

Nancy Quittenbaum

# Training für direkte Instruktion

Die Entwicklung und Erprobung eines Kommunikationstrainings  
für den Unterricht mit direkter Instruktion

Nancy Quittenbaum

# Training für direkte Instruktion

Die Entwicklung und Erprobung eines  
Kommunikationstrainings für den Unterricht  
mit direkter Instruktion

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2016

k

Die vorliegende Arbeit "Die Entwicklung und Erprobung eines Kommunikationstrainings für den Unterricht mit direkter Instruktion" ist zugleich eine Dissertation an der Universität Erfurt.  
Gutachter: Herr Prof. Dr. Manfred Lüders und Frau Prof. Dr. Kathrin Dederling  
Tag der Disputation: 01.07.2015

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2016.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2086-8

# Inhalt

Danksagung .....	7
Einleitung .....	9
<b>1 Direkte Instruktion – Der Versuch einer Begriffsklärung .....</b>	<b>13</b>
<b>2 Der Rekurs auf US-amerikanische Quellen .....</b>	<b>19</b>
2.1 Die direkte Instruktion nach Engelman und Kollegen .....	19
2.2 Direkte Instruktion nach Rosenshine und Rosenshine & Stevens .....	24
<b>3 Die direkte Instruktion als Kommunikationsstrategie .....</b>	<b>29</b>
<b>4 Forschungen zum Lehrertraining .....</b>	<b>41</b>
4.1 Das Lehrertraining .....	41
4.2 Lehrertrainings in der Tradition des Microteaching .....	42
4.2.1 Entstehung und Entwicklung des Microteaching .....	42
4.2.2 Die Weiterentwicklung des Microteaching im deutschsprachigen Raum ...	45
4.3 Ausgewählte Microteaching-Programme .....	47
4.3.1 Lehrfertigkeiten und ihre Training-Untersuchungen zum Training von Fragen höherer Ordnung und Sondierungsfragen mit Selbststudien- materialien von Klinzing-Eurich & Klinzing (1981) .....	47
4.3.2 Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung im Unterricht („TKF“) von Klinzing (1982) .....	54
4.3.3 Interagieren als Experimentieren (Klinzing, 1998) .....	64
4.3.4 Stärken und Schwächen von Trainingsprogrammen in der Tradition des Microteaching .....	71
<b>5 Das Kommunikationstraining für den Unterricht mit direkter Instruktion .....</b>	<b>75</b>
5.1 Entwicklung des Kommunikationstrainings .....	75
5.2 Lerntheoretische Grundlagen des Kommunikationstrainings für direkte Instruktion .....	77
5.3 Das Trainingsprogramm .....	82
5.3.1 Erste Lektion: Einführung in das Trainingsprogramm und theoretisches Hintergrundwissen zum Thema direkte Instruktion .....	83
5.3.2 Zweite Lektion: Einsatz von Lehrfilmen mit Beobachtungsübungen und Reflexion .....	86
5.3.3 Dritte Lektion: Der Pädagogische Doppeldecker .....	87
5.3.4 Viertes Schwerpunkt: Praktische Übungen in Kleingruppen mit anschließendem Feedback .....	88
5.4 Zusatzinformationen für den Trainer .....	95

<b>6 Empirischer Teil</b> .....	97
6.1 Das Forschungsvorhaben .....	97
6.2 Die Datenerhebung .....	100
6.2.1 Die Versuchsanordnung .....	100
6.2.2 Die Stichproben .....	102
6.2.3 Beschreibung der Stichproben .....	102
6.2.4 Die Datenerhebung .....	106
6.3 Instrumente zur Datenerhebung .....	109
6.3.1 Teilfragebogen zur Erfassung der pädagogischen Vorerfahrungen .....	107
6.3.2 Codiermanual zur Überprüfung der Skripts .....	108
6.3.3 Seminar-Evaluationsbogen (CIEQ) .....	110
6.3.4 Videoauswertung .....	112
6.4 Befunde .....	113
6.4.1 Teilfragebogen zur Erfassung der pädagogischen Vorerfahrungen .....	113
6.4.2 Codiermanual zur Überprüfung der Skripts .....	114
6.4.3 Seminar-Evaluationsbogen (CIEQ) .....	116
6.4.4 Videoauswertung .....	121
6.4.5 Skripts, Videoauswertung und pädagogische Vorerfahrungen .....	123
<b>7 Diskussion</b> .....	125
7.1 Zusammenfassung der Befunde .....	126
7.2 Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung .....	127
7.2.1 Hypothese 1 .....	127
7.2.2 Hypothese 2 .....	127
7.2.3 Hypothese 3 .....	128
7.2.4 Hypothese 4 .....	130
7.2.5 Hypothese 5 .....	130
7.3 Zur Validität der Studie .....	131
<b>8 Fazit und Ausblick</b> .....	133
<b>Verzeichnisse</b> .....	135
Tabellenverzeichnis .....	135
Abbildungsverzeichnis .....	136
Literaturverzeichnis .....	137

# Danksagung

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich während der Promotionsphase unterstützt und das Gelingen dieser Arbeit ermöglicht haben.

Mein größter Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Manfred Lüders, der mir der beste Doktorvater war, den man sich wünschen kann. Ich danke ihm herzlich für die hervorragende Betreuung, das entgegengebrachte Vertrauen, die wertvollen Anregungen und sein Interesse am Gelingen meiner Arbeit. In unzähligen Diskussionen hat er meine Begeisterung für die Schulpädagogik geweckt und meine wissenschaftliche Laufbahn stets unterstützt. Ich danke ihm für die Möglichkeit zur Teilnahme an zahlreichen Tagungen sowie interessanten Kolloquien, in denen ich viel lernen konnte. Ich danke ihm außerdem für seine Zeit und die zahlreichen Gespräche, in denen er mir mit grenzenloser Geduld und viel Feingefühl begegnet ist. Zu Dank verpflichtet bin ich ihm aber vor allem, dass er mich unentwegt in meinem Vorhaben unterstützt hat, die Lehrerausbildung an der Universität Erfurt durch ein Training zu verbessern.

Ein besonderer Dank gilt ebenso Herrn Prof. Dr. Tilmann Betsch, der für meine Fragestellungen zur Diskussion bereit war und stetes Interesse am Fortschreiten meiner Arbeit zeigte. Er hat mich während meiner ganzen Promotionsphase begleitet, stand mir mit Rat und Tat zur Seite und verstand es mich in den richtigen Momenten zu motivieren und mir Mut zu machen. Ich danke ihm für die Möglichkeit, ein gemeinsames Forschungsprojekt durchzuführen sowie für die fachlichen Diskussionen und die Unterstützung bei der Veröffentlichung der Ergebnisse. Darüber hinaus möchte ich mich bei ihm für seine wertvollen Ratschläge und konstruktiven Anregungen bedanken. Sein unentwegter Eifer auf dem Gebiet der Motivation hat maßgeblich zur Realisierung dieser Arbeit beigetragen.

Frau Prof. Dr. Kathrin Dederich möchte ich ebenfalls für die zahlreichen Anregungen und das Interesse an meiner Arbeit danken.

Herzlicher Dank gebührt auch meiner lieben Kollegin und Trainerin Frau Caroline Heise, die mich in all den Jahren sehr unterstützt hat. Ich danke ihr besonders für die gute Zusammenarbeit, die vielen hilfreichen Diskussionen und die kritische sowie gewissenhafte Auseinandersetzung mit meiner Arbeit.

Bei meiner Kollegin Frau Dr. Tanja Lindacher und Herrn Dr. Radoslaw Huth möchte ich mich für die überaus hilfreiche Unterstützung am Ende meiner Arbeit danken.

Außerdem möchte ich mich bei Frau Cornelia Seibt bedanken, die mir stets den Rücken freigehalten hat. Ebenso möchte ich mich bei Sebastian Schmidt und Christian Schinköthe für die Hilfsbereitschaft und Unterstützung bedanken.

Ich danke außerdem allen Studenten, die mir ihre videografischen Unterrichtsaufnahmen für mein Forschungsvorhaben zur Verfügung gestellt und mir konstruktives Feedback gegeben haben.

Neben diesen Personen, deren Einfluss sich direkt in dieser Arbeit widerspiegelt, bin ich noch einer Reihe von Personen außerhalb meines Arbeitsfeldes zu Dank verpflichtet:

Der innigste Dank gilt meiner Tochter für ihre unendliche Geduld und ihr Verständnis, dass diese Arbeit mir nicht immer genügend Zeit für sie übrig ließ. Ich danke ihr herzlich für ihr selbstständiges Wesen, ihr Engagement in der Schule und für die zahlreichen ablenkenden Momente sowie liebevollen Stunden, die mir die meiste Kraft für dieses Vorhaben gaben. Letztendlich wäre meine Dissertation ohne die bedingungslose Liebe und emotionale Unterstützung

meiner Tochter nicht möglich gewesen, weshalb ich ihr diese Arbeit widmen möchte. Ebenso möchte ich mich bei meiner wunderbaren Familie für deren uneingeschränkten Beistand und liebevolle Geduld bedanken.

# Einleitung

Nach der Veröffentlichung von Ergebnissen internationaler empirischer Schulleistungstests (PISA, TIMSS und IGLU) und der damit einhergehenden allgemeinen Sensibilisierung für die Qualität von Unterricht sucht die empirische Bildungsforschung nach „raschen Rezepten“ (Rauin, 2004, S. 39), die zur Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität beitragen. Vermehrt werden seither Konsequenzen (Frederking, Heller & Scheunpflug, 2005) diskutiert, Handbücher für optimalen Unterricht veröffentlicht (Schmidt & Perels, 2010) oder es wird kurz gefragt, „was wirklich wirkt“ (Köller, Möller & Möller, 2013). John Hattie hat auf diese knappe Frage eine Antwort gefunden, die bereits gegenwärtig als „Meilenstein“ (Terhart, 2011, S. 277) in der Debatte um die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens bezeichnet wird. Auf der Grundlage von mehr als 800 Metaanalysen und 50 000 Studien mit ca. 250 Millionen Lernenden<sup>1</sup> geht Hattie der Frage nach „What works best?“. Im Zuge einer umfangreichen Analyse identifizierte er 138 Einflussfaktoren, die er in sechs Domänen<sup>2</sup> gliedert und die in ganz unterschiedlicher Intensität – gemessen anhand der Effektstärke – den schulischen Lernerfolg – beeinflussen. Der Einflussfaktor direkte Instruktion platziert sich zum Erstaunen zahlreicher Kritiker auf einer Datenbasis von vier Metanalysen und 304 Studien mit einer Effektstärke von .59 im oberen Viertel der Domäne „Unterricht“. Die direkte Instruktion wird von Hattie deshalb als „sehr erfolgreiche Methode“ (Hattie, Beywl & Zierer 2013, S. 242) beschrieben. Damit zählt direkte Instruktion zu den wenigen Methoden, für die die empirische Forschung den Nachweis erbringen konnte, dass sie relativ effektiv sind, wenn es um die Erreichung einfacher Lernziele geht (Rosenshine & Stevens, 1986; Borich, 2004; Ditton, 2002). Zu solchen Lernzielen gehören Faktenwissen, Regeln und Handlungsabläufe (Rosenshine & Stevens, 1986; S. 377) sowie typische Fertigkeiten für das Lesen lernen und den Arithmetikbereich (Adams & Engelmann, 1996).

Zahlreiche empirische Studien aus der Unterrichtsforschung verweisen auf Befunde, die für die Überlegenheit der direkten Instruktion hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten sprechen. So wurde die Wirksamkeit von Unterricht vor allem in Klassen nachgewiesen, in denen zahlreiche Merkmale realisiert werden, wie sie für direkte Instruktion typisch sind (Rosenshine & Stevens, 1986, S. 377; Gruehn, 2000, S. 45; Gonschorek & Schneider, 2005, S. 258). Ebenso konnten nicht nur für leistungsschwache (vgl. Gruehn, 2000, S. 46) und sehr junge Schüler Erfolge verifiziert werden, sondern auch für Regel- und Highschoolschüler (Hattie, Beywl & Zierer, 2013, S. 244). Eine Vielzahl von Publikationen gibt an, dass direkte Instruktion nicht nur bei untergeordneten oder spezifischen Fertigkeiten wirkt, sondern ebenso bei „Verständnis auf hohem Niveau“ und der „Wortentschlüsselung“ (ebd. S. 244). Aber auch im direkten Vergleich mit anderen Methoden, wie zum Beispiel dem „entdeckenden Lernen“ oder dem „offenem Unterricht“, hat sich direkte Instruktion durchsetzen können (Gonschorek & Schneider, 2005, S. 259).

Darüber hinaus liegen Befunde vor, die die längerfristige Wirkung von Unterricht mit direkter Instruktion belegen: Im „Follow Through Project“ (Soar, 1973; Stalling & Kaskowitz, 1974; Meyer, 1984), einem Programm zur Förderung von Kindern aus sozial schwachen Verhältnissen, wurden neun Unterrichtsmethoden (u.a. „Open education“ und „Responsive education“)

---

1 Zum Vergleich: PISA greift auf eine Million Schüler pro Durchlauf zurück.

2 Zu diesen Domänen gehören „die Lernenden“, „das Elternhaus“, „die Schule“, „die Lehrperson“, „die Curricula“ und „der Unterricht“.



miteinander verglichen. Direkte Instruktion platzierte sich mit dem Programm „DISTAR“ (Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading), einer Serie systematischer Unterrichtsmaterialien, auf dem ersten Rang. Im Rahmen des „Follow Through Projects“ konnte gezeigt werden, dass Schüler, die regelmäßig mit direkter Instruktion unterrichtet wurden, häufiger einen Schulabschluss erlangten als Schüler, die nicht mit dieser Methode lernten (Meyer, 1984). Neben der Verbesserung kognitiver Fertigkeiten im Lesen, Rechnen, in der Rechtschreibung, im sprachlichen Bereich und in Grundfertigkeiten konnte zudem die Steigerung des Selbstwertgefühls (Rosenshine, 1979, S. 40; Binder & Watkins, 1990, S. 12; Gonschorek & Schneider, 2005, S. 260) nachgewiesen werden.

Trotz der empirischen Befundlage, die für eine relativ gute Wirksamkeit jener Methode spricht, genießt direkte Instruktion fälschlicherweise einen schlechten Ruf (Hattie, Beywl & Zierer, 2013, S. 242). So wurde direkte Instruktion bereits 1986 in einem New York Times Artikel als „Early education pressure cooker“ (Hechinger, 1986) bezeichnet. Zahlreiche Kritiker beschrieben in diesem Zug die Methode als „roboterhaft“ (Kim & Axelrod, 2005, S. 116). Im deutschsprachigen Raum steht direkte Instruktion ebenfalls in der Kritik. So wird die Methode häufig als „starr“ (Reisinger, 2010, S. 113) bezeichnet und es wird bemängelt, dass „dem Schüler wenig Raum zu Eigeninitiative, Wahlmöglichkeiten und selbstdefinierten Lernsituationen“ (Jürgens, 2006, S. 27) zur Verfügung steht. Einen Grund für die Ablehnung vermuten Kim und Axelrod in der „Romantisierung der Kindheit“ (Kim & Axelrod, 2005, S. 116). Gleichwohl ist die Methode der direkten Instruktion selbst kaum bekannt.

Deutsche Publikationen legen selten eine umfassende Darstellung vor, nennen z.T. widersprüchliche Merkmale und geben keine oder unklare Anweisungen, wie direkte Instruktion zu praktizieren sei.

Der Begriff der direkten Instruktion ist unpräzise. Infolgedessen ist auch eine einheitliche und die relevanten Merkmale berücksichtigende Anwendung der Unterrichtsmethode in der Praxis nicht zu erwarten.

An dieser Stelle knüpft die vorliegende Arbeit an: Unter Rückgriff auf einschlägige deutschsprachige Publikationen soll zunächst herausgearbeitet werden, was unter dem Begriff der direkten Instruktion zu verstehen ist. Bezugnehmend auf US-amerikanische Primärquellen wird sodann der Versuch einer Präzisierung des Begriffs der direkten Instruktion unternommen. Auf Grundlage dieser Präzisierung wird im Anschluss die Frage gestellt wie direkte Instruktion erfolgreich im Rahmen der Lehrerbildung gelehrt werden kann. Eine Antwort auf diese Frage wird mit den Hinweis auf Trainings für angehende Lehrkräfte gegeben: Trainings sind eine Möglichkeit unterrichtliche Fertigkeiten erfolgreich zu vermitteln (Klinzing, 2002; Stift, 2009; Toepell 2010) – und sie sind effektiver als andere Methoden, die normalerweise in der Ausbildung von Lehrpersonen verwendet werden (Klinzing, 1998, S. 237ff.). Zudem versprechen sie auch längerfristigen Erfolg: So können sowohl unmittelbar nach einem Training als auch Monate später Erfolge beobachtet werden (ebd. S. 237ff.). Trotz umfangreicher positiver Ergebnisse finden Lehrert Trainings in der gegenwärtigen Ausbildung jedoch kaum Berücksichtigung. Stattdessen werden an Hochschulen und Universitäten nicht evaluierte Lehr-Lernformen dem Einsatz von Trainingsprogrammen vorgezogen (Toepell, 2010, S. 337).

Die vorliegende Arbeit greift Trainings als eine erfolgreiche Ausbildungsvariante auf und orientiert sich an den positiven Forschungsbefunden sowie den gewonnenen Erfahrungen des Micro-teaching – einer besonderen Form des Lehrert Trainings, bei dem die Zerlegung des Unterrichtsprozesses in einzelne, spezifische Fertigkeiten im Zentrum steht (vgl. Allen, 1976, S. 3). Beim

Microteaching wurden anfänglich die Lehrfertigkeiten isoliert eingeübt und sukzessive in eine Vielzahl bedeutsamer unterrichtlicher Anforderungen eingefügt. Später gestaltete man die Trainingsverfahren um, indem unterschiedliche, aber sachlich zusammenhängende kommunikative Lehrfertigkeiten in die Trainingsprogramme eingebaut wurden (Klinzing, 1982) – jedoch immer mit dem Ziel einzelne Lehrfertigkeiten zu trainieren. Die Befunde, die dazu vorliegen, sind äußerst vielversprechend (Zifreund, 1983a; Rupp, 1998; Klinzing, 1982, 2002a) und auch der Forschungsüberblick von Klinzing (2002) berichtet positive Ergebnisse. Allerdings bleiben nach wie vor einige Fragen offen, beispielsweise ob sich die Ergebnisse auch auf ein komplexes Methodentraining übertragen lassen und wie das Konzept für ein solches Training aussehen könnte. Aus dieser Forschungslücke ergibt sich ein interessantes Vorhaben:

In der vorliegenden Arbeit soll ein Trainingsprogramm entwickelt und evaluiert werden, das mehrere Teilfertigkeiten vermittelt, die zusammengenommen eine Methode, und zwar die Methode der direkten Instruktion ergeben. Das traditionelle Microteaching erfährt so eine Weiterentwicklung zu einem Methodentraining für direkte Instruktion. Aufgrund dieser Weiterentwicklung und aufgrund des Einsatzes der Unterrichtsvideographie zur Evaluation des Trainingserfolgs verspricht das Vorhaben einen nicht unerheblichen Erkenntnisgewinn im Bereich der Trainingsforschung. Es wird ein entscheidender Beitrag zur Diskussion um wirksame Methoden in der Lehrerausbildung geleistet und der Trainingsforschung werden neue Impulse gegeben. Schließlich zeigt das Unternehmen auch beispielhaft einen ökonomischen Weg auf, ein Lehrertrainingsprogramm in den laufenden universitären Lehrbetrieb zu integrieren.

Die vorliegende Arbeit besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen: Der erste Teil beschäftigt sich mit der systematischen Herausarbeitung und Präzisierung des Begriffs der direkten Instruktion, der zweite mit der Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms für direkte Instruktion. Die Fragestellungen, die mit dieser Arbeit beleuchtet und nach Möglichkeit umfassend beantwortet werden sollen, konzentrieren sich auf folgende Punkte:

### Ziele und Fragestellungen der Arbeit

Erstens soll geklärt werden, was unter dem Begriff direkte Instruktion verstanden wird (1) und zweitens soll auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse die Frage geklärt werden, wie direkte Instruktion erfolgreich gelehrt werden kann (2).

Daraus ergeben sich folgende untergeordnete Fragen für den ersten Teil der Arbeit (1):

- Was wird unter dem Begriff direkte Instruktion in der deutschsprachigen und US-amerikanischen Literatur verstanden?
- Welche Beschreibungen der Methode der direkten Instruktion sind deutschsprachigen Texten zu entnehmen? Und vor allem:
- Welche Regeln werden für die Ausführung der Methode der direkten Instruktion angegeben?

Für die zweite Fragestellung zur Lehrbarkeit direkter Instruktion, die im 2. Hauptteil behandelt werden soll, ergeben sich folgende Zusatzfragen (2):

- Was ist unter einem Lehrertraining zu verstehen?
- Welche Elemente bzw. Trainingsbausteine sollten in einem Kommunikationstraining für direkte Instruktion berücksichtigt werden?
- Ist das Trainingsprogramm – nicht nur aus der Sicht der Teilnehmer, sondern auch aus der Perspektive unabhängiger Beobachter – erfolgreich?

Im ersten Kapitel der Arbeit wird sich der Darstellung der direkten Instruktion in deutschsprachigen Publikationen, vorwiegend aus der Didaktik und Unterrichtsforschung zugewandt. Die vergleichende Untersuchung wird zeigen, dass unterschiedliche Auffassungen von direkter Instruktion vorherrschen. Infolgedessen ist eine korrekte Anwendung der Methode in der Praxis nicht zu erwarten. Aus diesem Grund erfolgt im zweiten Kapitel ein Rekurs zwei US-amerikanische Primärquellen aus der Lehr-Lern-Forschung, um eine genauere Vorstellung von direkter Instruktion zu erhalten. Vor diesem Hintergrund wird im dritten Kapitel der Begriff der direkten Instruktion unter Hinzuziehung der Sprachspieltheorie des Unterrichts präzisiert. Nach der Klärung und Präzisierung des Begriffs erfolgt die Auseinandersetzung mit der Lehrbarkeit der Methode. In diesem Zusammenhang werden im vierten Kapitel zuerst gängige Vorstellungen von dem, was ein Lehrertraining ausmacht, und anschließend die Grundzüge des Microteaching, einer besonderen Form von Lehrertrainings skizziert. Insbesondere konzentriere ich mich auf die Forschungen des Tübinger Zentrums für Neue Lernverfahren, da ich mir von diesen einen nicht unerheblichen Gewinn für die Entwicklung eines Kommunikationstrainings für den Unterricht mit direkter Instruktion verspreche. Zudem sind die Untersuchungen des Tübinger „Zentrums für Neue Lernverfahren“ bisher kaum hinreichend gewürdigt worden. Nach dieser Vorbereitung wird im fünften Kapitel das eigene Trainingsvorhaben entwickelt und vorgestellt. Im sechsten Kapitel soll das eigene Forschungsvorhaben mit Untersuchungsdesign, Stichprobenbeschreibung, Versuchsplan und den eingesetzten Instrumenten skizziert werden. Anschließend werden die Befunde dargestellt und schließlich im letzten Kapitel diskutiert. Im Ergebnis wird sich zeigen, dass das „Kommunikationstraining für den Unterricht mit direkter Instruktion“ ein relativ erfolgreiches Programm für die methodische Ausbildung von Lehramtsstudierenden ist.

**Direkte Instruktion gehört zu den wenigen Unterrichtsmethoden, für die die empirische Forschung den Nachweis erbringen konnte, dass sie relativ effektiv ist, wenn es um die Erreichung einfacher Lernziele geht (Rosenshine & Stevens 1986, Borich 2004, Ditton 2002).** Allerdings ist die Methode selbst kaum bekannt bzw. der Begriff unpräzise. Infolgedessen ist auch eine korrekte Anwendung der direkten Instruktion in der Praxis nicht zu erwarten. Das vorliegende Buch klärt den Begriff der direkten Instruktion unter Zuhilfenahme sprachtheoretischer Ansätze und legt ein Kommunikationstraining für den Unterricht mit direkter Instruktion vor. Das Training leistet einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung der Lehrerbildung, und zwar insbesondere zur unterrichtsmethodischen Ausbildung und zur Überwindung der häufig beklagten Kluft zwischen Theorie und Praxis (Havers & Topell 2002, Klinzing 1998). Darüber hinaus trägt das Training zur Weiterentwicklung von experimenteller Forschung bei, u.a. zur Analyse der Wirksamkeit verschiedener sprachlicher Varianten direkter Instruktion (vgl. Betsch, Quittenbaum, Lüders, 2015). Gleichwohl bleibt es zu wünschen, dass weitere Maßnahmen dieser Art als wichtiger Bestandteil einer qualitativ hochwertigen Lehrerausbildung anerkannt und auf empirischer Basis weiterentwickelt werden.



#### **Die Autorin**

**Dr. Nancy Quittenbaum**, Jahrgang 1981, hat u.a. als Grundschullehrerin und Lehrkraft für besondere Aufgaben gearbeitet. Sie promovierte an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt und ist seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Trainerin im Fachgebiet Schulpädagogik. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen u.a. direkte Instruktion und Trainingsforschung (Microteaching).

