

Helsper, Werner; Klieme, Eckhard

**Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung - eine Sondierung.
Einführung in den Thementeil**

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 3, S. 283-290



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner; Klieme, Eckhard: Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung - eine Sondierung. Einführung in den Thementeil - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 3, S. 283-290 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119381 - DOI: 10.25656/01:11938

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119381>

<https://doi.org/10.25656/01:11938>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2013

■ *Thementeil*

Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – Gemeinsamkeiten und Differenzen

■ *Allgemeiner Teil*

Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich

Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – Gemeinsamkeiten und Differenzen

Werner Helsper/Eckhard Klieme

Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung.
Einführung in den Thementeil 283

Sabine Reh/Kerstin Rabenstein

Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die
Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens
und Adressierens 291

Kurt Reusser/Christine Pauli

Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines
methodenintegrativen Ansatzes 308

Georg Breidenstein/Sandra Rademacher

Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten
Unterricht 336

Miriam Lotz/Katrin Gabriel/Frank Lipowsky

Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu
deren gegenseitiger Validierung..... 357

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung –
Gemeinsamkeiten und Differenzen“ 381

Allgemeiner Teil

Klaus Zierer/Hubert Ertl/David Phillips/Rudolf Tippelt

Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen
Vergleich 400

Sebastian Wurster/Holger Gärtner

Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen 425

Besprechung

Heinz-Elmar Tenorth

Klaus Vieweg/Michael Winkler (Hrsg.): Bildung und Freiheit. Ein vergessener
Zusammenhang 446

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 449

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Quantitative and Qualitative Research on Teaching – Similarities and Differences

Werner Helsper/Eckhard Klieme

Quantitative and Qualitative Research on Teaching – An exploration.
Introduction 283

Sabine Reh/Kerstin Rabenstein

The Social Constitution of Teaching in Pedagogical Practices and the Potentials of Qualitative Teaching Research. Reconstructions of showing and addressing ... 291

Kurt Reusser/Christine Pauli

Recording Comprehension Orientation in Math Lessons. Results of a methodologically integrative approach 308

Georg Breidenstein/Sandra Rademacher

On the Use of Time. Observations and analyses on individualized teaching 336

Miriam Lotz/Katrin Gabriel/Frank Lipowsky

Lowly and Highly Inferential Procedures of Classroom Observation. Analyses on their reciprocal validation 357

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Quantitative and Qualitative Research on Teaching – Similarities and Differences” 381

Contributions

Klaus Zierer/Hubert Ertl/David Phillips/Rudolf Tippelt

The Quantity and Focus of Publications in the Zeitschrift für Pädagogik within the Framework of a German-British Comparison 400

Sebastian Wurster/Holger Gärtner

How Do Schools Deal with School Inspection and Its Results? 425

Book Review	446
New Books	449
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Beltz Verlags, Weinheim und des Juventa Verlags, Weinheim, bei.

Werner Helsper/Eckhard Klieme

Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung

Einführung in den Thementeil¹

Im letzten Jahrzehnt haben sich im Bereich der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung bedeutsame Fortschritte ergeben. Obwohl diese Entwicklungen innerhalb der beiden Forschungszugänge keineswegs einheitlich sind und sich deutliche theoretische und methodische Differenzen innerhalb der beiden Zugänge ergeben, dominieren bislang eher Kontroversen entlang der Grenzen dieser beiden Forschungslinien. Dabei wird auf Seiten der qualitativen Bildungsforschung und -theorie häufig im Duktus der scharfen Kritik argumentiert (vgl. z.B. Casale, Röhner, Schaarschuch & Sünger, 2010; Radtke, 2009). Das dürfte nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass sich hier Differenzen hinsichtlich der Konstitution des Gegenstands und der Ziele von Unterrichtsforschung vermischen mit neuen (oder als neu wahrgenommenen) Machtbalancen innerhalb der Disziplin und einem Wettbewerb um die Bedeutung pädagogischer Teildisziplinen einerseits, interdisziplinärer Bildungswissenschaft andererseits in der Lehrerbildung. Demgegenüber lässt sich in der quantitativen schul- und unterrichtsbezogenen empirischen Bildungsforschung – bis auf wenige, dann aber ebenfalls zugespitzte Kritiken und Kontroversen (vgl. exemplarisch Baumert & Kunter, 2006; dazu Helsper, 2007) – eher eine Ignoranz gegenüber der qualitativen Bildungs- und Unterrichtsforschung beobachten. Wenn somit die theoretischen und methodischen Sachfragen über längere Zeiträume entweder mit professionspolitischen Fragen durchdrungen waren oder aber eine mehr oder weniger deutliche Ignoranz dominierte, so sind dies ungünstige Rahmenbedingungen für eine sachlich-reflexive Auseinandersetzung. Demgegen-

1 Dieser Thementeil geht auf das Symposium „Was konstituiert Unterricht? Grenzgänge zwischen quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung“ zurück, das im Rahmen des DGfE-Kongresses „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“ am 12. März 2012 in Osnabrück von Werner Helsper und Eckhard Klieme organisiert wurde. Die vier thematischen Beiträge wurden nach Peerreview in diesen Thementeil übernommen. Die zwei Kommentare von Andreas Gruschka und Manfred Prenzel konnten aus Platzgründen hier nicht aufgenommen werden. Es ist beabsichtigt, sie im Rahmen eines Diskussionsteils zur Unterrichts- und Bildungsforschung in einem kommenden ZfPäd-Heft zu veröffentlichen.

über bedarf es einer systematischen Trennung der Sach- und Machtfragen sowie einer sachbezogenen *gegenseitigen* Wahrnehmung. Das ist eine der Intentionen, die wir mit diesem Thementeil verfolgen.

Damit plädieren wir für einen Perspektivwechsel von einer dominanten Abgrenzungsperspektive hin zu einer reflexiven Aufmerksamkeit für mögliche Anschlüsse (vgl. etwa Tillmann, 2011; Terhart, 2012; Combe & Paseka, 2012). Als Beitrag zu einem solchen grenzüberschreitenden Diskurs sind in diesem Thementeil zwei dem quantitativen und zwei dem qualitativen Spektrum zuzuordnende Texte mit unterschiedlichen methodischen Zugängen ausgewählt worden, die bedeutsame Strömungen innerhalb der Unterrichtsforschung repräsentieren.

Im Folgenden werden – keineswegs mit dem Anspruch der Vollständigkeit – einige Linien für die Sondierung von Gemeinsamkeiten angedeutet. Dabei gehen wir zunächst von spezifischen Themen der beiden Zugänge aus, nämlich der Konstitution und Ordnung des Unterrichts einerseits, seiner Wirksamkeit im Blick auf verschiedene Erfolgskriterien andererseits, und versuchen zu zeigen, dass es schon hierbei wechselseitige Anschlussmöglichkeiten gibt. Dies gilt auch für querliegende Themen wie das Bild des Schülers als Subjekt des Lerngeschehens und sogar für methodische Probleme der Beobachtung und Interpretation von Unterricht.

1. *Ordnungen und Muster des Unterrichts*: In den letzten Jahren hat sich eine starke kulturtheoretische Orientierung in der qualitativen Unterrichtsforschung ergeben. So werden etwa Lernkulturen rekonstruiert, die sich in unterschiedlichen Schulformen, in reformpädagogisch orientierten Einzelschulen und auch in unterschiedlichen Fächern und Fachkulturen deutlich unterscheiden (vgl. etwa Wulf et al., 2007; Reh, Rabenstein & Idel, 2011; Willems, 2007; Meier, Zaborowski & Breidenstein, 2011).

In diesen Zusammenhang ist auch die Studie von Reh und Rabenstein in diesem Thementeil einzurücken. Das Besondere dieses Beitrags ist darin zu sehen, dass hier sachbezogene Unterrichtsprozesse – am Beispiel von Gedichtinterpretationen im Deutschunterricht – mit unterrichtlichen Ordnungsbildungen und damit einhergehenden Schüleradressierungen in Beziehung gesetzt werden, so dass mit den Sachbezügen zugleich die in Anerkennungspraktiken fundierte Konstitution der Schüler in den Blick gerät.

In anderen Studien werden schulkulturelle symbolische Sinnordnungen rekonstruiert und bezüglich der Ausgestaltung der pädagogischen Arbeitsbündnisse und Unterrichtsordnungen ausdifferenziert (vgl. etwa Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009). Einen Schwerpunkt dieser kulturtheoretisch orientierten Unterrichtsforschung bilden Rekonstruktionen zum offenen, individualisierten Unterricht (vgl. Reh & Rabenstein, 2012; Huf, 2006), in denen – gegenüber reformpädagogischen Hoffnungen – insbesondere auch Ambivalenzen dieser geöffneten Unterrichtsordnungen in den Blick kommen.

Hier ist auch der Beitrag von Breidenstein und Rademacher in diesem Thementeil zu verorten, die am Gegenstand der Freiarbeit, als eines vom Anspruch her hoch individualisierten Unterrichtsformats, den Umgang mit und die Konturierung von Unterrichtszeit in den Blick nehmen. Sie arbeiten heraus, dass es zum einen deutliche Unterschiede in der Ausgestaltung der Freiarbeit zwischen den Schulen gibt und dass die Individualisierung der Zeitabläufe auch formalisierte Verfahren der zeitlichen Koordination her-

vorbringt. Zudem wird in den individualisierten Lernabläufen die Zeitnutzung an die selbstverantwortliche Steuerung der Schüler gebunden, die sich fortwährend als „Arbeitende“ darstellen müssen.

Hier wäre zu fragen, inwiefern diese Zugänge anschlussfähig an Begriffe und theoretische Konstrukte der quantitativen, insbesondere auch videogestützten Unterrichtsforschung wären, etwa an die Ausdifferenzierung unterschiedlicher schulformspezifischer Unterrichtsformate im Mathematikunterricht (vgl. Prenzel et al., 2004) oder an Begriffe wie Inszenierungsmuster des Unterrichts, Unterrichtsskripts, Unterrichtschoreographien etc. (Hugener, 2008; Reusser, Pauli & Waldis, 2010; Pauli & Reusser in diesem Band). Insbesondere im Zusammenhang der Unterscheidung von „Sichtstrukturen“, also beobachtbaren Oberflächenmerkmalen, hin zu „Tiefendimensionen“ des Unterrichts wäre zu diskutieren, wo Anschlussstellen zwischen der qualitativen Rekonstruktion von Unterrichts- und Schulordnungen einerseits, der quantitativen Bestimmung von Unterrichtsmustern und Tiefendimensionen andererseits bestehen.

Interessant wäre auch der Bezug auf kulturtheoretische Positionen: Sowohl qualitative als auch quantitative Zugänge – insbesondere im Anschluss an die TIMSS-Videostudien (vgl. Stigler & Hiebert, 1999) – arbeiten kulturelle Differenzen heraus und beziehen sich auf den Kulturbegriff (vgl. Hugener, 2008, S.106ff.) in der Spannung universeller kultureller Muster und nationaler Unterrichtskulturen (vgl. Stigler & Hiebert, 1999; Pauli & Reusser, 2006; Vieluf & Klieme, 2011). Hier wären kulturtheoretische Diskussionen zwischen qualitativen und quantitativen Zugängen produktiv und weiterführend.

2. *Qualität, Wirksamkeit und Bildungspotenzial des Unterrichts*: Die quantitative Unterrichtsforschung hat das lineare, kausale Wirkungsmodell des frühen Prozess-Produkt-Paradigmas aufgegeben zugunsten eines Angebot-Nutzungs-Modells (vgl. Helmke, 2009), in das auch theoretische Annahmen des (Sozial-)Konstruktivismus integriert werden können (vgl. Reusser, 2006). Der hoch komplexe statistische Apparat der heutigen quantitativen Unterrichtsforschung dient im Wesentlichen dem Zweck, Wechselwirkungen zwischen individuellen Dispositionen und Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, professionellen Kompetenzen und aktuellen Handlungen der Lehrpersonen, sozialen Kontextbedingungen und Interaktionsprozessen zu rekonstruieren. Beispielsweise wenn in der deutsch-schweizerischen „Pythagoras-Studie“ gezeigt wird, dass der Rückgriff auf feste Routinen mit Einstellungen der Lehrpersonen zu tun hat (Leuchter, Pauli & Reusser, 2006) und kognitiv aktivierender Unterricht besonders den fachlich interessierteren Schülerinnen und Schülern nützt (Lipowsky et al., 2009). Reusser und Pauli berichten im vorliegenden Thementeil differenziert über diese „Mixed-Methods-Studie“ unter Nutzung von Testverfahren, Fragebogen- und Videoanalyse. Ihre aktuellen Auswertungen belegen, dass nicht die methodische Gestaltung des Unterrichts, sondern die fachdidaktische Klarheit (als „Tiefendimension“) sowie eine diskursive und partizipative Unterrichtskommunikation mit dem Verständnisszuwachs der Schüler gekoppelt sind.

Aufgabe dieses Typs von Forschung ist, zu klären, wie beispielsweise Wissenserwerb, begriffliches Verstehen und Interessensentwicklung befördert werden können.

Auch wenn der Methodenapparat vielfältiger ist als in früheren Studien, komplexere Vermittlungsprozesse rekonstruiert und fachliche Aspekte stärker berücksichtigt werden, zielt die „teaching effectiveness research“ (vgl. Seidel & Shavelson, 2007) nach wie vor auf die Erklärung der Wirksamkeit von Unterricht, in dem sie die – vielfältig medierten und moderierten, daher nur probabilistisch darstellbaren – Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmerkmalen und Lernergebnissen untersucht. Die erfassten Unterrichtsmerkmale stehen in einem zunächst nur deskriptiven Sinne für die „Qualität(en)“ des Unterrichts. Normative Aussagen über „guten Unterricht“ ergeben sich daraus erst in Verbindung mit nicht empirisch begründbaren Zielpräferenzen. Ein wesentlicher Unterschied zur qualitativen Forschung besteht darin, dass die Zielkonstrukte – unter Rückgriff auf psychologische und fachdidaktische Modelle – messbar gemacht werden sollen. Eine Zurechnung beobachteter Variation zu bestimmten Wirkungsfaktoren ist vor allem dann möglich, wenn Unterrichtsmerkmale systematisch, experimentell variiert werden – ein Forschungsdesign, das zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. etwa Hardy et al., 2011).

Wirkungschancen von Unterricht zu identifizieren, Grenzen und unerwünschte Effekte etablierter Unterrichtsformen aufzudecken, darauf aufbauend – bei aller Vorsicht bezüglich normativer und technologischer Kurzschlüsse – Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung zu formulieren sind dem Selbstverständnis dieses Paradigmas zufolge wichtige Leistungen der Unterrichtsforschung. Dies wird mitunter als Nutzenorientierung kritisiert. Tatsächlich sind kritische Fragen angezeigt, wenn etwa in einem Großprojekt der Gates Foundation „teaching effectiveness“ personalisiert, also als „teacher effectiveness“ verstanden wird (Kane et al., 2013). Für die deutschsprachige Diskussion sehen wir aber durchaus Anschlüsse an pädagogische Fragen zum „bildenden“ Unterricht bzw. zur Differenz von Unterricht und Bildung (vgl. Gruschka, 2009).

In einer Reihe von qualitativen Zugängen – am deutlichsten in den ethnographisch-ethnomethodologischen, den system- oder auch diskurstheoretischen Perspektiven – wird diese Frage erst einmal suspendiert: sie interessiert nicht, bzw. sie wird sehr grundsätzlich beantwortet durch Verweis auf die lediglich lose Kopplung von Vermittlung und Aneignung (vgl. Meseth, Proske & Radtke, 2011), die strukturelle Ungewissheit im pädagogischen Handeln. In verschiedenen qualitativen Zugängen – ethnographischen, system- oder strukturtheoretischen (vgl. Breidenstein, 2006; Meseth et al. 2011) – zeigt sich, dass Unterricht eine erstaunlich resistente soziale Kommunikationsform ist, die auf Routinen gründet und „abgespult“ wird. Darin ergibt sich aber, dass der „fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ oder die bildende Auseinandersetzung mit der Sache häufig nicht so recht stattfinden will. Unterricht läuft, darin wird gelernt, aber häufig nicht das, was lehrend intendiert oder sachbezogen „sinnvoll“ ist.

In Bezug auf die Ausleuchtung der Bedingungen für tiefe, sachhaltige Bildungs- und Verstehensprozesse weisen u.E. die qualitativen Ansätze von Combe (vgl. etwa Combe & Gebhardt, 2012) und Gruschka (2009), trotz divergierender Begründungszusammenhänge, mehr Gemeinsamkeiten mit dem Anliegen von Reusser und Pauli auf als etwa mit ethnographischen oder systemtheoretischen qualitativen Zugängen. Interessant ist zudem: Qualitative Verfahren arbeiten zunehmend die Problematik und Ambivalenz offener Unterrichtsformen heraus – in einer die reformpädagogischen Idealisie-

rungen relativierenden Figur. Zugleich befassen sich die quantitativen Ansätze stärker mit der Bedeutung offener und individualisierter Unterrichtsformate – etwa bei Reusser und Pauli (in diesem Themenheft) mit dem irritierenden Befund, dass Schüler problem-lösend-entdeckende Einführungsstunden eher kritisch einschätzen und darin verstärkt negative Emotionen empfinden, was darauf verweisen könnte, dass die Anstrengung höher und die Erzeugung einer „Illusion des Verstehens“ dort schwieriger herzustellen ist.

Eine gegenseitige Reflexion des Umgangs mit professionsbezogenen Dimensionen des „guten“ Unterrichts wäre also sicherlich angebracht und könnte für beide Forschungslinien gewinnbringend sein (vgl. auch Combe & Paseka, 2012).

3. *Schüler als Kokonstrukteure und eigensinnige Mitgestalter des Unterrichts*: Insbesondere in ethnographischen Studien zum Unterricht wird die konkret situierte Eigenlogik des Unterrichtsgeschehens hervorgehoben, das nicht mittels didaktischer oder übergreifender sozialer Kategorien hinlänglich zu fassen sei (vgl. Breidenstein, 2010). So haben etwa Breidenstein (2006) oder früh bereits Zinnecker (1978) auf die sozial-interaktive Konstitution des Unterrichtsgeschehens verwiesen, in dem die eigensinnige Peerculture einen zentralen Stellenwert erhält. Die Peers als soziale Kokonstrukteure des Unterrichtsgeschehens – diese Perspektive wurde von Krappmann im Anschluss an Youniss hervorgehoben und im Kontext der Forschungen zur Bildungsgangdidaktik erneut betont (schon Meyer & Jessen, 2000; Meyer, Kunze & Trautmann, 2007). Die grundlegende sozial-interaktive Konstitution des Unterrichts unter Einschluss der Peerculture scheint auch Entsprechungen in der quantitativen Unterrichtsforschung zu finden: Etwa mit dem Hinweis auf den Eigensinn der Nutzerseite im Angebot-Nutzungs-Modell, das den interpretativen Zugängen der Lernenden eine erweiterte Bedeutung beimisst. Indem die quantitative Forschung darlegt, wie Ausgestaltung und Wirksamkeit des Unterrichts von der Zusammensetzung der Schülerschaft abhängen (vgl. etwa Klieme, Steinert & Hochweber, 2010), also von (Makro-)Adaptivität des Unterrichts und sogenannten Kompositionseffekten spricht, verweist sie auf die Bedeutung des Peermilieus. Hier kann wiederum die qualitative Forschung etwa zu milieuspezifischen Konstellationen der Schulpeers im Zusammenspiel mit Schul- und Unterrichtskulturen anschließen (vgl. Helsper et al., 2009).

4. *Methodische Zugänge und Sinnerschließung im Unterricht*: Diese ist – in unterschiedlichen methodisierten Varianten der Sinnerschließung und Rekonstruktion – in den qualitativen Verfahren zentral, wird aber – insbesondere im Zuge der videographischen Forschung zum Unterricht – auch im quantitativen Zugang hoch bedeutsam. Dieser erschließt tiefenstrukturelle Dimensionen der Unterrichtsqualität durch Kombination von Einzelindikatoren, vor allem aber durch hoch-inferentes Rating. Im Training der Rater wird „die Deutung von Phänomenen im Blick auf pädagogische Konstrukte diskursiv ausgehandelt“ (Klieme, 2006, S. 767). Hier nähern sich quantitative und qualitative Zugänge an und sind mit ähnlichen Problemen konfrontiert (vgl. auch Reh & Rabenstein sowie Reusser & Pauli in diesem Heft). Daher lassen sich Fragen der Deutung des Unterrichtsgeschehens am Beispiel von Videoanalysen, aber auch an „Mixed-Methods“- oder Triangulationsstudien zum Unterricht besonders gut diskutieren.

Dies lässt sich am Beitrag von Lotz et al. in diesem Thementeil verdeutlichen: Sie wenden sich am Beispiel der PERLE-Studie den Problemen niedrig und hoch inferenter Auswertungen von Unterrichtsvideos zu, zweier empirischer Verfahren, die in der quantitativen Forschung stark verbreitet sind. Es kann gezeigt werden, dass sich hoch inferente Ratingsysteme mit Hilfe von niedrig inferenten Codes „überprüfen“ lassen, dass beide dafür aber starke Gemeinsamkeiten aufweisen müssen. Der Beitrag verdeutlicht, dass der messtechnisch sinnvolle Versuch, hoch inferente Ratings stärker zu standardisieren, zu definieren und eindeutig zu halten, zwar die Raterübereinstimmung erhöht, darin aber der Vorteil komplexer, übergreifender Einschätzungen zur Unterrichtsqualität verloren gehen kann.

Hier wären selbstreflexive Auseinandersetzungen qualitativer Interpretationsansätze anschlussfähig, die zwar für kleine Textausschnitte und wenige Fälle hochgradig intersubjektiv überprüfbare Interpretationen des Unterrichts erlauben, aber bezüglich umfassender Aussagen – etwa über ganze Unterrichtseinheiten – Schwierigkeiten aufweisen. Kommen die eher quantitativ orientierten Studien schneller zu generalisierbaren Aussagen, aber mit Problemen bezüglich der intersubjektiv nachprüfbaren Verstehenstiefe des Einzelfalls, so die qualitativen Verfahren zu einer „tiefen“ Ausinterpretation des Einzelfalls, aber mit Problemen hinsichtlich der Frage von Verallgemeinerung und Generalisierbarkeit. Ob hier – wie der Beitrag von Pauli und Reusser nahelegt – triangulierende Studien mit quantitativen und qualitativen Zugängen einen Ausweg bilden, bliebe zu diskutieren.

Wir hoffen, dass wir mit diesem Thementeil einen Anstoß für einen weiterführenden und sachbezogenen Austausch über Unterrichtstheorie und Ergebnisse der Unterrichtsforschung geben können, der insgesamt eine breitere Sichtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den quantitativen und qualitativen Forschungen zum Unterricht anzustoßen vermag.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869-888.
- Brophy, J. (2001). *Teaching*. Brüssel/Genf: International Academy of Education.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 21(41), 43-67.
- Combe, A., & Gebhardt, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, A., & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch. Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(2), 91-107.

- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Münster: Büchse der Pandora.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G., & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 819-833.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-580.
- Helsper, W., Kramer, R. T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität*. Münster: Waxmann.
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T., & Staiger, D. O. (2013). *Have We Identified Effective Teachers?* <http://www.metproject.org> [23.01.2013].
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fallspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765-774.
- Klieme, E., Steinert, B., & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 231-255). Münster: Waxmann.
- Leuchter, M., Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562-579.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of Geometry Instruction and Its Short-Term Impact on Students' Understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19, 527-537.
- Meier, M., Zaborowski, K., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung im Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2011). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223-242.
- Meyer, M. A., & Jessen, S. (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 711-731.
- Meyer, M. A., Kunze, I., & Trautmann, M. (2007). *Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 774-798.
- Prenzel, M., et al. (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Radtke, F.-O. (2009). Evidenzbasierte Steuerung. Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren* (S. 157-180). Opladen: Barbara Budrich.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209-223). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Reh, S., & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, P. Fuchs, K. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage* (S. 151-168). Bern: hep.
- Reusser, K., Pauli, C., & Waldis, M. (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Last Decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. New York: Free Press.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22-40.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 232-242). Münster: Waxmann.
- Vieluf, S., & Klieme, E. (2011). Mathematics Teachers' Beliefs about the Nature of Teaching and Learning and Their Classroom Teaching Practices in Cross-Cultural Comparison. In G. Kaiser & Y. Li (Hrsg.), *Mathematics Teacher Expertise* (S. 295-325). New York: Springer.
- Willems, K. (2007). *Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: transcript.
- Wulf, C., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb* (S. 29-121). Reinbek: Rowohlt.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung ZSB, Franckeplatz 1,
06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
(DIPF), Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: klieme@dipf.de