

Isabella Benischek & Johanna Gomernik

Direkte Instruktion und Fragen im Unterricht

Zusammenfassung

Kompetenzorientierter und partizipativer Unterricht ist durch eine Methodenvielfalt und Methodentiefe ausgezeichnet. Lehrpersonen planen Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklungsstand sie gut kennen. Sie beziehen auch die personellen Voraussetzungen der Lernenden sowie deren Interessen mit ein. Dadurch werden die Unterrichtsinhalte mit den passenden Unterrichtsmethoden verbunden, Partizipation der Schülerinnen und Schüler wird ermöglicht. Neben schüler:innen-zentrierten Methoden haben auch lehrer:innen-zentrierte Methoden ihren Platz. Dazu zählen unter anderem die direkte Instruktion sowie ein fragender Unterricht. Neben den Fragen, die Lehrpersonen stellen, sind jedoch die Schüler:innen-Fragen ein wertvoller und wichtiger Teil des Unterrichts, unabhängig von der gewählten Unterrichtsmethode.

Aspekte von Unterricht

Es ist davon auszugehen, dass alle Lehrpersonen „guten Unterricht“ gestalten wollen. Lehrerinnen und Lehrer erwerben theoretische Konzepte im Lehramtsstudium und sie sammeln Erfahrungen in den Pädagogisch-praktischen Studien. Aber auch die eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen fließen in das Handeln ein. Somit entwickeln Lehrpersonen Strategien und Handlungsoptionen, an denen sie sich bei der Planung und Durchführung des eigenen Unterrichts orientieren (Beckmann et al., 2016, S. 7).

An der Forderung von Meyer (2017), dass die Lehrperson, die von den Lernenden zu leistende Unterrichtsarbeit zweckrational gestaltet, ist noch immer festzuhalten. Lehrer:innen müssen den Unterricht so aufbauen und gestalten, dass „die Schüler [sic] leichter und besser lernen, als sie dies ohne Hilfe des Lehrers [sic] täten“ (Meyer, 2017, S. 20). „Guter Unterricht kann auf vielfältige, aber nicht auf beliebige Weise realisiert werden.“ (Weinert in Felten & Stern, 2012, S. 30) Felten und Stern (2012, S. 30-31) konstatieren, dass sich Schule „immer über inhaltliche Lernziele definieren [muss], und wenn diese auf sinnstiftendes Lernen und transferierbares Wissen abzielen, wird man nicht umhin kommen, unterschiedliche Lernformen einzusetzen.“

Lehrpersonen setzen unterschiedliche Methoden im Unterricht ein, wobei diese beispielsweise als Instrumente zur Erreichung von angestrebten Kompetenzen beziehungsweise Lernzielen oder als Vermittlungsinstanz gesehen werden können. Methoden können auch als Strategien theoretisch fundierten, methodischen Handelns aufgefasst werden. Dabei soll der Lernprozess der Schüler:innen optimal unterstützt werden (Baumgartner, 2011, S. 76-78).

Erfolgreiches und sinnstiftendes Lernen setzt eine gewisse Motivation seitens der Schüler:innen voraus. Zu Beginn eines Lernprozesses steht im Idealfall die Einsicht beziehungsweise die Erkenntnis, dass es in der Welt Phänomene gibt, die mit dem bisherigen Wissen (noch) nicht erklärt werden können. Wollen Schüler:innen die „Wirklichkeit“ verstehen, so sind sie motiviert und bereit, ihr Wissen und Können zu erweitern (Felten & Stern, 2012, S. 41-42). Wesentlich ist, dass der „Spalt“ zwischen Können und Nicht-Können oder zwischen Wissen und Nicht-Wissen

überbrückbar ist. Die Schüler:innen müssen das Gefühl haben, die Herausforderung bewältigen zu können, die Hürde überwinden zu können. Ist dies gegeben, so werden die Lernenden auch viele Fragen an die Sache/den Inhalt stellen. Wichtig ist in diesem Kontext noch, dass in der Klasse ein wohlwollendes und unterstützendes Klima herrscht, dass die Schüler:innen sich wohl fühlen und die Beziehung zur Lehrperson sowie zu den Mitschüler:innen positiv ist.

Weiters findet die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) Berücksichtigung. Diese Theorie beschreibt, dass die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit für Motivation und Lernen wesentlich sind, es handelt sich dabei um psychologische Basisbedürfnisse. Sind diese drei Aspekte gegeben, so sind „Menschen jeden Alters und jeder Herkunft bereit, Anforderungen zu bewältigen [...]“ (Felten & Stern, 2012, S. 41).

In diesem Sinne ist auch inklusiver Unterricht zu verstehen. Es ist eine Tatsache, dass Menschen unterschiedlich sind. In der Schule steht aber das gemeinsame Lernen im Fokus. Es ist festzuhalten, dass nur ein Dabeisein („teil-sein“) nicht ausreicht. Ebenso sind das bloße Fördern („teil-haben“) oder Beibringen („teil-geben“) zu wenig (Bold & Treiber, 2025, S. 53). „Inklusion entsteht, wenn alle drei Facetten gleichzeitig ihre Wirkung entfalten.“ (Bold & Treiber, 2025, S. 53)

Zur direkten Instruktion

In der heutigen Zeit wird die direkte Instruktion manchmal negativ gesehen, da sie teilweise fälschlicherweise mit bloßem Frontalunterricht gleichgesetzt wird. Je nach Unterrichtsinhalt und Situation hat diese Methode, genau wie alle anderen Unterrichtsmethoden, auch ihre Stärken und Schwächen. Generell sollten die im Unterricht eingesetzten Methoden ausgewogen sein, insbesondere was die Sozialformen betrifft, und sie sollten an die Erfordernisse und Bedürfnisse der Schüler:innen angepasst sein.

Wellenreuther (2010; S. 331) definiert: „Unter direkter Instruktion lassen sich alle Lernarrangements einordnen, in denen der Lehrer [sic] neue Informationen präsentiert und den Lernprozess bis zur sicheren Festigung und Verankerung der neuen Inhalte im Langzeitgedächtnis steuert.“ Für eine wirksame Umsetzung von direkter Instruktion muss die Lehrperson Bescheid wissen über Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis und wie Inhalte gefestigt werden können. Ebenso muss die Lehrperson wissen, wie Wissen bzw. Inhalte klar strukturiert werden können. Weiters braucht es eine Vorstellung darüber, wie Konzentration und Fokussierung der Aufmerksamkeit aufgebaut und aufrechterhalten werden können (Wellenreuther, 2010, S. 331).

„Direkte Instruktion ist eine klar umrissene Unterrichtsmethode.“ (Wellenreuther, 2010, S. 332) Sie kann als Oberbegriff für alle Unterrichtsformen fungieren, in denen die Lehrperson das Unterrichtsgeschehen direkt lenkt und kontrolliert sowie die Informationsvermittlung in hohem Maße selbst übernimmt (Wellenreuther, 2010, S. 332).

„Als Kernbild direkter Instruktion kann man sich einen Unterricht vorstellen, in dem der Lehrer [sic] vor der Klasse steht, Dinge mit den Schülern [sic] entwickelt, erklärt oder wiederholt, Anweisungen zur Arbeitsweise in der Stillarbeitsphase gibt, die Lösungen der Schüler [sic] kontrolliert, und möglicherweise auf besondere Schwierigkeiten nochmals eingeht. Um dafür die erforderliche Aufmerksamkeit der Schüler [sic] zu gewinnen, muss der Lehrer [sic] nicht nur in der Lage sein, schülergemäße Erklärungen gemeinsam mit den Schülern [sic] zu entwickeln. Er muss vor allem auch die Techniken eines effektiven Klassenmanagements und einer effektiven Klassenführung beherrschen.“ (Wellenreuther, 2010, S. 332)

Der lehrer:innen-gesteuerte Unterricht kann zu den traditionellen Unterrichtsformen gezählt werden. Hier werden oftmals lehrgesteuerte Gespräche eingesetzt. Anschauungsmaterialien und Medien werden unterstützend verwendet (Baumgartner, 2011, S. 288).

Die Unterrichtsmethode der direkten Instruktion umfasst unterschiedliche Phasen des Unterrichts wie Einführung, Sicherung, Anwendung, Vertiefung und es können Darbietungen, kooperative Lernformen, entdeckendes Lernen oder Erklärungen einfließen. Ebenso haben die Sozialformen Einzel-, Partner:innen- und Gruppenarbeiten Platz (Wellenreuther, 2010, S. 332).

„Direkte Instruktion bezieht sich auf alle Phasen des Lernprozesses, angefangen bei der Aktivierung des Vorwissens, der ersten darauf bezogenen Darstellung der neuen Wissens Elemente, der Gestaltung vielfältiger, aufeinander bezogener Übungen bis hin zur Feststellung, Konsolidierung und Abgrenzung dieses Wissens von anderen Inhalten. Ziel ist eine flüssige und verständnisorientierte Beherrschung dieses Wissens und der zugehörigen grundlegenden Fertigkeiten (z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen).“ (Wellenreuther, 2010, S. 333)

Guter beziehungsweise gelingender und lernorientierter Unterricht verbindet Instruktion und Konstruktion. Jeder Schülerin und jedem Schüler wird dabei die Möglichkeit gegeben, selbst Fragestellungen zu entwickeln und deren Beantwortung zu suchen, wodurch strategisches und inhaltliches Wissen erworben wird (Beckmann et al., 2016, S. 11).

Bei dieser Unterrichtsmethode übernimmt die Lehrperson die Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler:innen. Daher wird der Unterricht so strukturiert, dass (möglichst) alle Lernenden die Inhalte entsprechend verstehen. Es wird hier nicht davon ausgegangen, dass die Schüler:innen alles selbst entdecken können, die zentralen Inhalte werden vermittelt und verdeutlicht. Die Lehrperson stellt offene Fragen, die die Lernenden zum Nachdenken anregen sollen (Wellenreuther, 2010, S. 337-338). Für Weinert (1999, S. 33-34, in Wellenreuther, 2014, S. 175) ist die direkte Instruktion Teil eines schüler:innen-zentrierten Unterrichts: „Der Lehrer [sic] legt unter Berücksichtigung der in seiner Klasse verfügbaren Vorkenntnisse die Lernziele fest. Er (oder sie) stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, organisiert, strukturiert, kontrolliert, korrigiert und evaluiert Lernfortschritte der Schüler [sic] beständig und sorgt dafür, dass Fehlinformationen vermieden oder schnell beseitigt werden. Klarheit, Strukturiertheit und Adaptivität des Unterrichts sind die wichtigsten Merkmale einer lernwirksamen direkten Instruktion [...]“

Ein weiterer Aspekt für die Wahl von Unterrichtsmethoden berücksichtigt die Kompetenzen von Schüler:innen. Diese sind, je nach Alter und Entwicklungsstand, in unterschiedlichem Maße selbst in der Lage sind, Struktur zu schaffen und strategisch vorzugehen. Einige brauchen vorgegebene Strukturen der Lehrperson, andere können beispielsweise mit Freiarbeit gut umgehen. So ist auch zu bedenken: „Wer direkte Instruktion pauschal ablehnt [...], verweigert leistungsschwächeren Schülern [sic] eine wirksame Förderung.“ (Wellenreuther, 2014, S. 203)

Zu guten und weniger guten Fragen im Unterricht

Unterschiedliche Handlungssituationen sind Teil von Unterricht. Darunter sind zeitlich begrenzte sowie strukturierte und von Lehrpersonen und/oder Schüler:innen bewusst gestaltete Interaktionen zu verstehen (Meyer, 2017, S. 116). In diesem Zusammenhang gibt es unterschiedliche Inszenierungstechniken, zu denen auch das Fragen gehört. Fragen können nur im Kontext von Sprache gestellt werden und sie fordern Antworten heraus (Meyer, 2017, S. 119-120).

Unterrichtliche Handlungsmuster haben sich historisch herausgebildet, wurden erprobt und weiterentwickelt (Meyer, 2017, S. 125-126): „Aus den Gerichtsreden im antiken Griechenland und aus dem sokratischen Dialog wurde das sogenannte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, eines der schwierigsten Handlungsmuster überhaupt [...]“

Der fragend-entwickelnde Unterricht gehört zu den lehrer:innen-zentrierten Methoden. Die Fragen sollen hier jedoch so geschickt gestellt werden, dass die Schüler:innen den Eindruck haben, sich aus eigener Kraft durch die Beantwortung der Fragen der Lösung zu nähern. Dazu braucht es entsprechende Kommunikationskompetenz und Empathie seitens der Lehrperson. Die Fragen dürfen nicht zu schwierig oder zu offen sein, denn sonst könnte das Gespräch nicht aufrechterhalten werden (Paul & Diedrich, 2021, S. 67). „Die Fragen dürfen aber auch nicht so leicht und durchgeplant erscheinen, damit der Lehrer [sic] nicht de facto mit sich selbst redet und die Schüler [sic] nur rhetorische Fragen beantworten.“ (Paul & Diedrich, 2021, S. 67).

Fragen können vielfältig in den Unterricht einfließen. Es gibt Lehrer:innen-Fragen und Schüler:innen-Fragen zum Unterrichtsstoff, aber auch Fragen, die nichts mit dem Unterrichtsinhalt zu tun haben (z.B. „Darf ich das wegschmeißen?“, „Borgst du mir den Radiergummi?“). Solche Fragen werden in den folgenden Betrachtungen außer Acht gelassen.

In Lehrer:innen-Schüler:innen-Gesprächen werden oftmals viele Fragen gestellt. Baumgartner (2011, S. 291) charakterisiert das Lehrgespräch folgendermaßen: „Lernende einer Gruppe werden durch gezielte Fragen der Lehrperson motiviert ihr Vorwissen in die Situation so einzubringen, dass es zu einem wichtigen Gestaltungsmoment des Unterrichtsverlaufs wird.“ Schüler:innen brauchen aber Zeit, um über die Beantwortung einer Frage nachzudenken. Je nach Unterricht und Unterrichtsinhalte könnte es beispielsweise hilfreich sein, den Schüler:innen bereits vor dem Unterricht Fragen zum Inhalt zu geben, damit sie sich vorbereiten können (Paul & Diedrich, 2021, S. 37).

„Die alte Schulmeisterregel, daß [sic] der Lehrer [sic] nur eines vermeiden soll, nämlich undeutliche Fragen zu stellen, gilt heute noch.“ (Giel, o.J., S. 2)

Fragen im Sinne der „Osterhasenpädagogik“ wären als schlechte Fragen zu betiteln. Hier sollen Schüler:innen im Verlauf der Stunde – animiert durch Fragen – mehr oder weniger ratend herausfinden, was sich die Lehrperson wieder Neues ausgedacht hat. Wird dies zu schnell erraten, so ärgert sich die Lehrerin:der Lehrer (Felten & Stern, 2012, S. 28-29). Wenn die Lehrer:innen-Frage zu häufig eingesetzt wird, beispielsweise zur Steuerung des Unterrichtstempos und Lenkung, dann kann das Muster der asymmetrischen Kontingenz (nach Hofer 1981 in Seifried & Sembell, 2005, S. 229) entstehen. „Wenn man davon ausgeht, dass Lehrer [sic] pro Unterrichtsstunde ca. zwischen 30 und 120 Fragen stellen (für ein Arbeitsleben kommen so schnell über eine Million Fragen zusammen [...]), dann wird evident, welche Bedeutung die Lehrerfrage im Unterricht einnimmt. Folgerichtig gibt es zahlreiche Bemühungen, das Frageverhalten von Lehrpersonen zu verbessern und zu trainieren [...]“ (Seifried & Sembill, 2005, S. 229)

Eine Unterrichtsgestaltung mit einem Übermaß an Lehrer:innen-Fragen führt zu drei Problematiken: (1) Lernende werden passiv, da sie kaum Raum für eigenes Denken haben, (2) der Unterricht bleibt oftmals lebens- und schüler:innen-fern, (3) das Leistungspotenzial wird nicht entsprechend herausgebildet (Seifried & Sembill, 2005, S. 229-230).

Diese Darstellungen sollen jedoch nicht dazu führen, dass Fragen von Lehrpersonen gänzlich abzulehnen sind. „Gute Lehrerfragen bzw. das Setzen von Unterrichtsimpulsen sind durchaus ein geeignetes Mittel, um Lernprozesse anzuregen und in die gewünschte Richtung zu lenken.“

(Seifried & Sembill, 2005, S. 230). Aber auch wenn Lehrpersonen Fragen von den Lernenden zulassen, so bestehen in traditionellen Unterrichtssettings Barrieren, die möglicherweise Schüler:innen am Fragen hindern. Dazu können zählen: Lehrpersonen erkennen die Wissensdefizite nicht, Unbehagen von Schüler:innen, Schwierigkeiten bei der Herstellung des Kontextes, nicht förderliches soziales Umfeld, vermutete fehlende Relevanz des Themas (Seifried & Sembill, 2005, S. 230).

Gleichzeitig ist der Fokus auf Schüler:innen-Fragen zu lenken. „In theoretischen Diskurs werden Fragen von Kindern als Ausgangspunkt für Lernprozesse, als Hinweise und Einblicke in das Denken von Kindern sowie als Elemente einer adaptiven Unterrichtsgestaltung diskutiert.“ (Ruesch Schweizer & Knapp, 2026, S. 244) Fragen von Kindern können aber auch Motor für den Wissenserwerb, Ausgangspunkt von Lernprozessen, Ausdruck kognitiver Aktivierung, Ausgang für das Entdecken von Neuem, Hinweis auf Vorwissen, „Tor zum Denken und Verstehen“ sein (Ruesch Schweizer & Knapp, 2026, S. 244). Fragen können – in einer gewissen Weise – den bestehenden Erlebnis- und Erfahrungshorizont durchstoßen und so der Anfang von (wissenschaftlicher) Systembildung sein (Giel, o.J., S. 5). Fragen von Schüler:innen können auch als Möglichkeit verstanden werden, dass sich die Kinder selbst in Beziehung zur Welt bringen (Brinkmann, 2026, S. 378). „So existiert die Frage nicht ohne den Fragenden. In ihr spiegelt sich seine gesamte Persönlichkeit wider.“ (Brinkmann, 2026, S. 39)

Besonders im (inkluisiven) Sachunterricht – aber nicht nur hier, sondern in allen Unterrichtsgegenständen – spielen Kinderfragen eine Schlüsselrolle, da hier eine situative und kommunikative Gestaltung besonders gut gelingen kann. Die Lernenden der Gruppe/Klasse werden aktiv einbezogen, wodurch neue Fragestellungen oder Erfahrungen ins Zentrum rücken können. Wird dem Inhalt/Phänomen sinnlich und gedanklich begegnet, so ist bereits eine Auseinandersetzung damit gegeben. Wenn die Lehrperson diese Gedanken mitgeteilt bekommen, so kann sie entsprechend darauf eingehen, inklusiv unterrichten und alle Schüler:innen mitnehmen. Die Fragen der Kinder sollten gesammelt werden, die individuellen Deutungen und Ansichten identifiziert werden. So können auch die Lernvoraussetzungen ermittelt werden. Wichtig ist, dass die Fragen der Kinder für alle sichtbar gemacht werden (Ausstellungstisch, Logbücher, Plakate, etc.). Auch Wandzeitungen, wo der Verlauf dokumentiert wird, eignen sich (Kaiser & Seitz, 2023, S. 30-31). „Auf eine Seite der Wandzeitung werden die verschiedenen Fragen der Kinder nach vorheriger Sichtung geklebt. Jede Frage steht dafür, dass dazu auch gearbeitet werden muss und erst wenn das jeweilig fragende Kind eine zufriedenstellende Antwort gefunden hat, kann die Frage mit einem selbst gestalteten Antwortkärtchen überklebt werden. So erfahren alle Kinder, welche Fragen noch ungeklärt sind und welche schon eine vorläufige Antwort gefunden haben.“ (Kaiser & Seitz, 2023, S. 32)

Es gibt zahlreiche weitere Unterrichtsmethoden, wo die Frage eine zentrale Rolle spielt, wie beispielsweise (Paul & Diedrich, 2021):

- Kartenabfrage: Eine Frage wird von den Schüler:innen auf Karteikarten beantwortet, mit denen dann weitergearbeitet wird.
- Befragung von Expert:innen: Schüler:innen befragen Expert:innen, um Informationen aus erster Hand zu erhalten.
- Partner:innen-Interview: Schüler:innen befragen sich gegenseitig, um beispielsweise Meinungen zu erhalten, Inhalte zu erfahren oder zu wiederholen.
- Quizz

- Fragen aus dem Kuvert: Die Lehrperson bereitet Fragen zum Unterrichtsthema vor. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler zieht eine Frage und versucht, diese zu beantworten (ggf. mit Unterstützung der anderen).

Zusammenfassung

Die Wahl der passenden Unterrichtsmethode ist von zahlreichen Kontextvariablen abhängig (z.B. Inhalt, Alter der Schüler:innen, verfügbare Medien, räumliche Bedingungen). Direkte Instruktion, als eine Methode unter vielen, kann Schüler:innen durch die vorgegebene Strukturierung beim Lernen unterstützen, die Lehrperson plant den Unterricht entsprechend und greift lenkend ein, sodass alle Kinder einen Wissens- und Kompetenzzuwachs verzeichnen können.

Die Frage spielt in Schule und Unterricht eine zentrale Rolle. Fragen der Lehrperson können das Interesse wecken, zu viele oder unklare Fragen können aber auch abschreckend sein. Fragen von Schüler:innen können als Ausgangspunkt für Unterricht herangezogen werden und sie fördern die Motivation.

Literatur

- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Waxmann.
- Beckmann, O., Bommersheim, S., Dietrich, T., Heuper, W., Kallauch, M., Leisen, J., Schulte-Melchior, R., Suwelack, W., Woelk, W. & Zimmer, T. (2016). *Guter Unterricht schafft Lerngelegenheiten*. Studienseminar Koblenz. BoD.
- Bold, H. & Treiber, D. (2025). *Schule inklusionsorientiert gestalten*. Beltz.
- Brinkmann, V. (2026). Zur Bildungsbedeutsamkeit von Fragen in Schule und Unterricht. In Ernst, J. et al. (Hrsg.). *Kinder fragen – Kinder forschen. Theoretische und empirische Perspektiven auf das Fragenstellen und Forschende Lernen in der Grundschule*. Klinkhardt. S. 37-56.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Felten, M. & Stern, E. (2012). *Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren*. Cornelsen.
- Giel, K. (o.J.). *Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht*. Verfügbar unter <http://www.klaus-giel.de/doc/FrageA.pdf>
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2023). *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Schneider.
- Meyer, H. (2017). *Unterrichtsmethoden I. Theorieband*. Cornelsen.
- Paul, M. & Diedrich, J. (2021). *Auf die Klasse – fertig – los. Das Handbuch für guten Unterricht in Theorie und Praxis inkl. 144 Unterrichtsmethoden*. Eigenverlag.
- Ruesch Schweizer, C. & Knapp, D. (2026). Fragen von Kindern im Unterricht der Grundschule. Eine Studie zu Strategien von Lehrenden im Umgang mit Fragen von Kindern. In Peschel, M. et al. (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung*. Klinkhardt. S. 243-252. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2026/34913/pdf/RueschSchweizer_Knapp_2026_Fragen_von_Kindern.pdf

Seifried, J. & Sembill, D. (2005). Schülerfragen – ein brachliegendes didaktisches Feld. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101 (2005), 2, S. 229-245.

Wellenreuther, M. (2010). *Lehren und Lernen – aber wie?* Schneider.

Wellenreuther, M. (2014). *Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis.* Schneider.

Zu den Autorinnen

Mag. Dr. Isabella BENISCHEK, BEd MA, Lehramt für HS, PTS, VS und ASO, Diplomstudium Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik sowie Dissertationsstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Hochschulprofessorin und dzt. Institutsleiterin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Johanna GOMERNIK, BEd MA, Lehramtsstudium Volksschule, Masterstudium Schulpädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Mentorin in den Pädagogisch-Praktischen Studien, Berufserfahrung als Klassenlehrerin an Volksschulen (im In- und Ausland), seit 2026 Lehrende an der KPH Wien/Niederösterreich im Bereich Erziehungswissenschaft.