
Britta Kohler/Albrecht Wacker

Das Angebots-Nutzungs-Modell

Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung

Zusammenfassung

Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht“ stellt das derzeit prominenteste Wirkmodell innerhalb der Schul- und Unterrichtsforschung dar. Im vorliegenden Beitrag erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Genese und Anlage des Modells mit dem Ziel, Antworten aus mehreren Perspektiven auf die folgenden Fragen zu finden: Welche Annahmen liegen dem Modell zugrunde, welche Implikationen, Chancen und Grenzen beinhaltet es, und wie könnte eine erste Einschätzung aussehen? Deutlich wird u.a., dass dem Modell eine verständigungsstiftende Funktion zukommt und es, ungeachtet seiner Grenzen, als das derzeit „brauchbarste“ Modell im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung bezeichnet werden kann.

Schlüsselwörter: Angebots-Nutzungs-Modell, Unterrichtsforschung, Modellbildung

The Offer-and-Use-Model (“Angebots-Nutzungs-Modell”)

Reflections on Chances and Limitations of the Currently Most Famous Effect Model in School and Classroom Teaching Research

Abstract

The “Offer-and-Use-Model for Teaching Effectiveness” is one of the most prominent causal models in current educational research. The current study aims to investigate the genesis and creation of the model regarding the following questions: What are the underlying assumptions, implications, prospects and limitations of the model? What is its

overall relevance? We find that the purpose of the model is to provide a basis enabling deeper communication about the complexity of teaching processes.

Keywords: offer-and-use-model, classroom teaching research, theory building

1. Einführung

Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“ (vgl. zuletzt Helmke 2012, S. 71) hat in der vergangenen Dekade eine geradezu erstaunliche Karriere gemacht und ist mittlerweile als „state of the art“ in Forschung und Lehre fest etabliert. Das Modell fungiert seit der „zweiten empirischen Wende“ (vgl. Bohl/Kleinknecht 2009) nicht nur als Grundlage empirischer Studien (z.B. COACTIV; vgl. Kunter u.a. 2011), sondern bildet mit der Unterscheidung der zentralen Begriffe „Angebot“ und „Nutzung“ auch in prominenten wissenschaftlichen Veröffentlichungen eine bedeutsame Interpretationsfolie, wengleich diese zuweilen nur immanent benannt wird (vgl. Oelkers/Reusser 2008). Darüber hinaus wird das Modell zunehmend auch in Überblicksveröffentlichungen zum Thema Unterricht (vgl. z.B. Lipowsky 2009, S. 80ff.) vorgestellt, in Publikationen für die Praxis diskutiert (vgl. z.B. Bohl/Kucharz 2010; Meyer 2004) und zudem vielfach adaptiert und verändert (vgl. z.B. Reusser/Pauli 2010).

Bei der Verständigung über Unterricht und insbesondere hinsichtlich forschungsbezogener Fragen, so kann mit Blick auf diese breite Rezeption vermutet werden, scheint das Modell mittlerweile eine über die Relevanz der Modellbildungen aus der Allgemeinen Didaktik in den 1960er- bis 1980er-Jahren (vgl. Klafki 1958, 1985; Schulz 1965, 1981 u.v.a.m.) hinausweisende Bedeutung erlangt zu haben. Es schließt dabei keinesfalls direkt an die Tradition didaktischer Modellbildungen an (vgl. Kron 2004) oder führt diese fort, sondern beschreibt Unterricht aus einer empirischen Perspektive und vorwiegend mit den Begrifflichkeiten einer psychologisch fundierten Lehr-Lern-Forschung. Der häufig zu findenden und zuweilen unreflektierten Rezeption des Modells stehen nur vereinzelte Beiträge und Hinweise gegenüber, die sich auch wissenschaftlich-kritisch mit ihm auseinandersetzen (vgl. z.B. Gruschka 2011a, 2011c; Proske 2009). Dabei wird ersichtlich, dass eine Auseinandersetzung vor allem im schulpädagogisch-theoretischen Kontext zu erkennen ist, weniger in der Bildungsforschung, die das Modell häufig verwendet.

Im Folgenden soll eine Skizzierung des Angebots-Nutzungs-Modells und seiner Herkunft mit dem Ziel erfolgen, Antworten aus mehreren Perspektiven auf die folgenden Fragen zu finden: Welche Annahmen liegen dem Modell zugrunde, welche Implikationen, Chancen und Grenzen beinhaltet es, und wie könnte eine erste Einschätzung aussehen?

In diesem Beitrag folgt einem Kapitel zur Modellbildung (2.) eine knappe Erläuterung des Modells und seiner Genese (3.). Anschließend wird dargelegt, welche Potenziale und Grenzen es kennzeichnen und welche Konsequenzen aus seiner Genese und seinen Merkmalen zu erwarten sind (4.). Ein Fazit schließt den Artikel ab (5.).

2. Zur Funktion und Bedeutung von Modellen in der Erziehungswissenschaft

Modelle stellen in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen und der Erziehungswissenschaft im Besonderen vielfach verwandte Ordnungs- und Wirkschemas in Forschung und Lehre dar. Sie kommen dadurch zustande, dass tragende Elemente von Theorien in Übersichten transformiert werden. Modelle reduzieren also „die Komplexität der Handlungszusammenhänge auf einige bedeutsame Elemente“ und „elementarisieren die Wirklichkeit“ (Kron 2004, S. 60). Sie zeigen Grundmuster auf und dienen der Explikation und Präzisierung von Annahmen. Gerade in der psychologischen Forschung sind sie häufig anzutreffen; aber auch in der Allgemeinen Didaktik als Teildisziplin der Schulpädagogik stellen Modellbildungen, die vorwiegend aus den 1960er- bis 1980er-Jahren stammen (z.B. „Berliner Modell“, „Hamburger Modell“, vgl. Schulz 1965, 1981; Perspektivenschema des Unterrichts, vgl. Klafki 1958, 1985), konstitutive Wissensbestandteile der Disziplin dar, welche bis heute in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern Verwendung finden. Allgemein didaktisch konstituierte Modelle dienen dabei vorwiegend der Anleitung und Reflexion von Praxis; empirisch generierte Rahmenmodelle dagegen greifen auf einem höheren Abstraktionsniveau breiter aus: Sie dienen in der Bündelung komplexer Variablen Gruppen der Integration und Vereinheitlichung von Forschungsbefunden und vermögen auf Forschungsdesiderate aufmerksam zu machen, welche für eine künftige Bearbeitung mit Blick auf eine laterale Erfassung des Gegenstands erforderlich erscheinen (vgl. Lipowsky 2009).

Eine weitere wichtige Funktion von Modellen, welche in der Literatur nur unzureichend Berücksichtigung findet, ist ungeachtet des häufigen Vorwurfs der Komplexitätsreduktion und Wirklichkeitsverkürzung in ihrem diskursiven Charakter zu sehen: Innerhalb der Pluralität von Theorien und Methoden einer in ihrem Selbstverständnis integrativen und interdisziplinären Erziehungswissenschaft bilden sie, ob affin oder kritisch, ein Verständigungsmedium. Damit stellen sie sowohl innerhalb der Disziplin als auch interdisziplinär eine bedeutsame Kommunikations- und Verständigungsgrundlage dar. Für das Angebots-Nutzungs-Modell trifft dies in besonderer Weise zu.

3. Das Angebots-Nutzungs-Modell

3.1 Die Begriffe „Angebot“ und „Nutzung“

Würde man Personen in einem beliebigen Kontext zu den Begriffen „Angebot“ und „Nutzung“ frei assoziieren lassen, würde man vermutlich keine Antwort im Hinblick auf den Bereich des Unterrichts und seiner Strukturmerkmale bekommen. Die Begriffe „Angebot“ und „Nutzung“ würden wohl eher mit Gegebenheiten der Marktwirtschaft in Zusammenhang gebracht werden, obwohl in der Ökonomie selbst der Begriff der Nutzung nicht prominent ist. In der Ökonomie wird über Nutzen, Nutzenmaximierung und Grenznutzen nachgedacht und natürlich auch über Angebot und Nachfrage im Sinne eines Marktgleichgewichts, nicht aber über Angebote und deren Nutzung (vgl. Varian 2007). Als weitere Assoziation in diesem Zusammenhang könnte Wahlfreiheit – bis hin zur Beliebigkeit – genannt werden. Der Bezug zum Unterricht und seiner wissenschaftlichen Theoriebildung dagegen scheint mit den Begriffen Angebot und Nutzung ungeachtet der vielfältigen Perspektiven auf das Feld und der zahlreichen Definitionsbemühungen (vgl. Lüders 2012) weniger unmittelbar gegeben zu sein. Insofern bleibt zu fragen, welches Potenzial den vorwiegend ökonomisch konnotierten Begriffen innewohnt und welche Ursachen für ihre „Einwanderung“ anzuführen sind. Zwei mögliche Antworten sollen im Folgenden versucht werden:

Eine erste Ursache für die Einwanderung der Begriffe „Angebot“ und „Nutzung“ in den Bereich der Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung ist in gesellschaftlichen Veränderungen und damit verbundenen Modifikationen in der Theoriebildung zu erkennen. In der Folge von Modernisierungstendenzen wurde das Individuum mehr und mehr aus traditionellen Bindungen herausgelöst, freigesetzt und als Akteur und Konstrukteur des eigenen Ichs begriffen. Dieser Sachverhalt schlägt sich auch zunehmend in den unterrichtlichen Theorie- und Modellbildungen nieder, die nun vermehrt das Individuum und sein Lernen als aktive Tätigkeit akzentuieren. Bei dieser Betrachtung, welche die Chance und Pflicht des Individuums zur Wahl unter gegebenen Möglichkeiten und zur Bestimmung seiner selbst in das Zentrum der Überlegungen stellt, verliert der Begriff des Angebots seine ökonomische Konnotation. Zentral erscheint hier der Aspekt der (Wahl-)Freiheit für das Individuum. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass diese Freiheit für den einzelnen Lernenden nicht nur Möglichkeit, sondern immer auch Zumutung im Sinne einer Delegation von Verantwortung bedeutet. Gerade die Umsteuerungen im Bildungssystem seit etwa dem Jahr 2000 unterstützen dies, indem sie Verantwortung mehr und mehr den operativen Einheiten der Einzelschulen (vgl. Wacker/Maier/Wissinger 2012) und damit implizit auch den Schülerinnen und Schülern zuweisen.

Eine zweite Ursache für die Einwanderung der Begriffe „Angebot“ und „Nutzung“ sehen wir in dem mit dem vorgenannten Punkt einhergehenden Aufgreifen des Konstruktivismus als theoretische Hintergrundfolie zur Modellierung von Lehren und Lernen, an welchen sich das Angebots-Nutzungs-Modell in seinen Grundüberzeugungen anschließt. Unabhängig davon, auf welche „Spielarten des Konstruktivismus“ (vgl. Knorr-Cetina 1989) Bezug genommen wird – auf den Radikalen Konstruktivismus als Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie oder auf den gemäßigten Konstruktivismus in der Didaktik –, so wird deutlich, dass die Idee, Wissen könne einfach vermittelt und von einer Person an eine andere weitergegeben werden, nicht trägt. Der radikale Schnitt zwischen „Realität“ und eigener Konstruktion und damit auch zwischen dem Handeln des oder der Lehrenden und der (kognitiven) Aktivität des bzw. der Lernenden findet sich allerdings nur bei Vertretern und Vertreterinnen des Radikalen Konstruktivismus, die u.a. davon ausgehen, „dass man über jene Realität, eben weil sie jenseits aller menschlichen Erfahrung liegt, nichts sagen kann“ (von Glasersfeld 1995, S. 42) und dass „das Gehirn [...] nach eigenentwickelten Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet, von deren wahrer Herkunft und Bedeutung es nichts absolut Verlässliches weiß“ (Roth 1994, S. 235). Auch wenn diese Radikalität nicht Teil gemäßigt konstruktivistischer Überzeugungen ist, die in der Didaktik überwiegend Verwendung finden, so gilt doch ihr Grundgedanke, dass sich nämlich vom Lehrerhandeln nicht mehr oder weniger direkt auf das Schülerhandeln schließen lässt – und umgekehrt – und dass erwünschte Wirkungen nicht einfach hergestellt werden können: Hinter die Überzeugung, dass sich jeder Mensch auf der Basis seiner Vorkenntnisse und Vorerfahrungen seine Wirklichkeit selbst konstruiert – und dabei die Angebote seiner Umwelt in individueller Weise nutzt –, kann heute nicht mehr guten Gewissens zurückgegangen werden. Das Angebots-Nutzungs-Modell greift diese Sichtweise auf.

3.2 Genese des Angebots-Nutzungs-Modells

Eine Wurzel des Angebots-Nutzungs-Modells liegt im Prozess-Produkt-Paradigma, innerhalb dessen nach Beziehungen zwischen Merkmalen des Unterrichtsprozesses und Zielvariablen – zumeist fachlichen Leistungen – gesucht wird. Die Kritik am überwiegend induktiven, theorielosen und additiven Vorgehen bei der Suche nach Effekten innerhalb dieses Paradigmas wurde bereits an vielen anderen Stellen dargelegt und soll hier deshalb nicht ein weiteres Mal ausgeführt werden (vgl. z.B. Ditton 2002; Einsiedler 2002; Gräsel/Göbel 2011). Unhinterfragt gilt, dass eine große Zahl an Befunden zur Frage schulleistungsrelevanter Merkmale von Unterricht aus Forschungen resultiert, die in den letzten ca. fünfzig Jahren innerhalb des Prozess-Produkt-Paradigmas erbracht wurden. Auch erfuhr dieses Forschungsparadigma selbst im Laufe der Zeit bedeutsame Weiterentwicklungen, u.a. hin zu einem Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma, welches sich auch für neue methodische Zugänge (z.B. Videostudien) öffnete. Die Forschungen führten insbesondere zu Zusammen-

stellungen von Merkmalen guten Unterrichts (vgl. z.B. Helmke 2003; Kohler 2005; Lipowsky 2009). In den rahmenden Beiträgen zu diesen Zusammenstellungen wurde und wird immer wieder die Frage diskutiert, was eigentlich guter Unterricht sei und wie der Begriff und das Ziel „Unterrichtsqualität“ überhaupt beschrieben werden können (vgl. Ditton 2002; Terhart 2000). Eine Auflistung von Merkmalen guten Unterrichts findet sich im Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2006) im Feld „Unterricht (Angebot)“ unter der Überschrift „Prozessqualität“. In den Modellen von 2003 und 2009/2012 werden die Merkmale nicht explizit aufgeführt.

Ein frühes und gleichzeitig das „wohl einflussreichste theoretische Modell zur Erklärung schulischen Lernens“ (Gruehn 2000, S. 5) stellt das Modell von Carroll (vgl. 1973) dar. Bereits in den 1960er-Jahren entwickelt, markiert es in etwa den Beginn der Forschungen im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas: „Es beruht auf der Grundannahme, dass der Grad des Lernerfolgs eine Funktion des Verhältnisses von tatsächlich benötigter Lernzeit und tatsächlich aufgewendeter Lernzeit ist“ (Gruehn 2000, S. 5). Das Zugestehen von mehr Lernzeit ist vor allem bei geringer Begabung, aber auch im Falle niedriger Unterrichtsqualität ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg. Allerdings können zugestandene Lerngelegenheiten nur dann wirksam werden, wenn Lernende auch bereit sind – sei es durch intrinsische oder extrinsische Anreize –, diese zu nutzen, also „während dieser Zeit mit Ausdauer zu lernen“ (Carroll 1973, S. 242). Das Modell von Carroll wird auch heute noch herangezogen, wenn es darum geht, Studien zu entwickeln, die Merkmale von Unterricht in Beziehung zu Merkmalen von Schülerleistungen setzen (vgl. z.B. Gruehn 2000). Gleichzeitig wirkt es aus heutiger Sicht in naiver Weise linear, mechanistisch und kontextlos.

Ebenfalls bereits in den 1970er-Jahren, wenngleich bereits auf der Basis des Modells von Carroll, entwickelte Bloom (1976, in Gruehn 2000) sein Modell schulischen Lernens, welches zur Grundlage des Konzepts des so genannten „mastery learning“ wurde. Weitere Modelle anderer Autoren folgten, so z.B. das „Produktivitätsmodell des schulischen Lernens“ von Walberg aus dem Jahr 1984, das integrierte „Modell der Schuleffektivität“ nach Scheerens aus dem Jahr 1990, das so genannte „QAIT-Modell“ von Slavin aus dem Jahr 1994 oder jenes von Creemers aus demselben Jahr (vgl. Gröhlich 2012; Gruehn 2000). Im Kern begreifen diese Modelle die Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Input-Steuerung als abhängige Variable und beachten zu wenig, dass eine zweckkausale Durchgriffssteuerung nicht möglich ist, weil dabei die Eigenlogik des lernenden Individuums zu wenig berücksichtigt wird.

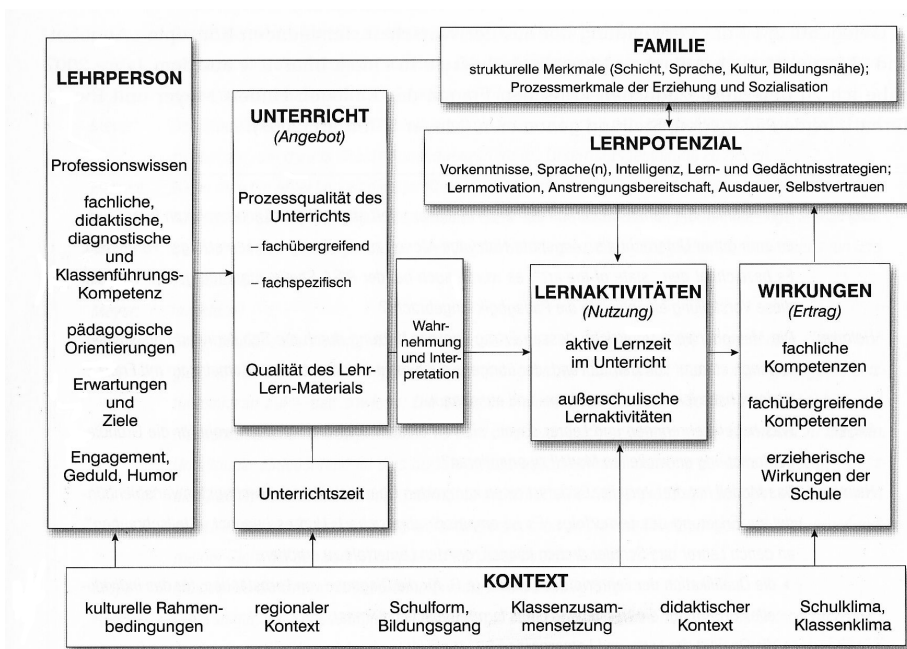
Der Begriff des Angebots-Nutzungs-Modells selbst wurde im Jahr 1998 von Helmut Fend in seiner Monographie zur „Qualität im Bildungswesen“ geprägt. Er konzeptualisierte darin bereits zu einem frühen Zeitpunkt das Bildungssystem als Mehrebenensystem und entwickelte im dritten Teil des Buches („Die Mikroebene: Die Stellung

des Lehrerhandelns in einem Angebots-Nutzungs-Modell der Bildungsqualität“) ein „Angebots-Nutzungs-Modell der Schulleistungen“. Seine „zentrale Hypothese besteht in der auf den ersten Blick wenig kontraintuitiven Annahme, dass optimale Lernergebnisse dann zu erwarten sind, wenn ein bestmögliches Angebot von Schülern und Schülerinnen maximal genutzt wird“ (vgl. Fend 1998, S. 321). Fend akzentuiert hier vor allem die Angebotsseite und thematisiert die Nutzungskomponente noch nicht als ebenbürtig. Sein Modell nimmt aber bereits zentrale Begriffe und Ideen des Modells von Helmke vorweg, so z.B. die Unterscheidung von Quantität und Qualität des Angebots, fragt dann aber insbesondere nach Stützsyste-men und enthält trotz seines Titels nicht die Wirkungsorientierung des Modells von Helmke als zentrale Ordnungskategorie.

3.3 Deskription und Verbreitung des Angebots-Nutzungs-Modells

Im Folgenden soll das „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht“ (vgl. Helmke 2003, 2006, 2009, 2012) in seiner Fassung aus dem Jahr 2012 betrachtet und knapp skizziert werden (vgl. Abb. 1). Im Kern stellt das Modell ein erweitertes Stimulus-Response-Modell oder ein ergänztes und ausdifferenziertes Prozess-(Mediations-)Produkt-Modell dar. Zentral sind die drei Felder „Unterricht“ (= Angebot), „Lernaktivitäten“ (= Nutzung) sowie „Wirkungen“ (= Ertrag). Gemäß unserer Leserichtung und einer idealtypischen Unterrichtsartikulation sind diese drei Felder von links nach rechts angeordnet und werden durch Merkmale der Lehrenden und der Lernenden sowie durch Kontextmerkmale ergänzt. Wichtig erscheint dabei noch das kleine Feld zwischen dem Angebot und seiner Nutzung, welches mit „Wahrnehmung und Interpretation“ überschrieben ist und auf die Mediationsprozesse von Seiten der Lernenden fokussiert. Als Wirkungen werden im Modell fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen sowie erzieherische Wirkungen der Schule modelliert – und damit ausschließlich Leistungsparameter, die empirisch auf den Prozess zurückgeführt werden können. Die meisten Pfeile weisen in diesem Modell in eine Richtung, eine Verbindung ist ohne Direktion (Lehrperson – Familie), und ein Pfeil markiert eine Wechselwirkung (Familie – Lernpotenzial). Die in den einzelnen Feldern aufgeführten Merkmale sind unterschiedlichen Abstraktionsgrades und verschiedener Herkunft. So entstammen die im Feld „Lehrperson“ genannten Kompetenzen dem kompetenztheoretischen Ansatz der Lehrerprofessionalität (vgl. Baumert/Kunter 2006), während andere Begriffe zu unterschiedlichen Bereichen insbesondere der Lehr-Lern-Forschung gehören.

Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht



Quelle: Helmke 2012, S. 71

Das hier abgebildete Modell aus dem Jahr 2012 stellt eine Weiterentwicklung der Modelle von Helmke aus den Jahren 2003 und 2006 dar und ist identisch mit jenem von 2009. Neu aufgenommen sind u.a. „erzieherische Wirkungen der Schule“ in das Modell, in welches nun erstmals der Begriff der Erziehung, wenngleich nur attributiv verwendet, Eingang findet. Der Bildungsbegriff hingegen findet sich, ungeachtet vorgebrachter Kritik, auch im Modell von 2009 nicht. Damit operiert das Modell weitgehend mit Begriffen, die in der Lehr-Lernforschung etabliert sind (vgl. Gruschka 2011b) und konzeptualisiert damit Gestaltungsmerkmale von Unterricht unter der Erwartung von Wirkungen (vgl. Eickhorst 2011), die sich in messbaren Kriterien ausdrücken lassen (vgl. Terhart 2009).

Das Angebots-Nutzungs-Modell wurde in den vergangenen Jahren nicht nur von Helmke selbst verändert und weiterentwickelt, sondern auch von verschiedenen Autorinnen und Autoren aufgegriffen und für die eigenen Zwecke adaptiert. Beispielhaft angeführt seien hier das von Lipowsky vereinfachte Modell (vgl. 2009, S. 80ff.), das „Systemische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit“ von Reusser und Pauli (vgl. 2010, S. 18), das von Kohler entwickelte „Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben“ (vgl. 2011, S. 211) sowie das „Lehr-lerntheoretische und didaktische Modell der Wirksamkeit von Unterricht“ von Arnold (vgl. 2009, S. 41). Lipowsky (vgl. 2009, S. 80ff.) weist empirisch begrün-

det in seinem „vereinfachten Angebots-Nutzungs-Modell“ dem Klassenkontext eine zentrale Rolle zu. Auch das „Systemische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit“ von Reusser und Pauli (vgl. 2010, S. 18) bzw. Reusser (vgl. 2011, S. 21) enthält im Kern die Implikationen des Angebots-Nutzungs-Modells, wenngleich es Differenzen zum Modell von Helmke zeigt: Es greift die Begrifflichkeit von Fend (vgl. 1998) wieder auf, nimmt die Inhaltsqualität des Lehrangebots mit in das Modell hinein und spricht von einem „Bildungsangebot“ und „Mehrdimensionalen Bildungswirkungen“. Das Modell perspektiviert Unterricht als einen umfassenden Kontext, in welchen beispielsweise auch Normen, Klima oder Beziehungen hinein modelliert werden. Unterricht stellt für die Autoren ein Gesamtgefüge dar, dessen Elemente zusammenhängen und nicht, wie in stärker empirisch orientierten Modellen, separierbar sind. Damit nimmt das „Systemische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit“ auch die Kritik Gruschkas vorweg, welcher am Angebots-Nutzungs-Modell kritisiert, es erkläre „den Unterricht als die kommunikative Verhandlung der Inhalte zwischen Lehrenden und Schülern genauso wie die Spezifik der sachlichen Anforderung zu einer intervenierenden Variable“ (Gruschka 2011a, S. 36) und erhebe ihn nicht, wie es ihm eigentlich zukomme, „zum Kern der Sache“ (a.a.O., S. 36; vgl. Gruschka 2011c, S. 120ff.). In den modifizierten Modellen von Lipowsky (2009) sowie Reusser und Pauli (2010) erstreckt sich die Trennung von Angebot und Nutzung nicht in den Unterrichtsbereich hinein, und so wird dieser unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen mit Hilfe bidirektionaler Richtungspfeile als Gesamtgeschehen modelliert. Kohler dagegen (vgl. 2011, S. 11) greift im „Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben“ einerseits die Darstellung der zeitlichen Abfolge und andererseits die Trennung von Angebot und Nutzung im Modell von Helmke auf, die bei den Hausaufgaben sogar eine räumliche und zeitliche Trennung darstellt und insofern hier in besonderer Weise Anschlussfähigkeit verspricht. Arnold schließlich integriert eine didaktische Kompetenzkomponente, welche die Vorbereitung und Planung des Unterrichts umfasst, und erweitert das Angebots-Nutzungs-Modell so zu einem „Lehr-lerntheoretischen und didaktischen Modell der Wirksamkeit von Unterricht“ (vgl. 2009, S. 41).

4. Diskussion des Angebots-Nutzungs-Modells

4.1 Grenzen und problematische Aspekte

Modelle reduzieren, wie bereits beschrieben, Komplexität, um Analyse, Reflexion und Verständigung zu erleichtern. Insofern ist es immer leicht und kann schnell als Ausdruck differenzierten Nachdenkens und großer Wissenschaftlichkeit auf die Fahne geschrieben werden, wirft man einem Modell zu starke Komplexitätsreduktion vor. Auf der anderen Seite kann diese Gefahr, in ein Dauerspiel der Wissenschaft um das richtige Maß an Reduktion und Elaboration zu geraten, auch nicht Grund dafür

sein, die gewählte Art der Komplexitätsreduktion grundsätzlich zu akzeptieren. Im Folgenden soll deshalb das Modell nicht im Einzelnen und hinsichtlich aller gewählten Begriffe unter die Lupe genommen werden, sondern es erfolgt der Versuch, zentrale Punkte der Kritik aufzugreifen und zu diskutieren. Wir stellen die Schwierigkeit analytischer Trennungen im Modell ebenso in den Mittelpunkt wie die Frage nach seinem immanenten Unterrichtsbegriff und möglichen Konsequenzen der vorgenommenen Trennung von Angebot und Nutzung.

Vor diesem Hintergrund ist nur am Rande darauf hinzuweisen, dass dem Modell tatsächlich an mehreren Stellen vorgeworfen wird, unterkomplex oder unterbestimmt zu sein, beispielsweise im Hinblick auf die Unterrichtsplanung (vgl. z.B. Arnold 2009). Kritisch sind auch die unidirektionalen Richtungspfeile vom Kontext zu den Wirkungen zu betrachten, obwohl klar ersichtlich ist, dass Lernerträge fachlicher und überfachlicher Art Kontextmerkmale, z.B. das Merkmal Klassenklima, verändern können. Beim Lesen und Nachvollziehen des Modells fallen an anderen Stellen außerdem Unschärfen und Abgrenzungsschwierigkeiten auf, deren Ursachen aber in der Komplexität des abzubildenden Gegenstands Unterricht sowie in der konstitutiven Eigenschaft von Modellen – zu reduzieren und zu elementarisieren – zu suchen sind. Hinzuweisen ist hier insbesondere auf die analytische Abgrenzungsschwierigkeit zwischen den Feldern „Lehrperson“ und „Unterricht“, die besonders deutlich im Modell von 2006 zu Tage tritt: Hier findet sich z.B. unter „Lehrperson“ das Merkmal „Klassenführungscompetenz“, welches im Feld „Unterricht“ wieder als „Klassenführung“ erscheint. Letztlich läuft die Kritik an einem Modell, zu stark zu vereinfachen, aber ins Leere: Es ist gerade nicht seine Aufgabe, Realität allumfassend abzubilden, sondern es geht darum, diese (empirisch) handhabbar darzustellen und dabei notwendigerweise Komplexität zu reduzieren. Interessant erscheint dann, welche Elemente in welcher Ausdifferenzierung Eingang in das jeweilige Modell finden (vgl. die verschiedenen Darstellungen in Helmke 2003, 2006, 2009/2012).

Sicher gilt für das Angebots-Nutzungs-Modell, wie es für ein Prozess-Produkt-Modell naheliegt, dass der Fokus auf der Frage der Wirksamkeit von Prozessvariablen liegt: „Guter Unterricht ist demnach der, der wirkt“ (Gruschka 2011a, S. 37). Dabei wird allerdings leicht die entscheidende Frage nach der Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit der anzustrebenden Ziele ausgeblendet. Ob der zur Diskussion stehende Unterricht bedeutsame Bildungsprozesse beispielsweise im personalen und sozialen Bereich zu befördern vermag, ob zentrale Inhalte und bedeutsame Schlüsselprobleme bearbeitet werden (vgl. Klafki 1985) oder in welchem Verhältnis die Bildungsprozesse zu den Funktionen von Schule stehen (vgl. Fend 1980), wird innerhalb dieses Modells nicht beachtet. Und so kann festgestellt werden, dass unter dieser Perspektive „auch ein solcher Unterricht, der seine ursprüngliche Zweckbestimmung (Lernen zu ermöglichen) kaum mehr erkennen lässt, dennoch und sogar mehr oder weniger reibungslos weiterläuft. [...] Die interaktive Praxis scheint nahezu resistent gegenüber der Sinnfrage zu sein“ (Breidenstein 2010, S. 873f.). Das Modell lässt einen Sinnbegriff vermissen,

wie er beispielsweise im kommunikationstheoretischen Unterrichtsverständnis darin zum Ausdruck kommt, dass die Bedeutung des Geschehens erst durch die situative Interpretation der Interaktionsteilnehmer und -teilnehmerinnen festgelegt wird (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2011). Dieser relevante Punkt kann nicht hinreichend im Modell mit seinem impliziten Wirkbegriff abgebildet werden. Solange diese Begrenzung des Modells gesehen und ihm nicht mehr zugetraut wird, als es zu leisten vermag, resultiert daraus noch kein Problem. Wird das Modell aber als ausreichende Reflexionsfolie oder gar Planungsgrundlage für Unterricht erachtet, so fehlen zentrale Kategorien, die mit den Begriffen Sinn und Bedeutung hier nur angedeutet werden sollen (zu Überlegungen zum didaktischen Potenzial des Angebots-Nutzungs-Modells siehe Wacker/Kohler, im Druck). Sie kennzeichnen Unterrichtspraxis als eine den ganzen Menschen angehende und dabei immer auch moralische Praxis, die über eine technische oder technologische Betrachtung hinausweist (vgl. Biesta 2011).

Kennzeichnend und namensgebend für das Modell ist die analytische Trennung von Angebot und Nutzung. Die Trennung dieser beiden Faktoren, welche zusammen, im Sinne der Koproduktion der Akteure, Wirkung erzeugen, wurde zuvor als Leistung, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden könne, beschrieben. Dass mit dieser Konzeptualisierung von Unterricht aber auch eine Gefahr einhergehen kann, soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden: Wo Lehrkräfte ihren Einfluss nur auf der Angebotsseite sehen, sind sie nicht nur entlastet, sondern entlassen sich unter Umständen auch selbst aus der Verantwortung. Kritisch bleibt deshalb auch zu fragen, ob die Karriere des Angebots-Nutzungs-Modells in der Lehreraus- und -fortbildung auch mit dieser so radikal erscheinenden Trennung von Angebot und Nutzung zu tun haben könnte, die unter Umständen diese Verantwortungsabschiebung ermöglicht. Andere Angebots-Nutzungs-Modelle (vgl. z.B. Fend 2008; Lipowsky 2009; Reusser/Pauli 2010) sehen im Zentrum die Wechselwirkung von Angebot und Nutzung, welche für Lehrkräfte grundsätzlich die Aufforderung mit sich bringt, das Angebot stets und immer wieder neu und adaptiv auf die Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler auszurichten. Besonders herausgearbeitet hat diese Interaktion beispielsweise Ruf in seinem Konzept des dialogischen Lernens: „Im Dialogischen Unterricht sind Angebot und Nutzung Versuchshandlungen, die so aufeinander bezogen sind wie Sprechen und Zuhören in einem auf Verstehen und Verständigung zielenden Gespräch“ (Ruf 2010, S. 53).

Auf der anderen Seite kann die Konzeptualisierung des Unterrichtsgeschehens im Sinne eines Angebots und dessen Nutzung auch zu einer einseitigen Betrachtungsweise mit einer unangemessen starken kompetenztheoretischen Ausrichtung führen: In diesem Fall würde Lehrerinnen und Lehrern suggeriert, der Schlüssel für hohe fachliche und überfachliche Leistungen liege nahezu ausschließlich in der Verbesserung ihrer Kompetenzen. Dies ist jedoch nur ein, wenngleich sehr wichtiger Aspekt der Lehrerverprofessionalität, der beispielsweise dann an seine Grenzen kommt, wenn die Lösung von Problemen außerhalb der Reichweite des Lehrerhandelns liegt, z.B. in

der Qualität der Einzelschule, im schulischen Umfeld oder in zu gering ausgeprägten Unterstützungssystemen. Die letztgenannten Aspekte werden in der Modellbildung von Helmke zwar in Ansätzen mit den Variablen Schulform und Bildungsgang berücksichtigt; im Modell von Reusser und Pauli (2010) sind sie jedoch expliziter abgebildet. Ein anderer Aspekt besteht darin, mit den Grundantinomien des Lehrerberufs, die auch bei hoch entwickelten Kompetenzen bestehen, umzugehen. Diese Grundantinomien, z.B. von Fremd- und Selbstbestimmung oder von Nähe und Distanz, sind nicht technokratisch auflösbar oder über Kompetenzaufbau zu bewältigen, sondern benötigen den Blick auf den Einzelfall, rekonstruktives Verstehen und letztlich Reflexion (vgl. Helsper 2010). Dies wird mit den Begriffen „Wahrnehmung und Interpretation“ im Feld zwischen Angebot und Nutzung nur unzureichend abgebildet.

Grundsätzlicher Art ist auch die Frage, welche Gestaltungsformen von Unterricht mit dem Angebots-Nutzungs-Modell sinnvoll modelliert werden können. Hier muss festgestellt werden, dass das Modell sehr geeignet für die Beobachtung und Analyse eines Unterrichts mit Phasen direkter Instruktion und angeschlossenen Übungsphasen erscheint, weniger jedoch für einen Unterricht, in dem Lernende explizit Lehrfunktionen übernehmen oder ihr Lernangebot, beispielsweise im offenen Unterricht, in hohem Maße selbst bestimmen und dabei z.B. vorwiegend auf instruierendes und unterstützendes Material in schriftlicher Form zurückgreifen (vgl. Bohl/Kohler/Kucharz, im Druck). Das Modell beinhaltet jedoch über den Angebotsbegriff mögliche Anschlussstellen zur Weiterentwicklung, in welcher die Angebotsseite mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler geöffnet werden kann, um adäquater auch offene Unterrichtsformen abbilden zu können. Damit gehen wir zu den Potenzialen und Leistungen des Modells über.

4.2 Potenziale und Leistungen

Beim Angebots-Nutzungs-Modell handelt sich um ein umfassendes und gleichzeitig erweiter- und modifizierbares Modell, welches das komplexe Feld Unterricht sowohl im Hinblick auf die Generierung und Einordnung bedeutsamer Forschungsfragen als auch mit Blick auf Planung, Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht in der praktischen Perspektive zu strukturieren vermag. Es erscheint mit seiner chronologischen Grundanlage und der kontextuellen Rahmung sowie der Anzahl der gewählten Felder und dem Auflösungsgrad insgesamt sehr klar. Auf die spezifischen Leistungen des Modells mit seiner konstitutiven Trennung von Angebot und Nutzung, mit der Bezugnahme auf die Ebenen des Bildungssystems und mit seinem Potenzial als intra- und interdisziplinäre Verständigungsgrundlage wollen wir im Folgenden eingehen:

Zentral erscheint uns die bereits mehrfach angeführte, auf konstruktivistische Grundüberzeugungen zurückgehende analytische Trennung von Angebot und Nutzung,

welche die aktuelle Theoriebildung in der Modellbildung verortet (vgl. kritisch hierzu Breidenstein 2010; Gruschka 2011a). Mit dieser Trennung können naive kausal-mechanistische Schlussfolgerungen und lineare Wirkvorstellungen, wie sie die älteren Modellbildungen kennzeichnen, vermieden werden: Sowohl ein Lehr-Lern-Kurzschluss, der davon ausgeht, Lehren induziere auf direktem Wege Lernen und sei ein „Lernenmachen“, als auch ein Lern-Lehr-Kurzschluss, bei dem vom Lernen direkt auf das Lehren geschlossen wird, sind mit diesem Modell von Unterricht nicht vereinbar (vgl. Bohl/Kleinknecht/Kohler 2010; Meseth/Proske/Radtke 2012).

Das Modell mit seiner Separierung von Angebot und Nutzung erscheint darüber hinaus auch anschlussfähig für Zugänge, welche nicht Teil der (quantitativen) Lehr-Lern-Forschung sind und in deren Kontext bislang kaum rezipiert werden: Die rekonstruktive ethnographische Unterrichtsforschung beispielsweise fokussiert auf die Praktiken der Lernenden und deren Eigenlogik, die jener der Lehrenden in einem erstaunlichen Maße zuwiderlaufen kann. So konnte Wiesemann (2009) beispielsweise zeigen, wie ein Arrangement der Lehrerin zur Förderung von Konzentration und individuellem Arbeiten von den Lernenden genutzt wurde, um Kontakt mit anderen aufzunehmen und peerkulturelle Prozesse vor lernstoffbezogene Aktivitäten zu schieben: „Unterricht ist damit immer auch Bühne für Inszenierungen, in welchen [...] Peer Culture gestiftet wird“ (Lehmann-Rommel 2009, S. 299). Damit wird aus einer anderen Perspektive deutlich, dass Angebot und Nutzung in hohem Maße auseinanderfallen können und es folglich einer getrennten Analyse bedarf.

Auch wenn das Modell die Mehrebenenstruktur des Bildungssystems nicht unmittelbar graphisch abbildet, so nimmt es doch unter „Kontext“ die Mesoebene und, wenngleich nur angedeutet, auch die Makroebene mit auf und schließt damit an aktuelle Theorielagen an (vgl. z.B. Fend 2008). Mit der Bezugnahme auf das Mehrebenensystem Schule macht das Angebots-Nutzungs-Modell nun deutlich, dass unterrichtliches Handeln (Mikroebene) nicht isoliert, sondern immer nur im Kontext aller Ebenen sinnvoll betrachtet und analysiert werden kann: Einerseits lassen sich die spezifischen Interaktionen im Unterricht nur mit Blick auf die sie rahmende Institution Schule verstehen, und andererseits ermöglichen und limitieren Kontextmerkmale die konkreten Lehr-Lern-Prozesse.

Weiterhin ist für das Modell hervorzuheben, dass es in Anbetracht der bestehenden fachlichen und disziplinären Partikularisierung eine dieser Aufsplitterung entgegenstehende intra- und interdisziplinäre Kommunikationsgrundlage darstellt. Mit Blick auf die Schulpädagogik und Lehr-Lern-Forschung ist dies daran festzustellen, dass sich Vertreter und Vertreterinnen unterschiedlicher Forschungsrichtungen, Forschungszugänge und Auffassungen – ob affirmativ oder kritisch, sei dahingestellt – auf das Modell beziehen (vgl. z.B. Arnold 2009; Gruschka 2011a; Lipowsky 2009; Oelkers/Reusser 2008). Dies ist bedeutsam, weil sonst ungeachtet desselben Praxisfeldes als Grundlage nur wenige gemeinsame Bezugspunkte – sieht

man vom Kommunikationsereignis PISA einmal ab – aufzufinden sind und die in Subdisziplinen vertretenen Auffassungen zuweilen den Charakter solipsistischer Einzelwissenschaften haben. So wie die Allgemeine Didaktik in der Vergangenheit über ihre erwähnten Modellbildungen eine innerdisziplinäre Verständigungsgrundlage erfahren hat, ist hier darüber hinaus zu erkennen, dass die Modellbildung eine interdisziplinäre Verständigung stiftet. Damit dürfte es, gerade auch bedingt durch die kritischen Bezugnahmen, das derzeit anschlussfähigste Modell sein, das in den letzten Jahren innerhalb der Erziehungswissenschaft hervorgebracht worden ist.

5. Fazit

Im Beitrag wurden Genese, Anlage, Grenzen und Potenziale des prominenten Angebots-Nutzungs-Modells skizziert und Argumente bezüglich seiner Reichweite diskutiert. Wenngleich aus inhaltlicher Perspektive zu ersehen ist, dass Modellbildungen dieser Art unweigerlich mit Verkürzungen einhergehen, die in der Literatur mit Notwendigkeit kritisch diskutiert werden, und dass man dem Modell auch den Vorwurf nicht ersparen kann, analog zur Theoriebildung des Unterrichts, allzu sehr auf „pragmatisch-praktizistische Erwartungen“ (Prose 2011, S. 10) abzustellen, so sind doch seine Potenziale aus funktionaler Perspektive zu schätzen: In seiner Konkretheit und Offenheit ist es zu einem sowohl disziplinär als auch interdisziplinär agierenden Kommunikationsinstrument geworden, welches in dieser Hinsicht die Bedeutung der didaktischen Modellbildungen der 1960er- bis 1980er-Jahre übertrifft. Damit stiftet es eine höchst wünschenswerte Auseinandersetzung und Verständigung der „fremden Schwestern“ (vgl. Terhart 2001, in Horstkemper 2009) Allgemeine Didaktik und Empirische Lehr-Lern-Forschung und stellt letztlich das derzeit wohl „brauchbarste“ Modell im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung dar. Gleichwohl ist das Modell immer vor dem Hintergrund der Tatsache zu sehen, dass es keine Aussagen zu Sinn und Bedeutung und zur normativen Rahmung von Unterricht macht.

Literatur

- Arnold, K.-H. (2009): Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? Über die Notwendigkeit einer integrierten Wissenschaft vom Unterricht. In: Arnold, K.-H./Blömeke, S./Messner, R./Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-46.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-519.
- Biesta, G. (2011): Warum „what works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 95-121.

- Bohl, T./Kleinknecht, M. (2009): Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik – Theoretische und empirische Impulse aus einer Aufgabenkulturanalyse. In: Arnold, K.-H./Blömeke, S./Messner, R./Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145-157.
- Bohl, T./Kleinknecht, M./Kohler, B. (2010): Fazit: Classroom-Management und Selbstbestimmung auf didaktischer Makro- und Mikroebene. In: Bohl, T./Kansteiner-Schänzlin, K./Kleinknecht, M./Kohler, B./Nold, A. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management – Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 254-263.
- Bohl, T./Kohler, B./Kucharz, D. (im Druck): Offener Unterricht: Theorie, Empirie und praktische Konsequenzen. In: Haag, L./Rahm, S. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T./Kucharz, D. (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 6, S. 869-887.
- Carroll, J.B. (1973): Ein Modell schulischen Lernens. In: Edelstein, W./Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett, S. 234-250.
- Ditton, H. (2002): Unterrichtsqualität. Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 30, H. 3, S. 197-212.
- Eickhorst, A. (2011): Das Unterrichtsverständnis der empirischen Lehr-Lern-Forschung. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50-66.
- Einsiedler, W. (2002): Editorial. In: Unterrichtswissenschaft 30, H. 3, S. 194-196.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Glaserfeld, E. von (1995): Die Wurzeln des „Radikalen“ am Konstruktivismus. In: Fischer, H.R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Heidelberg: Auer, S. 35-45.
- Gräsel, C./Göbel, K. (2011): Unterrichtsqualität. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS, S. 87-98.
- Gröhlich, C. (2012): Bildungsqualität. Münster u.a.: Waxmann.
- Gruehn, S. (2000): Unterricht und Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster u.a.: Waxmann.
- Gruschka, A. (2011a): Verstehen lehren. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. (2011b): Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130-144.
- Gruschka, A. (2011c): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 58, H. 2, S. 42-45.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (2010): „Ich will, dass ihr selbstständig werdet!“ Über die Widersprüche im Lehrerberuf. In: Lehrerarbeit – Lehrer sein. Friedrich Jahresheft 28, S. 34-37.

- Horstkemper, M. (2009): Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein Arbeits- und Kommunikationsfeld für „fremde Schwestern“. In: Wischer, B./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. München: Juventa, S. 151-171.
- Klafki, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50, S. 450-471.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt 40, S. 86-96.
- Kohler, B. (2005): Unterrichtsqualität: Wie geht das? In: Schulmagazin 5 bis 10 73, H. 10, S. 53-56.
- Kohler, B. (2011): Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. In: Die Deutsche Schule 103, H. 3, S. 203-218.
- Kron, F.W. (⁴2004): Grundwissen Didaktik. München: Reinhardt UTB.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann.
- Lehmann-Rommel, R. (2009): Zuhören und Macht im Unterricht. In: Deckert-Peaceman, H./de Boer, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Wiesbaden: VS, S. 297-315.
- Lipowsky, F. (2009): Unterricht. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer, S. 73-102.
- Lüders, M. (2012): Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 1, S. 109-129.
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-240.
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 2, S. 223-241.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen (Bildungsforschung, Band 27). Berlin: BMBF.
- Proske, M. (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 5, S. 796-814.
- Proske, M. (2011): Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-22.
- Reusser, K. (2011): Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-40.
- Reusser, K./Pauli, C. (2010): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: Reusser, K./Pauli, C./Waldis, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster u.a.: Waxmann, S. 9-32.
- Roth, G. (⁶1994): Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 229-255.
- Ruf, U. (2010): Lernen im Dialogischen Unterricht – selbstbestimmt und sachbezogen. In: Bohl, T./Kansteiner-Schänzlin, K./Kleinknecht, M./Kohler, B./Nold, A. (Hrsg.):

- Selbstbestimmung und Classroom-Management – Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-64.
- Schulz, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (Hrsg.): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel, S. 13-47.
- Schulz, W. (1981): Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe, Konzepte, Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, H. 6, S. 809-829.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Varian, H.R. (2007): Grundzüge der Mikroökonomik. München/Wien: Oldenbourg.
- Wacker, A./Kohler, B. (im Druck): Überlegungen zum didaktischen Potenzial des Angebots-Nutzungs-Modells. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013.
- Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (2012): Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: VS, S. 9-33.
- Wiesemann, J. (2009): „Kinder als Akteure“ von Unterricht – Konsequenzen für eine pädagogische Lernforschung. In: Deckert-Peaceman, H./de Boer, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Wiesbaden: VS, S. 177-192.

Britta Kohler, PD Dr. phil. habil., geb. 1964, Akademische Oberrätin im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.

Anschrift: Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen
E-Mail: britta.kohler@uni-tuebingen.de

Albrecht Wacker, Dr., geb. 1969, Professor für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg
E-Mail: wacker@ph-heidelberg.de