarbeit organisiert werden. Anschließend erfolgt die Präsentation durch ausgewählte Lernende sowie die Diskussion der Lösungen im Plenum.

Ergebnissicherung und Erfolgskontrolle

Bei der Ergebnissicherung handelt es sich nicht zwangsläufig um eine schriftliche Erfolgskontrolle am Ende mehrerer thematisch zusammengehöriger Unterrichtseinheiten. Im exemplarischen Fall erfolgt die Ergebnissicherung bereits während der Erarbeitungsphase durch Fragen und Aufforderungen an die Lernenden (z.B. die Aufforderung, zu der Lösung eines Lernanlasses Stellung zu nehmen). Auch aus den Zusammenfassungen von Lernenden und erbrachten Hausübungen erhält die Lehrkraft wertvolle Rückmeldungen zu den Lernergebnissen bzw. der Zielerreichung.

Am Ende der im Lehrplanverteilungsplan festgelegten sechs Unterrichtseinheiten zum Thema Führung ist ebenfalls eine schriftliche Leistungsfeststellung vorgesehen (siehe Abbildung 16). Die kursiv gedruckten Elemente stellen die jeweiligen Lösungsvorschläge dar.

Die Ausführungen zum *Constructive Alignment* (Kapitel 2.7.3) lassen deutlich werden, dass das für diese Leistungsfeststellung im Vorhinein festgelegte Zielniveau die Lernprozesse determiniert. Umfang des Prüfungsstoffs, Zielniveau und Prüfungsmodalitäten beeinflussen somit die Qualität der Lernprozesse (mit). In jedem Fall erfolgen Ergebnissicherung und Erfolgskontrolle in enger Übereinstimmung mit den eingangs definierten Lehr-Lern-Zielen. Im vorliegenden Fall fokussiert die Erfolgskontrolle mit Aufgabe 1 (Abbildung 16) lediglich das Zielniveau 1 – Nennen.

Schriftliche Kontrolle zum Themengebiet Führungstheorien und -konzepte

Name: _____ Punkte: _____

Aufgabe 1 (8 Punkte):

Überprüfen Sie die folgenden Aussagen und stellen Sie diese gegebenenfalls richtig:

Aussage	Richtig	Falsch	Richtigstellung
Je höher der Reifegrad der Mitarbeiter:innen, desto aufgabenorientierter sollte geführt werden.		×	*… desto weniger aufgabenorientiert sollte geführt werden.*
Für Mitarbeiter:innen mit geringer Reife eignet sich ein eher autoritärer Führungsstil.	×		
Der Führungserfolg ist maßgeblich von der jeweiligen Führungssituation und einem darauf abgestimmten Führungsstil abhängig.	×		
Gemäß dem Vroom-Yetton-Modell sollte in jedem Fall partizipativ geführt werden.		×	*… sollte die Entscheidung über den Führungsstil in Abhängigkeit von Sachqualität und Akzeptanz der Mitarbeiter:innen getroffen werden.*
Beim Führungskonzept Management by Objectives werden die zu erreichenden Ziele durch die Führungskraft diktiert.		×	*… Ziele gemeinsam mit den Mitarbeiter:innen im Zuge eines Zielvereinbarungsgesprächs festgelegt.*

[1 Punkt/richtige Antwort; 1 Punkt für Richtigstellung]

Abb. 16: Erfolgskontrolle
(eigene Darstellung)

Reflexion

Reflexion stellt eine zentrale Determinante von Lernen sowie von Professionalisierung von Lehrkräften dar.[274] Spontanes Feedback, Diskussionen und kollegiale Beratung ergeben sich im Unterrichtsalltag oft aus der Unterrichtssituation heraus (z.B. die Lernenden äußern ihren Unmut über das Kommunikationsverhalten der Lehrkraft). Die Komponente der Reflexion ist jedoch bereits auf der Ebene der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Geeignete Reflexionsfragen sind zu formulieren (Was bzw. welche Aspekte des Unterrichts sollen reflektiert werden?) sowie Reflexionsinstrumente zu definieren (Wie

[274] Vgl. Kapitel D-9 zur Selbstreflexion im Schulpraktikum.

soll reflektiert werden?). Für die hier skizzierte Unterrichtseinheit ist ein mündliches Feedback am Ende der Unterrichtseinheit geplant.

Eine weitere Möglichkeit zur Evaluation und Reflexion der eigenen Unterrichtsplanungen stellt der Einsatz von KI-Tools dar. Beispielsweise können mit der spezialisierten Lernplattform EDDA[275] Unterrichtsentwürfe analysiert werden, um Rückmeldung zur Umsetzung relevanter didaktischer Merkmale und Prinzipien (z.B. Handlungs- und Problemorientierung, Motivationsförderung, Digitalisierung, Nachhaltigkeit) zu erhalten. Auch die Passung zwischen Entwurf und geplanten Unterrichtsmaterialien kann geprüft werden.[276] Tools wie EDDA können (angehenden) Lehrkräften neue Perspektiven auf ihre eigenen Unterrichtsplanungen eröffnen und zur Weiterentwicklung des Unterrichts beitragen, gleichzeitig aber die Lehrkraft nicht ersetzen.

2.8.2 Do-Check-Act (vollständiger Regelkreis)

Bis zu diesem Punkt bewegt sich die gegenständliche fachdidaktische Umsetzung ausschließlich auf der Ebene der Unterrichts*planung*. Viele der zuvor diskutierten Elemente (z.B. Klassenmanagement, konstruktive Unterstützung) sind situativen Charakters und können im Zuge der Planung nur unzureichend berücksichtigt werden. Dies gilt nicht nur für die hier vorgenommene Darstellung, sondern generell für Unterrichtsplanungen:

> „Insgesamt sollte im Bewusstsein bleiben, dass Unterricht ein komplexes Interaktionsgeschehen darstellt. Damit ist zugleich ausgesagt, dass Unterrichtsvorbereitungen [...] nicht alles unterrichtliche Handeln bzw. Verhalten vorweg beschreiben können. Sie stellen nur rational geplante, im weitesten Sinne theoretisch und empirisch begründete Handlungsabsichten für das unterrichtliche Geschehen dar. Das situative Verhalten der Beteiligten – ob es nun durch explizite Handlungsabsichten oder durch eingespielte Regeln zustande kommt – lässt sich damit nicht vollständig erfassen."[277]

Auf die Planungsphase (*Plan*) durch die Lehrkraft folgt die Umsetzungsphase der Unterrichtsplanung (*Do*). Beim erstmaligen Durchlaufen des Deming-Zyklus treffen hierbei Lehrende und Lernende erstmals physisch aufeinander, wie Abbildung 17 zeigt. Die Lehrenden haben zu diesem Zeitpunkt Ziele für ihren Unterricht definiert, an welchen sie ihre Planungsüberlegungen ausgerichtet haben. Doch auch die Lernenden haben – bewusst oder unbewusst – Ziele sowie Erwartungshaltungen an den Unterricht. In der Umsetzungsphase treffen nun beide (möglicherweise durchaus divergierenden) Zielvorstellungen aufeinander.

Aus der *Sicht der Lernenden* soll die Lehre interessant und geordnet verlaufen, d.h. sie erwarten sich eindeutige Anweisungen und gute Erklärungen. Insbesondere sollen

---

275 EDDA steht für elektronisch-didaktische Assistenz und ermöglicht eine KI-basierte Analyse von Unterrichtsentwürfen und erstellten Lehr-Lern-Materialien, vgl. https://wipaed.ew.uni-hamburg.de/edda/ [31.03.2025].

276 Vgl. Pargmann et al. (2024a), 129–132 und 136–143; Pargmann et al. (2024b), 24–28.

277 Tulodziecki/Herzig/Blömeke (2017), 217.

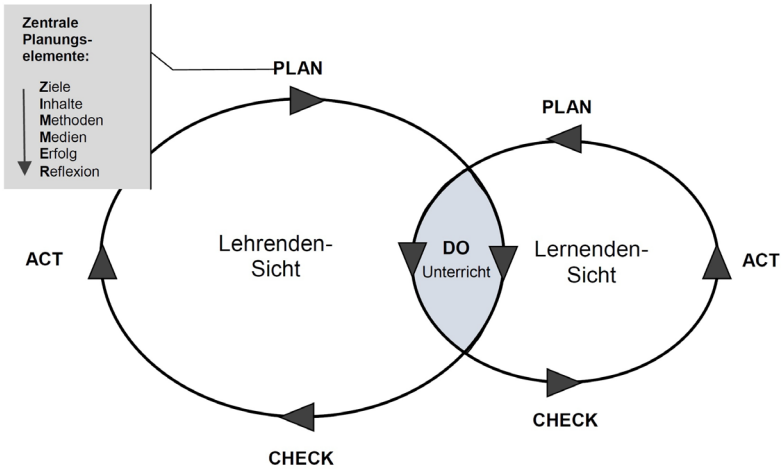


Abb. 17: PDCA-Regelkreis aus Lehrenden- und Lernendensicht (vgl. Dubs (2009), 426)

komplexe Inhalte vermehrt und geduldig im Unterricht diskutiert werden sowie Zeit zum Einüben der Lerninhalte bleiben, ohne dass ein positives Klassenklima verloren geht. Lernende nehmen Lehrende positiv wahr, wenn sie die Gruppe steuern können und Durchsetzungsfähigkeit mitbringen. Sie erwarten einen konsequenten Umgang mit Störungen, Gerechtigkeit und eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrperson. Den Lernenden ist außerdem ein anregender Unterricht und ein gutes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wichtig. Als Konsequenz daraus ist aus der Perspektive der Lernenden die Verbindung von didaktischem Können und der Fähigkeit zur Menschenführung eine notwendige Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht.[278]

Im Anschluss an die Unterrichtsdurchführung erfolgt in einer dritten Phase des Regelkreises die Überprüfung der gesetzten Maßnahmen respektive die Evaluierung der Gestaltung von Lehren und Lernen (*Check*). Um festzustellen, ob der Unterricht gelungen ist, d.h. ob die geplanten Ziele mit den gesetzten Maßnahmen erreicht wurden, werden im Sinne einer evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung relevante Daten (z.B. Feedback der Lernenden, Erkenntnisse aus Unterrichtsbeobachtungen) systematisch gesammelt, ausgewertet und interpretiert. Mittels Selbstevaluation sollen Lehrende in regelmäßigen Abständen Bilanz ziehen, um die vorhandene Qualität ihres Unterrichts zu sichern und gegebenenfalls zu steigern.

In einer vierten Phase werden die bei der Evaluation festgestellten Abweichungen analysiert sowie Schlussfolgerungen und Konsequenzen für zukünftige Lehr-Lern-Situationen gezogen (*Act*). Häufig werden modifizierte Maßnahmen geplant und eingeleitet oder auch neue Ziele formuliert. Nach Deming schließt sich der Regelkreis mit der Adaption des Prozesses auf Basis der erhobenen Evaluationsergebnisse bzw. es sind auch Ziele zu hinterfragen und gegebenenfalls zu adaptieren. Der Regelkreis wird nicht nur einmal,

[278] Vgl. Apel (2002), 87; Ditton (2002), 281.

sondern im Sinne eines kontinuierlichen Prozesses mehrmals durchlaufen. Der Idee der kontinuierlichen Prozessentwicklung folgend, ist nicht allein die Optimierung einzelner Bereiche ausschlaggebend für eine erfolgreiche Weiterentwicklung, sondern die vierte Phase zielt auch auf die Schaffung und Förderung einer Qualitätskultur ab. Qualitätsverbesserung bzw. Unterrichtsentwicklung kann demnach erst eintreten, wenn alle Beteiligten ein Qualitätsbewusstsein entwickeln, welches sich in der Denk- und Handlungsweise widerspiegelt.[279]

2.9 Zusammenfassung und Ausblick

Lehren und Lernen zu gestalten ist eine komplexe Tätigkeit, die aufgrund ihrer vielen Facetten immer unter Unsicherheit erfolgt und kaum generalisierbar ist. Es gibt eine Vielzahl an Einflussfaktoren auf Lehr-Lern-Situationen, die es zu berücksichtigen gilt. Lehrenden stehen bei der Gestaltung zahlreiche didaktische Modelle zur Verfügung, von denen einige ausgewählte hier vorgestellt wurden. Diese Modelle beschreiben wesentliche Mosaiksteine ‚guten' Unterrichts, wie z.B. curriculare Vorgaben, Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Sozialformen. Es gilt dabei jedoch nicht nur das Lehren bzw. das Angebot zu gestalten, sondern auch das Lernen bzw. die Nutzung des Angebots durch die Lernenden zu fokussieren.[280] Die Lehr-Lern-Forschung zeigt, dass insbesondere die Gestaltung und Qualität der Lehr-Lern-Prozesse die (unterschiedlichen) Lernzuwächse von Lernenden erklären. Dabei sind Lehrende gefordert, z.B. individuelle Lernvoraussetzungen und motivationale Orientierung der Lernenden zu berücksichtigen, kognitiv aktivierende Fragen zu stellen und eine konstruktive Lehrenden-Lernenden-Beziehung aufzubauen.

In diesem Kapitel wurde der Prozess der Gestaltung von Lehren und Lernen anhand des Regelkreismodells nach Deming vorgestellt und diskutiert. Ausgehend von einer abgestimmten Zielsetzung werden Lehr-Lern-Prozesse von den Lehrenden geplant und im Unterricht umgesetzt. Hierbei greifen die Phasen Plan und Do häufig ineinander. Die Planung von Lehr-Lern-Prozessen ist hierbei ebenso bedeutsam wie deren Nachbereitung. Die Messung und die Bewertung der Ergebnisse respektive der Abgleich der Ergebnisse mit den individuellen Zielen können im Rahmen der Evaluation sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden vorgenommen werden. Die folgende Reflexion und die Überleitung der abgeleiteten Maßnahmen in die nächste Lernperiode schließen den Regelkreis und bilden den Ausgangspunkt für neue Zieldefinitionen und/oder veränderte Handlungen bzw. Maßnahmen.

Trotz dieser vielschichtigen Komplexität ist Unterricht immer als großes Ganzes zu sehen, in welchem sich die einzelnen Bereiche untereinander bedingen und beeinflussen. Zwar können einzelne Teile in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zum Teil klar abgegrenzt und getrennt analysiert werden, in der praktischen Umsetzung verlaufen

279 Vgl. Knispel (2008), 52; sowie die Ausführungen in Kapitel C-5.
280 Vgl. Helmke (2022), 76–81.

diese Grenzen jedoch fließend. Entscheidend ist ohnehin nicht die isolierte Überlegung, sondern vielmehr die ganzheitliche Betrachtung der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, um gemeinsam – als Ko-Produktion von Lehrenden und Lernenden – die angestrebten Ziele zu erreichen. Als zentral erweist sich eine Ausrichtung sämtlicher Aktivitäten entlang der angestrebten Ziele, wie dies auch die Diskussion des *Constructive Alignments*[281] deutlich macht. Nur wenn die intendierten Lehr-Lern-Aktivitäten bis hin zum Assessment zielkonform sind, können die intendierten Ziele auch erreicht werden.

Grundlegende Zielsetzung von Lehren und Lernen ist die umfassende Handlungsfähigkeit der Lernenden, sodass sie möglichst viele der in ihrer beruflichen wie privaten Lebenswelt auftretenden Probleme und Situationen selbstständig meistern können.[282] Durch einen guten Unterricht, der professionell geplant, durchgeführt, evaluiert und verbessert wird, sollen die Lernenden ihr Wissen auf- und ausbauen sowie ihre Kompetenzen (weiter-)entwickeln und wertvolle Erfahrungen sammeln, sodass sie diese Herausforderungen zunehmend eigenständig bewältigen können.

Wie Unterrichten ein Versuch der Lehrenden ist, einen Wissens- und Kompetenzzuwachs bei den Lernenden zu bewirken, so ist auch dieses Kapitel ein Versuch, eine Einführung bzw. einen Überblick über die komplexen Phänomene bei der Gestaltung dieser Lehr-Lern-Prozesse zu geben. Es sei abschließend darauf hingewiesen, dass mit den bereits bestehenden Theorien, Modellen und empirischen Befunden zum Lehren und Lernen schon jetzt Bibliotheken gefüllt werden können und noch weitere zu füllen sein werden. Zahlreiche Herausforderungen kommen in Zukunft auf die berufliche Bildung zu – Nachhaltigkeit, Digitalisierung, der Umgang mit Heterogenität und die Implementierung neuer Lehrpläne, um hier nur einige zu nennen. Darüber hinaus geraten auch Aspekte wie Entrepreneurship Education und der verstärkte Einsatz von künstlicher Intelligenz auf allen Ebenen des Bildungswesens verstärkt in den Fokus. Dies umfasst nicht nur eine (partielle) Aktualisierung der Lehr- und Lerninhalte, sondern auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden, aber auch Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens, wie die infrastrukturelle Ausstattung der Lernräume der Zukunft.[283] Eines schon vorweg: Es gilt, auch diese Neuerungen mit ihren Auswirkungen auf Lehren und Lernen weiterhin zu erforschen.

2.10 Literatur

Aebli, Hans (1987): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aff, Josef (2008): Output- statt Inputorientierung? Anmerkungen zu einer bildungspolitischen Weichenstellung zwischen Reformoption und Mythos. In: wissenplus, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Heft 3-08/09. 18.

Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2014): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Harlow: Pearson Education.

281 Vgl. Biggs (1996).
282 Vgl. Peterßen (2009), 10.
283 Vgl. bm:bwf (2023).

Apel, Hans J. (2002): Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren. Rieden: Julius Klinkhardt.

Bacher, Johann (2012): Bildungsungleichheiten und Bildungsarmut in Österreich: Ist-Situation, methodische Herausforderungen und politische Handlungsempfehlungen. In: Technische Universität Wien (Hrsg.): Program & Book of Abstracts. Statistische Woche, 18–21. Wien: Technische Universität. 35–36.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4). 469–520.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Blum, Werner/Brunner, Martin/Voss, Thamar/Jordan, Alexander/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael/Tsai, Yi-Miau (2010): Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In: American Educational Research Journal, 47(1). 133–180.

Baumgartner, Peter (2014): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt, 2. Auflage. Münster: Waxmann.

Biggs, John (1996): Enhancing Teaching through Constructive Alignment. In: Higher Education, 32(3). 347–364.

Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Krathwohl, David R. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. London: Longman.

bm:bf (2014): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule, Anlage A1. BGBl II: 209.

bm:bf (2015): Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. Wien: bm:bf.

bm:bwf (2020): Verordnung über die Lehrpläne für Berufsschulen, Industriekaufmann/Industriekauffrau, Anlage 61. BGBl II: 349.

bm:bwf (2023): Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen. Online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html [25.01.2025].

Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Bonfig, Anja/Engartner, Tim/Gaupe, Silja/Hagedorn, Udo/Hantke, Harald/Hedtke, Reinhold/Schank, Christoph/Schröder, Lisa-Marie/Tafner, Georg (2023): Was ist und was will sozioökonomische Bildung? Positionen der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Köln: GSÖBW.

Borich, Gary D. (2022): Effective Teaching Methods, 10. Auflage. New York: Merrill.

Brinker, Tobina/Schumacher, Eva-Maria (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern: hep.

Brinker, Tobina/Schumacher, Eva-Maria/Willems, Christian (2022): Das Lern-ZIMMER. Online: https://ilias-hdw.fh-bielefeld.de/goto.php?target=file_13307_download&client_id=IHDW [25.01.2025].

Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster: Waxmann.

Buer, Jürgen van/Petzold-Rudolph, Kathrin (2015): Die ‚neue' Lehrerbildung in Deutschland. Vom Praxisschock zur aufgeklärten Aneignung professionellen Handelns? – Lehrerbildung als systemischer Teil der Bildungsreform. In: International Journal for 21st Century Education, 2(1). 9–38.

Buschfeld, Detlef/Kremer, H.-Hugo (2010): Implementation von Curricula am Beispiel der Lernfeldinnovation. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: UTB. 242–247.

BVG (2018): Bundesverfassungsgesetz. BGBl. Nr. 1/1930 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 31/2005.

COOL (2024): Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen. Online: https://www.cooltrainers.at/cool/ [25.01.2025].
Cornelius-White, Jeffrey (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, 77(1). 113–143.
Dewey, John (1938): Experience and Education. New York: Touchstone/Kappa.
Ditton, Hartmut (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48(2). 262–286.
Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Dubs, Rolf (2001): Wirtschaftsbürgerliche Bildung – Überlegungen zu einem alten Postulat. In: Journal of Social Science Education, Heft 2. Online: https://www.sowi-online.de/journal/2001_2/dubs_wirtschaftsbuergerliche_bildung_ueberlegungen_zu_einem_alten_postulat.html [25.01.2025].
Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner.
Dubs, Rolf (2014): Unterrichtsplanung in der Praxis. Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft. Stuttgart: Franz Steiner.
Earl, Lorna M. (2013): Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning, 2. Auflage. Thousand Oaks: Corwin Press.
Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Frankfurt am Main: Springer VS.
Esslinger-Hinz, Ilona/Unseld, Georg/Reinhard-Hauck, Petra/Röbe, Edeltraud/Fischer, Hans-Joachim/Kust, Tilmann/Däschler-Seiler, Siegfried (2007): Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen. Kempten: Julius Klinkhardt.
Etzioni, Amitai (1988): The Moral Dimension. Toward a New Economics. New York: The Free Press.
Euler, Dieter/Hahn, Angela (2014): Wirtschaftsdidaktik, 3. Auflage. Göttingen: Haupt.
Feindt, Andreas (2010): Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerarbeit. In: Feindt, Andreas/Klaffke, Thomas/Röbe, Edeltraud/Rothland, Martin/Terhart, Ewald/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Lehrerarbeit – Lehrer sein. Friedrich Jahresheft 2010. 85–89.
Fend, Helmut (2013): Sinn und Zweck der Lehrerbildung – Historische und systematische Wege zu einer wissenschaftsfundierten Lehrerbildung und hinderliche Kompromisse. In: Österreichischer Wissenschaftsrat (Hrsg.): Lehren lernen – die Zukunft der Lehrerbildung. Wien: Österreichischer Wissenschaftsrat. 13–30.
Findlay-Thompson, Sandi/Mombourquette, Peter (2014): Evaluation of a Flipped Classroom in an Undergraduate Business Course. In: Business Education & Accreditation, 6(1). 63–71.
French, John R. P./Raven, Bertram (1959): The Bases of Social Power. In: Cartwright, Dorwin (Hrsg.): Studies in social power. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan. 259–269.
Gold, Andreas (2015): Guter Unterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Good, Thomas L./Brophy, Jere (1995): Contemporary Educational Psychology. New York: Longman.
Greimel-Fuhrmann, Bettina (2017): Elemente der Unterrichtsplanung. Entwicklung einer Grundstruktur auf der Basis lernpsychologischer Überlegungen und empirischer Ergebnisse. In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 32–46.

Greimel-Fuhrmann, Bettina/Rechberger, Johanna (2008): Wenn Schüler selbstorganisiert lernen, was tun dann die Lehrer? Analyse der Anforderungen an Lehrkräfte, gezeigt am Beispiel des kooperativen offenen Lernens an berufsbildenden Schulen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13. 1–16. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe13/greimel-fuhrmann_rechberger_bwpat13.pdf [25.01.2025].

Gudjons, Herbert/Traub, Silke (2020): Pädagogisches Grundwissen, 13. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hantke, Harald (2021): Gestaltungsorientiert forschen lernen mit design thinking – Erläutert am Beispiel des Umgangs mit dem Lernfeldparadoxon der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: Urban, Janina/Schröder, Lisa-Marie/Hantke, Harald/Bäuerle, Lukas (Hrsg.): Wirtschaft neu lehren, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: VS Springer.

Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement. London: Routledge.

Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, 77(1). 81–112.

Hattie, John/Zierer, Klaus (2017): Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning" für die Unterrichtspraxis, 2. Auflage. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Hattie, John/Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (2024): Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von ‚Visible Learning: The Sequel'. Baltmannsweiler: Schneider.

Hauer, Erich/Stock, Michaela (2007): Bildungsstandards an höheren Schulen in Österreich – ein Rückblick. In: bm:ukk Sektion Berufsbildung (Hrsg.): Wirtschaft und Recht. 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Ausgewählte Unterrichtsbeispiele für die Pilotphase 2007/08. Wien. 57–62.

Heimann, Paul (1979): Didaktik 1965. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag. 7–12.

Helmke, Andreas (2007): Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: Pädagogik, 59(5). 44–49.

Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Holzberger, Doris/Philipp, Anja/Kunter, Mareike (2013): How Teachers' Self-Efficacy is related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. In: Journal of Educational Psychology, 105(3). 774–786.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2018): Didaktische Modelle, 12. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Jennings, Patricia A./Greenberg, Mark T. (2009): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. In: Review of Educational Research, 79(1). 491–525.

Kaiser, Franz-Josef/Kaminski, Hans (2012): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kamsker, Susanne/Slepcevic-Zach, Peter (2018): Digitalisierung im Unterricht – Anwendungsbeispiel eines möglichen Lehr-Lern-Arrangements. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial AT-1, 1–25. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/kamsker_slepcevic-zach_wipaed-at_2018.pdf [25.01.2025].

Keller, Gustav (2014): Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen. Bern: Hans Huber.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(6). 765–773.

Klieme, Eckhard/Schümer, Gundel/Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In: Klieme, Eckhard/Baumert, Jürgen (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 43–57.

KMK (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf [25.01.2025].

KMK (2023): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann und Industriekauffrau. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Industriekaufleute_2023-12-15-mitEL.pdf [25.01.2025].

Knispel, Karl L. (2008): Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifizierungen. Münster: Waxmann.

Koch, Lutz (2015): Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Köller, Olaf (2014): What works best in School? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Kallmeyer. 24–37.

Kounin, Jacob S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern: Hans Huber.

Krauskopf, Peter (2024): Der Erstellungsprozess des neuen Lehrplans für die Handelsakademien in Österreich. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial AT-6, 1–22. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at6/krauskopf_wipaed-at_2024.pdf [25.01.2025].

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2011): Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 345–366.

Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kunter, Mareike/Voss, Thamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 85–113.

Lage, Maureen J./Platt, Glenn J./Treglia, Michael (2000): Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. In: Journal of Economic Education, 31(1). 30–43.

Lehrplan HAK (2014): Lehrplan der Handelsakademie, BGBl. Nr. 895/1994 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 209/2014.

Lipowsky, Frank (2020): Unterricht. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 3. Auflage. Berlin: Springer. 69–118.

Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Pauli, Christine/Drollinger-Vetter, Barbara/Klieme, Eckhard/Reusser, Kurt (2009): Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. In: Learning and Instruction, 19(6). 527–537.

Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Mehlhorn, Gerlinde/

Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed. 97–136.

Luidold, David (2024): Das Planspiel als Methode zur Förderung von cross-disziplinärer Zusammenarbeit. Eine Design-Based Research zur Planspielentwicklung (Dissertation). Universität Graz.

Marzano, Robert J. (2005): A Handbook for Classroom management that works. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mathes, Claus (2016): Wirtschaft unterrichten – Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre, 9. Auflage. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.

Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Frankfurt am Main: Cornelsen.

Meyer, Hilbert (2009): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Meyer, Hilbert (2018): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.

Miller, George A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl H. (1960): Plans and the Structure of Behavior. New York: Holt.

Minnameier, Gerhard/Hermkes, Rico (2014): „Kognitive Aktivierung" und „konstruktive Unterstützung" als Lehr-Lern-Prozess-Größen – Eine Konzeption im rechnungswesendidaktischen Kontext. In: Seifried, Jürgen/Faßhauer, Uwe/Seeber, Susan (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Opladen: Budrich. 123–134.

Moon, Jennifer (2004): Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. Online: http://www.industriales.upct.es/pdfs/linking_levels_exeter.pdf [25.01.2025].

Oser, Fritz K./Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.

Pargmann, Julia/Leube, Anna/Berding, Florian/Riebenbauer, Elisabeth/ Rebmann, Karin/Slopinski, Andreas/Gillert, Michael (2024a): Die elektronisch-didaktische Assistenz (EDDA) zur Unterrichtsplanung auf Basis künstlicher Intelligenz: Funktionsweise, Anwendungsbereiche und Forschungsperspektiven. In: Empirische Pädagogik, 38(1). 118–146.

Pargmann, Julia/Riebenbauer, Elisabeth/Leube, Anna/Berding, Florian/Slopinski, Andreas/Rebmann, Karin (2024b): Der Einsatz von künstlicher Intelligenz zur Unterrichtsplanung in der beruflichen Bildung – exemplarische Möglichkeiten mit der elektronisch-didaktischen Assistenz EDDA. In: lernen & lehren, 39(1). 22–29.

Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen, 9. Auflage. München: Oldenbourg.

Peterßen, Wilhelm H. (2003): Lehreraufgabe Unterrichtsplanung. Das Weingartener Planungsmodell. München: Oldenbourg.

Peterßen, Wilhelm H. (2009): Kleines Methoden-Lexikon, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.

Piaget, Jean (2016): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim: Beltz.

Posch, Peter/Schneider, Wilfried/Mann, Waltraud (1994): Unterrichtsplanung. Mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wien: Manz.

Praetorius, Anna-Katharina/Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard (2014): One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. In: Learning and Instruction, 31. 2–12.

Reetz, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Riebenbauer, Elisabeth/Sorko, Sabrina R. (2013): Lehren und Lernen gestalten. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. Graz: Uni-Press. 257–350.

Riebenbauer, Elisabeth/Feuchter, Theresa/Stock, Michaela (2022): Entrepreneurship Education mit Lernfirmen. Einsatz von Juniorenfirmen und Übungsfirmen im wirtschaftlichen Unterricht. In: Erziehung und Unterricht, 172(5–6). 365–373.

Riedl, Alfred (2010): Grundlagen der Didaktik, 2. Auflage. Stuttgart: Franz Steiner.
Riedl, Alfred (2011): Grundlagen der beruflichen Didaktik, 2. Auflage. Stuttgart: Franz Steiner.
Schneider, Wilfried (1995): Informieren und motivieren. Eine Einführung in die Präsentationstechnik für Erwachsenenbildner, Hochschullektoren und Oberstufenlehrer. Wien: Manz.
Schnell, Philipp/Gruber, Oliver (2023): Soziale Bildungsungleichheit in Österreichs Schulen: Kontinuitäten und Wandel zwischen 2012 und 2022. In: Buxbaum, Adi/Filipič, Ursula/Pirklbauer, Sybille/Soukup, Nikolai/Wagner, Norman (Hrsg.): Soziale Lage und Sozialpolitik in Österreich 2023: Entwicklungen und Perspektiven. Wien: ÖGB-Verlag. 137–149. Online: https://api.oegbverlag.at/spid/magazines/24/pdf [25.01.2025].
Schulz, Wolfgang (1979): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel. 13-47.
Schulz, Wolfgang (1991): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: Adl-Amini, Bijan/Künzli, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, 3. Auflage. Weinheim: Juventa. 49–87.
Seidel, Tina (2020): Klassenführung. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 3. Auflage. Berlin: Springer. 119–132.
Senge, Peter/Kleiner, Art/Roberts, Charlotte/Ross, Richard/Roth, George/Smith, Bryan (2000): The Dance of Change. Die 10 Herausforderungen tiefgreifender Veränderungen in Organisationen. Eine fünfte Disziplin. Arbeitsbuch. Wien: Signum.
Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Research, 57(1). 1–22.
Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg (2011): „Nicht für die Schule lernen wir …" – aber kein System kann die Umwelt integrieren. Über offene Fragen, die sich aus der Komplexität der Kompetenzmessung ergeben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Themenheft „Kompetenzmessung Prüfungen in der beruflichen Bildung". 174–189.
Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg (2012): Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim: Beltz. 27–41.
Sloane, Peter (2018): Kann Evidenzbasierung Grundlage einer qualitativ hochwertigen schulischen und betrieblichen Bildung sein? In: berufsbildung, 170. 2–5.
Spychiger, Maria B. (2010): Fehlerkultur und Reflexionsdidaktik. In: Jürgens, Eiko (Hrsg.): Was ist „guter" Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 175–197.
Stock, Michaela/Riebenbauer, Elisabeth/Dreisiebner, Gernot (2016): 20 Jahre Übungsfirma an der Karl-Franzens-Universität Graz (1996–2016). Graz: Institut für Wirtschaftspädagogik.
Stock, Michaela/Riebenbauer, Elisabeth/Winkelbauer, Anna (2010): Orientation on Learning Outcomes with Multidimensional Student Assessment. In: The Review, 150. 21–29.
Stock, Michaela/Riebenbauer, Elisabeth/Winkelbauer, Anna (2012): Wirtschaft – Kompetenzorientierung im kaufmännischen Unterricht. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim: Beltz. 257–270.
Tafner, Georg (2013): Supranationalität begreifbar machen. Performative Pädagogik im Planspiel. In: Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Opladen: Budrich. 113–126.
Tafner, Georg (2015): Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold: Eusl.

Tafner, Georg (2018): Ein manipulativer Begriff macht Karriere – Evidenzbasierung. In: berufsbildung, 171. 40–42.

Tafner, Georg (2024): Wirtschaftspädagogik ist mehr als Berufsbildung. Die Existenz von Fachgesellschaften der ökonomischen Bildung als Preis der traditionellen Berufsbezogenheit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Büchter, Karin/Herkner, Volkmar/Kögler, Kristina/Kremer, H.-Hugo/Weyland, Ulrike (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehung (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen: Budrich. 297–317.

Tafner, Georg/Dreisiebner, Gernot (2019): Planspiel. In: Fritz, Ursula/Lauermann, Karin/Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Weirer, Wolfgang (Hrsg): Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele. Opladen: Budrich. 133–150.

Terhart, Ewald (2015a): Lehren. In: Jordan, Stefan/Schlüter, Marnie (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam. 174–177.

Terhart, Ewald (2015b): Unterricht. In: Jordan, Stefan/Schlüter, Marnie (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam. 285–288.

Terhart, Ewald (2015c): Didaktik. In: Jordan, Stefan/Schlüter, Marnie (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam. 73–77.

Terhart, Ewald (2019): Didaktik – eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Tramm, Tade/Gramlinger, Franz (2006): Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbständigkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf [25.01.2025].

Tramm, Tade/Naeve-Stoß, Nicole (2020): Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer. 309–324.

Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental Sequence in Small Groups. In: Psychological Bulletin, 63(6). 384–399.

Tuckman, Bruce W./Jensen, Mary Ann C. (1977): Stages of Small-Group Development Revisited. In: Group & Organization Studies, 2(4), 419–427.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik, 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Volpert, Walter (Hrsg.) (1980): Beiträge zur psychologischen Handlungstheorie. Bern: Huber.

Weinert, Franz E. (1999): Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigungen. Frankfurt am Main: Lang. 203–214.

Wilbers, Karl (2023): Wirtschaftsunterricht gestalten, 6. Auflage. Berlin: epubli.