

Terhart, Ewald

Unterrichtsqualität zwischen Theorie und Empirie. Ein Kommentar zur Theoriediskussion in der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung

Praetorius, Anna-Katharina [Hrsg.]; Grünkorn, Juliane [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2020, S. 223-235. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 66)



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Unterrichtsqualität zwischen Theorie und Empirie. Ein Kommentar zur Theoriediskussion in der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung - In: Praetorius, Anna-Katharina [Hrsg.]; Grünkorn, Juliane [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2020, S. 223-235 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258763 - DOI: 10.25656/01:25876

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258763>

<https://doi.org/10.25656/01:25876>

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

66. Beiheft

April 2020

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Empirische Forschung zu Unterrichts-
qualität. Theoretische Grundfragen und
quantitative Modellierungen**

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 66. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 66. Beiheft

Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität

**Theoretische Grundfragen
und quantitative Modellierungen**

Herausgegeben von
Anna-Katharina Praetorius, Juliane Grünkorn
und Eckhard Klieme

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3534-6 Print

ISBN 978-3-7799-3535-3 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443534

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Anna-Katharina Praetorius/Juliane Grünkorn/Eckhard Klieme
Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen
und quantitative Modellierungen. Einleitung in das Beiheft 9

Themenblock I: Dimensionen der Unterrichtsqualität – Theoretische und empirische Grundlagen (englischsprachig)

*Anna-Katharina Praetorius/Eckhard Klieme/Thilo Kleickmann/Esther Brunner/
Anke Lindmeier/Sandy Taut/Charalambos Charalambous*
Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality: Origin,
Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic
Dimensions Model 15

Thilo Kleickmann/Mirjam Steffensky/Anna-Katharina Praetorius
Quality of Teaching in Science Education: More Than Three
Basic Dimensions? 37

Courtney A. Bell
Commentary Regarding the Section “Dimensions of Teaching Quality –
Theoretical and Empirical Foundations” – Using Warrants and Alternative
Explanations to Clarify Next Steps for the TBD Model 56

Themenblock II: Angebots-Nutzungs-Modelle als Rahmung (deutschsprachig)

*Svenja Vieluf/Anna-Katharina Praetorius/Katrin Rakoczy/Marc Kleinknecht/
Marcus Pietsch*
Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts:
ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten 63

*Sibylle Meissner/Samuel Merk/Benjamin Fauth/Marc Kleinknecht/
Thorsten Bohl*
Differenzielle Effekte der Unterrichtsqualität auf die aktive Lernzeit 81

Tina Seidel

Kommentar zum Themenblock „Angebots-Nutzungs-Modelle als Rahmung“ – Quo vadis deutsche Unterrichtsforschung? Modellierung von Angebot und Nutzung im Unterricht	95
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Themenblock III: Oberflächen- und Tiefenstruktur des Unterrichts (deutschsprachig)

<i>Jasmin Decristan/Miriam Hess/Doris Holzberger/Anna-Katharina Praetorius</i> Oberflächen- und Tiefenmerkmale – eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung	102
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Miriam Hess/Frank Lipowsky</i> Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht – Fragen von Lehrpersonen im öffentlichen Unterricht und in Schülerarbeitsphasen im Vergleich	117
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Christine Pauli</i> Kommentar zum Themenblock „Oberflächen- und Tiefenstruktur des Unterrichts“: Nutzen und Grenzen eines prominenten Begriffspaares für die Unterrichtsforschung – und das Unterrichten	132
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Themenblock IV: Zur Bedeutung unterschiedlicher Perspektiven bei der Erfassung von Unterrichtsqualität (englischsprachig)

<i>Benjamin Fauth/Richard Göllner/Gerlinde Lenske/Anna-Katharina Praetorius/ Wolfgang Wagner</i> Who Sees What? Conceptual Considerations on the Measurement of Teaching Quality from Different Perspectives	138
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Richard Göllner/Benjamin Fauth/Gerlinde Lenske/Anna-Katharina Praetorius/ Wolfgang Wagner</i> Do Student Ratings of Classroom Management Tell us More About Teachers or About Classroom Composition?	156
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Marten Clausen</i> Commentary Regarding the Section “The Role of Different Perspectives on the Measurement of Teaching Quality”	173
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Themenblock V: Modellierung der Wirkungen von Unterrichtsqualität (englischsprachig)

<i>Alexander Naumann/Susanne Kuger/Carmen Köhler/Jan Hochweber</i> Conceptual and Methodological Challenges in Detecting the Effectiveness of Learning and Teaching	179
<i>Carmen Köhler/Susanne Kuger/Alexander Naumann/Johannes Hartig</i> Multilevel Models for Evaluating the Effectiveness of Teaching: Conceptual and Methodological Considerations	197
<i>Oliver Lüdtke/Alexander Robitzsch</i> Commentary Regarding the Section “Modelling the Effectiveness of Teaching Quality” – Methodological Challenges in Assessing the Causal Effects of Teaching	210
 Kommentare	
<i>Ewald Terhart</i> Unterrichtsqualität zwischen Theorie und Empirie – Ein Kommentar zur Theoriediskussion in der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung	223
<i>Kurt Reusser</i> Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie – Ein Kommentar	236
<i>Anke Lindmeier/Aiso Heinze</i> Die fachdidaktische Perspektive in der Unterrichtsqualitätsforschung: (bisher) ignoriert, implizit enthalten oder nicht relevant?	255

Ewald Terhart

Unterrichtsqualität zwischen Theorie und Empirie

Ein Kommentar zur Theoriediskussion in der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung

Zusammenfassung: In diesem Kommentar zum vorliegenden Beiheft wird der Anspruch der Herausgeberschaft positiv aufgenommen. Nach einer kurzen Skizze der Theorie- und Methodendiskussion in der empirischen Unterrichtsforschung werden aus dem gesamten Spektrum des Beiheftes zentrale Themen selektiv herausgegriffen und kommentiert: das Modell der drei Basisdimensionen, das Verständnis von „Theorie“ beim Reden über Theorien des Unterrichts sowie schließlich das Angebot-Nutzungs-Modell in seinen Hintergründen, Varianten und Grenzen. Nach einer Erörterung der Internationalität der deutschsprachigen Unterrichtsforschung wird abschließend nur knapp auf zwei weiterführende Aspekte hingewiesen, die teilweise über das Spektrum des Beiheftes hinausgehen.

Schlagnworte: Unterrichtsqualität, Unterrichtstheorie, Unterrichtsforschung, Angebots-Nutzungs-Modell, Internationalisierung

1. Einleitung

Unterricht als gesellschaftliche Realität in Schulen ist auf unterschiedliche Weise mit dem Wissenschaftssystem verbunden: Erstens sollten die *fachlichen Inhalte*, die im Unterricht vermittelt werden, so weit wie möglich durch Wissenschaft fundiert sein, mit anderen Worten: Es sollte nichts Falsches unterrichtet werden. Zweitens sind die *Lehrkräfte anhand ihrer Aus- und Weiterbildung* mit dem Wissenschaftssystem verbunden: Sie studieren in Universitäten und befassen sich dort mit den wissenschaftlich begründeten Inhalten ihrer Fächer sowie mit Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Erziehung, Schule und Unterricht, Lehren und Lernen in fachlichen und überfachlichen Kontexten. Die (Aus)Bildung durch, mit und an Wissenschaft(en), so die Annahme, führt zu einer höheren Qualität des Unterrichtens im Vergleich zu einer Fundierung der Lehrarbeit allein durch Alltagswissen, Berufstraditionen und Ähnliches. Und drittens: *Unterricht selbst wird im Wissenschaftssystem erforscht*, und zwar von

mehreren Disziplinen, mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen sowie anhand verschiedener theoretischer Konzepte und Forschungsmethodiken. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen sowohl in die Ausbildung zukünftiger als auch in den Berufsalltag im Dienst befindlicher Lehrkräfte einfließen.

Damit bin ich beim Thema: Der wissenschaftlichen Befassung mit Unterricht mit dem doppelten Ziel sowohl der Erkenntnisbildung über diesen Gegenstandsbereich als auch der Einflussnahme auf die Arbeit der Lehrkräfte, um deren Arbeit in Unterricht und Schule positiv zu beeinflussen. Einer derart allgemein formulierten Aufgabenbeschreibung könnten vermutlich noch alle Personen zustimmen, die sich wissenschaftlich mit Unterricht befassen. Jede darüber hinaus gehende, konkretere Bestimmung führt jedoch innerhalb und außerhalb der *scientific community* zu Meinungsunterschieden, Differenzbehauptungen und Abgrenzungen.

Die gegenwärtige Unterrichtsforschung weist national wie international eine ungeheure theoretische und methodische Breite auf; sie wird von sehr unterschiedlichen sozial- und humanwissenschaftlichen Groß-Theorien und Global-Methodologien angetrieben: Man trifft auf sozialphilosophische, kommunikations- und sozialisations-theoretische, bildungstheoretische, existenzialistische, praxistheoretische, strukturationstheoretische, austauschtheoretischer, identitätstheoretische, konstruktionistische, dekolonialistische, antirassistische, poststrukturalistische etc. Ansätze. Je nach disziplinärem Kontext (von Philosophie bis Ökonomie bis hin zu den vielen forschenden Fachdidaktiken), von dem aus man auf Unterricht schaut, fließen unterschiedliche normative Annahmen ein, werden unterschiedliche theoretische Denkmodelle zugrunde gelegt und ebenso unterschiedliche Methodiken eingesetzt. Weiterhin prägend und orientierend ist die Unterscheidung zwischen einer empirisch-analytischen, im Wesentlichen auf quantifizierende Methodik basierenden Forschungstradition einerseits und einer im weitesten Sinne qualitativ-hermeneutischen Forschungstradition andererseits.¹ Entgegen manchen Prognosen hat sich die Unterschiedlichkeit dieser beiden Traditionen – nicht zuletzt bedingt durch die erwähnte Binnendifferenzierung und -spezialisierung – nach meiner Wahrnehmung eher noch erhöht. Man könnte von zwei getrennten Theorie- und Methodenwelten sprechen, die sich kaum noch berühren. Die Binnendifferenzierung innerhalb dieser beiden Traditionen ist bereits jetzt sehr groß und wird vermutlich noch steigen.

Angesichts dieser vielfachen Differenziertheit und einer gewissen Tendenz, sich jeweils nur innerhalb des einmal gewählten ‚Paradigmas‘ zu bewegen, wird die Idee einer umfassenden oder integrativen, gar irgendwie vereinheitlichten Sichtweise auf Unterricht zunehmend unplausibel, wenn nicht gar illusionär. Zugleich wird das Gespräch über die Grenzen des je eigenen Ansatzes schwierig und m. E. auch gar nicht mehr gesucht; findet es doch statt, sind nicht selten Unverständnis und Fremdheitserfah-

1 Als aktuelle Übersicht über die qualitative Unterrichtsforschung vgl. Proske & Rabenstein (2018). Über die quantitative und z. T. auch qualitative Unterrichtsforschung informieren die Handbücher von Gitomer & Bell (2016) und Hall, Quinn & Gollnick (2018), stärker auf Theorielinien und Entwicklungen bezogen Steffens & Messner (2019).

rung, schlimmstenfalls wechselseitige Vorhaltungen die Folgen. Solche Abschließungstendenzen sind Resultat einer zunehmenden Spezialisierung innerhalb eines Paradigmas – und Spezialisierung treibt immer weitergehende, immer feinere Spezialisierung an. Nicht nur hier, sondern ganz generell prämiert das moderne Wissenschaftssystem epistemische Spezialisierung. Insofern muss man diesen Prozess wohl als Normalität ansehen.

Für ‚praktizierende‘ Lehrerinnen und Lehrer ist Unterricht demgegenüber eine drängende und häufig unübersichtliche Handlungsaufgabe, die jeden Tag, Schulstunde für Schulstunde bewältigt werden muss. Die zunehmende Spezialisierung und gelegentlich ausufernde Kleinteiligkeit beim Umgang mit dem *Forschungsproblem Unterricht* hier – die komplexe, ganzheitlich und zugleich vereinfacht wahrgenommene *Handlungsaufgabe Unterricht* dort: diese Differenz der Perspektiven und Aufgaben ist nicht zu beklagen, sondern zu konstatieren. In modernen Gesellschaften ist sie typisch für das Verhältnis von Wissenschaften und (immer mehr) akademischen Berufen; die entsprechenden Wissenschaft-Beruf-Komplexe haben unterschiedliche Strategien des Umgangs mit diesem Problem gefunden.

2. Der Anspruch des Beiheftes

Für die *Erziehungswissenschaft* allgemein sowie für die *Allgemeine Didaktik* insbesondere sind diese Entwicklungen innerhalb des breiten interdisziplinären Feldes der Forschung und Theoriebildung zu Unterricht von sehr großer Bedeutung. Weiterhin findet der allergrößte Teil der wissenschaftlichen Thematisierung von Unterricht inklusive Unterrichtsforschung im disziplinären Feld der Erziehungswissenschaft statt. Aber schon immer waren die Einflüsse (bezüglich Theorien, Modellen, Methoden, Erkenntnissen, Empfehlungen etc.) vor allem aus der Psychologie, den Fachdidaktiken, der Soziologie, den Sprachwissenschaften etc. sehr stark. Zugleich ist die Komplexität und Pluralität des Forschens und Theoretisierens zunehmend schwerer zu überschauen und zu bündeln. Gleichwohl drängt das durch alle Formen von Unterrichtsforschung wachsende wissenschaftliche Wissen über Unterricht weiterhin nach Systematisierung und Ordnung. Dies gilt nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene, sondern insbesondere für die Frage nach der Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse für die Arbeit und Ausbildung von Lehrkräften.

In dieser Situation bietet das vorliegende Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik eine sehr gute Orientierungsmöglichkeit über einen wichtigen Ausschnitt der gegenwärtigen Unterrichtsforschung: der empirisch-quantitativen Forschung über Unterricht, genauer: über diejenigen Faktoren des Unterrichts, die seine Qualität ausmachen.² Herausgeberschaft wie auch Autorinnen und Autoren sind sich darüber im Klaren, dass mit der Verwendung des Begriffs „Qualität“ Fragen nach dem Kriterium, mit anderen Worten,

2 Die Beiträge sind im Kontext des seit 2017 von der Leibniz-Gemeinschaft geförderten „Leibniz-Netzwerks Unterrichtsforschung“ entstanden und stellen eine Zwischenbilanz dar.

dass mit der Verwendung dieses Begriffs normative Fragen aufgeworfen werden. Dieser Problemkomplex bildet jedoch nicht den Gegenstand des vorliegenden Beiheftes. Im Mittelpunkt stehen *dezidiert grundlegende Theorie- und Methodenprobleme* dieses im Wesentlichen von der empirisch-quantitativ arbeitenden Lern- und Unterrichtspsychologie inspirierten Segments der Unterrichtsforschung. Dies geschieht einerseits zur Selbstverständigung innerhalb des eigenen Paradigmas, aber womöglich auch als Reaktion auf die von gänzlich anderen theoretischen und methodischen Richtungen kommende und bekannte Kritik, empirisch-quantitative Unterrichtsforschung verfahrenstheoretisch und reflektiert nicht die Eigenarten und Grenzen ihrer Methodik. Dieser Kritik arbeiten die Autorinnen und Autoren und die Herausgeberschaft dieses Beiheftes entschlossen und erfolgreich entgegen. Die Struktur des Beiheftes befördert dieses Ziel: Es werden fünf Theorie- und Forschungsprobleme der aktuellen empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung identifiziert. Zu jedem dieser fünf Probleme werden ein theoriebezogener Übersichtsbeitrag und ein empirischer Forschungsbeitrag präsentiert; beide Beiträge werden dann durch einen Experten bzw. eine Expertin kommentiert. Auf diese Weise wird eine anregende Übersicht über den Stand der Forschung und Diskussion in den fünf Problemfeldern vermittelt.

Was kann eine abschließende Gesamt-Kommentierung dann noch leisten? Im Folgenden soll versucht werden, den Anspruch und die Art der Theorie-Diskussion zu kommentieren sowie auf einige weiterführende Aspekte näher einzugehen, und zwar aus der Sicht der Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Didaktik. Dies geschieht in einem begrenzten Rahmen und sehr selektiv.

3. Modelle und Theorien

Es ist völlig angemessen, dass in dem eröffnenden Beitrag von Praetorius, Klieme, Kleickmann, Brunner, Lindmeier, Taut und Charalambous (in diesem Heft) u. a. die Frage nach einer Theorie des Unterrichts aufgeworfen wird (*theory of teaching*). Unter der Überschrift „Theorien des Lehrens“ gab es vor Jahrzehnten hierzu eine Diskussion, die durch die Übersetzung einschlägiger englischsprachiger Fachbeiträge zum Thema ausgelöst wurde (vgl. den Sammelband von Loser & Terhart, 1977), aber damals keinen größeren Nachhall gefunden hat. Theorien des Lehrens oder, mit einer gewissen Ausweitung des Perspektive: Theorien des Unterrichts waren und sind schon immer Thema der Didaktik, aber auch der Unterrichtspsychologie etc. gewesen. Praetorius et al. (in diesem Heft) geht es um den Status von Theorien innerhalb der quantitativen Unterrichtsforschung, wobei die Annahme zugrunde liegt, dass es einen „*lack of theorizing, systematic revision and verification of theories in quantitative research on teaching*“ gibt.

Die Frage nach Theorie wird folgendermaßen gestellt: Gibt es im Kontext der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung eine begrenzte Zahl von empirisch begründeten und messbaren Dimensionen, die ein theoretisch konsistentes Ganzes bilden und zugleich weitgehend die Wirkung von Unterricht auf das Lernen der Schüler erklären?

Diese Dimensionen werden als die zentralen Dimensionen der Qualität von Unterricht verstanden. Aus der vom Max-Planck-Institut gestifteten Tradition der Unterrichtsforschung (Ursprung: TIMSS-Video 1995) wird als ein solches, empirisch gestütztes und durch statistische Faktorenanalyse fundiertes Modell die Identifikation von *drei Basisdimensionen des Unterrichts* betrachtet und erörtert, inwiefern sich hieraus eine Theorie entwickeln lässt. Dem Modell zufolge gibt es drei basale Kennzeichen jedweden lernwirksamen Unterrichts: gute Klassenführung, konstruktive Unterstützung, kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Diese drei basalen Dimensionen lernwirksamen Unterrichts konnten in weiteren Studien repliziert werden; Praetorius et al. (in diesem Heft) bezeichnen das Modell kurz als *three basic dimensions* bzw. *TBD*.

Dieses Modell der Basisdimensionen, verbunden mit der Vorstellung, dass diese Basisdimensionen gewissermaßen die elementare Tiefenstruktur von Unterricht ausmachen, wird seit einigen Jahren innerhalb der einschlägigen Fachdebatte erörtert und ausdifferenziert; in einigen Beiträgen des Beiheftes wird die Genealogie differenziert dargestellt. Entscheidender Zugewinn ist nun, dass Praetorius et al. (in diesem Heft) nunmehr prüfen, ob diese Erkenntnisse den Charakter einer Theorie des Unterrichts bzw. der Unterrichtsqualität (*theory of teaching* resp. *theory of teaching quality*) haben. Noch einmal: Eine solche Theorie soll auf empirisch gestützter Basis Unterricht selbst sowie auch seine Wirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler erklären. Als Bezugsbasis für die Prüfung der Theoriequalität von TBD wählt die Gruppe der Autorinnen und Autoren die von (Kane & Marsh, 1980) aufgestellten Kriterien für eine allgemeine Unterrichtstheorie. Im Wesentlichen stützen sich diese beiden Autorinnen und Autoren auf das klassische Verständnis von „Theorie“ im empirisch-analytischen Wissenschaftsansatz: Theorien sind in sich logische, widerspruchsfreie, hierarchisch geordnete Begriffs- und Satzsysteme, deren Aussagen untereinander in klar definierter Beziehungen stehen. Sie sind empirisch getestet und können (vorläufig) verifiziert oder falsifiziert werden; ebenso benennen sie ihre Grenzen. Theorien erlauben zu einem gewissen Grad auch Prognosen über zu erwartende Ereignisse und Abläufe in ihrem Gegenstandsbereich. Und schließlich sollten Theorien präskriptive Handlungsanweisungen dazu enthalten, was zu tun ist, wenn man bestimmte Ziele erreichen will.

Im Lichte dieses klassischen und – mit Verlaub – recht betagten *statement-view of theory*³ erweist sich, so das Urteil von Praetorius et al. (in diesem Heft), die Theorie der drei Basisdimensionen von Unterricht als unvollständig bzw. unzureichend. Dem kann man nur zustimmen – und sich zugleich fragen, warum diese sehr traditionelle metatheoretische Bewertungsgrundlage gewählt wurde, in deren Licht letztlich *alle* damals wie heute real-existierenden Theorien unvollständig, inkonsistent und unzureichend erscheinen. Darüber hinaus ist in früheren Analysen breit dokumentiert worden (z. B. Drerup, 1979), dass metatheoretische Leitkonzepte nie hinreichend instruktiv sind für

3 Diesem klassischen Theorieverständnis des *statement-view* wird seit den 1970er Jahren der „non-statement-view“ gegenübergestellt, der (nach Kuhn, Feyerabend und Toulmin) stärker Theoriedynamik und den Wandel von Theorien in der Zeit bzw. in der Geschichte betont (vgl. einführend als Übersicht Chalmers, 2007, Kap. 8–10).

eine genaue Anleitung einzelwissenschaftlicher Theoriearbeit und Forschungspraxis, da sie sich in (außergeschichtlichen, die konkrete Wissenschaftspraxis und -dynamik souverän ignorierenden) epistemologischen Kunstwelten bewegen. Für die Schärfung der theoretischen Debatte um den Status von modellhaften Annahmen über Unterricht und seine Struktur wäre z. B. ein Eingehen auf die Allgemeine Modelltheorie selbst (Stachowiak, 1973; Saam, 2009) und deren Erörterung in der Erziehungswissenschaft und Didaktik weiterführend gewesen; in Büchern von MacMillan und Garrison (1988) bis Biesta (2017) werden gänzlich andere Grundlagen für eine Theorie des Lehrens entwickelt.

Vieles ist also noch im Fluss und Alternativen müssen geprüft werden. Im nächsten, empirischen Beitrag wird z. B. dargelegt, dass es sehr gute Gründe gibt, nicht nur drei, sondern *vier* Basisdimensionen anzunehmen: Kleickmann, Steffensky und Praetorius (in diesem Heft) belegen empirisch schlüssig, dass *kognitive Unterstützung* eine gesonderte, von kognitiver Aktivierung und auch von emotionaler Unterstützung zu unterscheidende *vierte* Basisdimension darstellt – auch dann, wenn man das Sparsamkeitskriterium für Theorien berücksichtigt. Es drängt sich die Frage auf, ob demnächst mit weiteren Basisdimensionen zu rechnen ist. Dahinter steht die Frage nach der Existenz eines logischen und/oder eines empirischen und/oder auf Konvention basierenden Kriteriums für die Abgeschlossenheit einer Theorie.

4. Angebote und Nutzungen

Praetorius et al. (in diesem Heft) weisen in ihrem Beitrag zu recht und mehrfach auf einen uneinheitlichen Gebrauch zentraler Begriffe innerhalb dieses Spektrums der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung hin. Dieser Eindruck verfestigt sich, wenn man den zweiten thematischen Komplex zur Kenntnis nimmt, der in diesem Beiheft erörtert wird: Die Diskussion um das vielzitierte und sehr bekannte *Angebots-Nutzungs-Modell* von Unterricht (ANM). Der sehr differenzierte und kenntnisreiche Beitrag von Vieluf, Praetorius, Rakoczy, Kleinknecht und Pietsch (in diesem Heft) macht unter Rückgriff auf die Genese dieses Modells⁴ und mit Blick auf seine aktuellen Varianten

4 M. E. hätte als Ursprung deutlicher auf den Ansatz bzw. das Konzept der „opportunity to learn“ hingewiesen werden können, das inhaltlich zutreffend, aber doch etwas ungenau in der deutschsprachigen Fachliteratur im Allgemeinen mit „Lerngelegenheit“ übersetzt wird (vgl. zur Geschichte und zum Wandel dieses Konzepts McDonnell, 1995). Eine übergreifende, eventuell paradigmengreifende Heuristik könnte das von Cappella, Aber & Kim, 2016, S. 250) entwickelte „Modell von Unterricht jenseits von Leistungstests“ darstellen. – Das ANM des Unterrichts ist auch auf die Lehrerbildung übertragen worden, so dass ein *doppeltes* Angebot-Nutzungs-Modell entstand: Von der Lernsituation Lehrerbildung (ANM 1) und ihren Folgen, die dann in die Lernsituation Unterricht einfließen (ANM 2); auf diese Weise wird ein mehrschrittiger Angebot-Nutzungs-Prozess modelliert. Ebenso werden Varianten von ANMs bei der Modellierung des Prozesses der Übernahme von Innovationen durch Praktiker verwendet.

deutlich, dass es *das* ANM gar nie gab, nicht gibt und wohl auch nie geben wird. Das Modell hat unterschiedliche Quellen und Hintergründe, wurde von den Protagonisten unterschiedlich verstanden, in unterschiedlicher Weise weiterentwickelt und hat heute eine Vielfalt der Rezeptions- und Verwendungsformen gefunden, die beeindruckend ist.

Vieluf et al. (in diesem Heft) präsentieren als Ergebnis ihrer Rekonstruktion eine neue, die bisherigen Modellvarianten klar verändernde Fassung des ANM, die die Kreisförmigkeit aller Abläufe bzw. die wechselseitige, also in beide Richtungen gehenden Beeinflussung aller am Unterricht beteiligten Faktoren (Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Folgen auf Seite der Lehrkräfte, Voraussetzungen und Folgen auf Seite der Lernenden, Angebote und Nutzungen auf Seite der Lehrkräfte, Angebote und Nutzungen auf Seite der Lernenden etc.) berücksichtigt. Am Ende entsteht ein äußerst komplexes Bild, welches deutlich macht, dass letztlich alle durch Forschung identifizierbaren, benannten und gemessenen Faktoren oder Dimensionen des Unterrichts miteinander interagieren und sich in Regelkreisen wechselseitig in alle Richtungen beeinflussen (vgl. das transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung bei Nickel, 1976, S. 165). Die empirische Forschung bzw. die Techniken der statistischen Analyse sind mittlerweile auch so weit vorangeschritten, dass sie diesen sehr komplexen, auf mehreren Ebenen stattfindenden, miteinander verbundenen Prozesse und Beeinflussungsformen in Teilen, aber nie insgesamt abzubilden in der Lage sind (vgl. die Beiträge zum abschließenden Themenkomplex des Beiheftes, in dem es um die Frage der statistischen Modellierung der Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen geht, z. B. die *directed acyclic graphs* in Abb. 1 im Beitrag von Naumann, Kuger, Köhler & Hochweber, in diesem Heft). In der Tat hängt im Unterricht sowohl aus Forschungs- wie auch aus Gestaltungsperspektive letztlich alles mit allem zusammen. In Theorie und Forschung führt dies zu stetiger und nie abzuschließender Komplexitätssteigerung – wohin führt diese Entwicklung in pragmatischer Hinsicht?

Sowohl die Diskussion um die drei Basisdimensionen lernwirksamen Unterrichts als auch die Inspektion und Neuformulierung des Angebots-Nutzungs-Modells von Unterricht machen deutlich, und die Autoren dieses Beiheftes sprechen es mehrfach aus, dass die Theorie- und Methodenlage der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung äußerst unübersichtlich, ungeordnet und sprachlich uneinheitlich ist – fast so wie die (gerne ausufernden) Theorie- und Methodendebatten in der philosophischen, praxis- oder kulturtheoretischen, struktur-rekonstruktiven, qualitativen, differenzsensiblen, postkolonialen etc. Unterrichtsforschung! Zweitens wird deutlich, dass die Lehre von den drei Basisdimensionen, von der der Differenz zwischen Oberflächen- und Tiefenstrukturen sowie schließlich das Angebot-Nutzungs-Modell eigentlich zu früh ihren Weg in die Lehrbücher der Unterrichtspsychologie und der Allgemeinen Didaktik gefunden haben (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Lipowsky, 2015; Terhart, 2019a). Die theoretischen Reflexionen und empirischen Befunde in diesem Beiheft haben diese Inhalte gewissermaßen ent-kanonisiert. Denn bei Licht besehen stellen die Vertreter bzw. Konstrukteure dieser Ansätze selbst fest, dass es sich eher um instabile, im Fluss befindliche semantische Felder als um stabile und präzise abgrenzbare Modelle oder Theorien handelt.

Diese Einschätzung ist nicht als ein von außen vorgehaltener, irgendwie ‚kritischer‘ Befund zu lesen, sondern macht nur deutlich, dass es in der aktuellen empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung genauso zugeht wie in allen anderen Forschungsfeldern der Human-, Sozial- und Bildungswissenschaften: Die Erosion klassischer wissenschaftstheoretischer Großmodelle in Verbindung mit den verschiedenen Varianten des konstruktivistischen Denkens hat teils zu einer Komplexitätssteigerung, teils zu einer Entspannung der Methodenproblematik und zu einer positiven Bewertung des pluralen und fluiden Charakters von Theorien und Theorielinien geführt. (Inter-)Disziplinäre Abgrenzungsübungen und Platzanweisungen sind unangemessen und führen nicht weiter, da immer weniger klar ist, was Disziplinen eigentlich noch sind. Generell wirken methodologische Rechthaberei und Scharfmacherei – von welcher Seite auch immer – wie aus der Zeit gefallen.

Wie erwähnt, gehört es zu den klassischen Kriterien von voll entwickelten Theorien, dass sie die Grundlage für zielorientiertes Handeln in demjenigen Gegenstandsfeld bieten, auf das eine Theorie sich bezieht. Das Verhältnis von Theorien und darauf basierenden oder vorsichtiger: dadurch inspirierten Handlungen, Entscheidungen, praktischen Konsequenzen, ‚Technologien‘ etc. war und ist eines der Dauerthemen des klassischen wissenschaftstheoretischen Diskurses. In den Sozial- und Bildungswissenschaften, hier: bei der Frage nach der praktischen und praxisgestaltenden Bedeutung von durch empirische Unterrichtsforschung entwickelten Unterrichtstheorien wurden mittlerweile alle naiven Ableitungs- und Anwendungsversprechungen zurückgelassen. Die Unterscheidung von Wissensformen (Beschreibungswissen, Erklärungswissen, Gestaltungswissen) weist darauf hin, dass diese Wissensformen zwar in Verbindung stehen, sich aber nicht auseinander ergeben, sich nicht wechselseitig ersetzen können, mit anderen Worten jede dieser Wissensarten eine eigene Qualität und Dignität aufweist. In dem einleitenden Beitrag weisen Praetorius et al. (in diesem Heft) explizit darauf hin, dass beim Theoriekriterium der Praxisrelevanz eigentlich alle Fragen offen sind. Die verschiedenen Modelle zu bzw. über Unterricht werden vor allem als *Heuristiken für Forschung* verstanden, und *nur vereinzelt als Grundlage für didaktische Gestaltung* (didactical design).

Die klassischen und neueren Theorien (oder ‚Ansätze‘) der Allgemeinen Didaktik (vgl. dazu das Jahrbuch Allgemeine Didaktik von Bohl, Hanke, Koch-Priewe & Zierer, 2013) waren und sind dort offensiver – ob mit guten Gründen, sei an dieser Stelle dahingestellt. Hier paust sich die unterschiedliche wissenschaftsgeschichtliche und -institutionelle Herkunft und Platzierung von Unterrichtspsychologie (Lehr-Lern-Forschung) einerseits und Allgemeiner Didaktik andererseits durch: Letztere stand immer schon im Kontext der Bildung von Lehrkräften; allgemeindidaktische Theorien und Entwürfe versuchten und versuchen in aller Regel, zu einem Set von Gestaltungsempfehlungen für Unterricht zu kommen, wobei als oft gewählte Konkretionsstufe Berufsneulingen ein Muster für das Erlernen des Unterrichtens, konkret: etwa eine Anleitung zur Vorbereitung von Unterricht an die Hand gegeben wurde. Diese dreifache Verpflichtung auf Theorie, Forschung und Anleitung belastet bekanntermaßen den wissenschaftlichen Status der Allgemeinen Didaktik bis heute (vgl. auch Rothland, 2018). Für die em-

pirisch-quantitative Unterrichtsforschung resultiert aus dem weiterhin ungelösten Problem des Praxisbezugs bzw. der Transferfähigkeit ihrer Erkenntnisse: *further research is needed!*

5. Internationalität

Die empirisch-quantitative Unterrichtsforschung in Deutschland wird zunehmend internationaler, wenn man die stark steigende Zahl von englischsprachigen Veröffentlichungen in den entsprechenden Fachjournalen (in Europa und weltweit) als Indikator nimmt.⁵ Auch in deutschen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften werden immer häufiger englischsprachige Beiträge gedruckt bzw. ganze Thementeile, Sonderhefte etc. in englischer Sprache veröffentlicht – so auch größere Teile in diesem Beiheft. Ich halte das für ebenso bemerkenswert wie erfreulich. Eine zunehmende Tendenz zu englischsprachigen Veröffentlichungen ist auch in den verschiedenen Zweigen der theoretisch und methodisch anders ausgerichteten, qualitativen Unterrichtsforschung bzw. in der Allgemeinen Didaktik festzustellen, allerdings noch keineswegs in diesem Ausmaß.

Die Autorinnen und Autoren dieses Beiheft tragen durch ihre Veröffentlichungspraxis (nicht nur durch dieses Beiheft!) selbst dazu bei, dass das Modell der drei Basisdimensionen inklusive der Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenstrukturen und das Angebot-Nutzungs-Modell etc. dem internationalen Fachpublikum in englischsprachigen Beiträgen bekannt gemacht werden.⁶ Während innerhalb der deutschsprachigen Debatte die Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Konzepten sehr intensiv ist, ist der Bekanntheitsgrad – Ausnahme: das Modell der drei Basisdimensionen – dieser deutschen Theorie- und Forschungslinie im internationalen Feld nicht sehr hoch; Tina Seidel weist in ihrem Kommentar nach meiner Ansicht zu Recht darauf hin. Ob es der internationalen Verbreitung förderlich ist, wenn man den deutschen Ursprungsort dieser Forschungen programmatisch (z. B. in den Titeln der Beiträge) betont, ist m. E. durchaus fraglich: Generell herrscht in großen Teilen der englischsprachigen Forschungsliteratur ein starker Internationalismus. D. h. ob ein Modell, ein Ansatz aus diesem oder jenem Land kommt, ist nicht von zentraler Bedeutung bzw. könnte gar als eine problematische Betonung nationaler Denkgewohnheiten angesehen werden.⁷ Dabei ist mir durchaus bewusst, dass der erwähnte *Internationalismus* durchaus und de facto als ein starker *Ame-*

5 Hinsichtlich der eingesetzten Theorien und Methoden war der Einfluss der US-amerikanischen Pädagogischen Psychologie bzw. des „research on teaching“ auf die deutschsprachige allgemeine und fachdidaktische Unterrichtsforschung und Didaktik traditionell sehr groß (vgl. zur Geschichte dieses Einflusses: Terhart, 2016).

6 Wobei es hilfreich wäre, wenn sich die Autorinnen und Autoren auf eine einheitliche englischsprachige Bezeichnung des ANM und seiner Elemente einigen würden!

7 Ein früherer Versuch seitens des IPN Kiel zur Vermittlung zwischen der US-amerikanischen Curriculum- und der bundesdeutschen bildungstheoretischen Didaktik-Tradition führte zwar zu einer Reihe von Publikationen (Hopmann & Riquarts, 1995; Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000), ist aber (Ausnahme: Skandinavien) m. E. ohne allzu großen Nachhall (Zita-

rikanismus daherkommt, dass also die US-amerikanische Tradition der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung für diesen Ansatz als internationaler Standard auftritt und gilt. Zugleich muss man auch sehen, dass die Arbeit in den im weitesten Sinne (sozial-)philosophisch-qualitativen und schulkritischen Formen von Unterrichtstheorie und -forschung ebenfalls eine starke Rezeption US-amerikanischer Positionen zu beobachten ist (vgl. Postkoloniale Studien, Anti-Rassismus-Studien zu Schule und Unterricht). Man sieht: Quer über die verschiedenen Paradigmen hinweg ergeben sich Perspektiven und Potentiale für interessante international-vergleichende Studien.

6. Weiterführende Aspekte

Abschließend zwei kurze Hinweise auf ein ganz altes und ein recht neues, sich aber ausweitendes Thema für Unterrichtstheorie und -forschung, die über den unmittelbaren Kontextes dieses Beiheftes hinausgehen.

Wo bleiben die Inhalte? Eine schon traditionsreiche, aus der Erziehungswissenschaft und Didaktik heraus formulierte Kritik besagt, dass die von psychologischen Lern- und Interaktionsmodellen inspirierte Unterrichtsforschung ‚inhaltsleer‘ sei, mit anderen Worten, dass sie Unterricht als Lehr-, Lern- und Interaktionssituation weitgehend ohne Beachtung der konstitutiven Bedeutung der Gegenstände, die im Unterricht verhandelt werden, um deren Vermittlung und Aneignung Unterricht und Schule überhaupt institutionalisiert worden seien. Dem Hinweis, dass Inhaltsfragen in der Curriculumforschung bearbeitet werden, wurde und wird von erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Seite entgegengehalten, dass die formale und materiale Seite des Unterrichtsgeschehens eben unauflöslich miteinander verbunden seien; die Aufteilung in Curriculumforschung hier und Unterrichtsforschung dort sei eben problematisch. Durch das sehr starke Wachstum der *fachdidaktisch* ausgerichteten Unterrichtsforschung (quantitativer wie qualitativer Art) ist dieses Argument mit Erfolg relativiert worden. Lindmeier & Heinze (in diesem Heft) machen auf diese positive Entwicklung, aber auch auf die damit verbundenen Probleme sehr schön aufmerksam (vgl. zum Thema auch Martens et al., 2018). Bei den fachunabhängigen Bemühungen um eine allgemeine (generische) Theorie des Lehrens bzw. des Unterrichts treten naturgemäß die Inhalte wieder zurück – das grundlegende Dilemma jeder Allgemeinen Didaktik holt mithin auch die neuere theoretische und methodische Debatte in der empirischen Unterrichtsforschung ein.

Die grundlegende Herausforderung ist darin zu sehen, dass mit der Frage nach den Inhalten des Unterrichts unmittelbar *normative* Fragen aufgeworfen werden, die hier nur angedeutet werden können: Was soll warum auf welchem Niveau welchen Schülergruppen im Unterricht bzw. allgemeiner: im Laufe ihres schulischen Bildungsganges angeboten und vermittelt werden – und was wird damit implizit wem vorenthalten? An

tionsquoten etc.) in der Breite der einschlägigen englischsprachigen internationalen Fachdiskussion geblieben.

welchen normativen und inhaltlichen Grundprinzipien soll sich die Komposition der Lehrpläne für schulische Bildungswege und -abschlüsse orientieren, wenn als Aufgabe nicht nur die Tradierung von und Initiation in Kultur, sondern auch die Entfaltung individueller Potentiale sowie die Fortschreibung erreichter kulturellen Niveaus definiert wird – und das nicht nur für die Gegenwart, sondern vor allem mit Blick auf die Zukunft der Schülerinnen und Schüler (ausführlicher dazu Terhart, 2019b)?

Learning Analytics, Big Data und Didaktik: Stellt man den Trend zur zunehmenden Digitalisierung aller menschlichen Lebensbereiche und -vollzüge in Rechnung, so muss man sich der Tatsache stellen, dass nicht nur das Lehren und Lernen in der beruflichen Schulung und Weiterbildung bzw. generell im informellen lebensweltlichen Lernen im Alltag zunehmend digitalisiert wird, sondern zunehmend auch der schulische Unterricht. Die aktuelle „DigitalPakt Schule“ von Bund und Ländern mag da nur ein äußeres, beinahe rührendes Indiz sein. Blickt man in die Zukunft, so wird alles in allem ein immer größerer Teil des Lehrens und Lernens in der Schule auf digitalisierter Basis verlaufen. Dadurch werden begleitend und ‚automatisch‘ riesige Datenmengen erzeugt, die einen bisher nicht möglichen Einblick in schulisches Lehren, Lernen und Interagieren und deren Zusammenhang ermöglichen. Schon jetzt ist absehbar, dass das formative und summative Erfassen und Bewerten der Lernfortschritte und -leistungen der Schüler maschinell erfolgen kann, zumindest eine neue Basis für das weiterhin bestehende Lehrerurteil liefern kann. Und weiter: Wie in vielen anderen Berufsfeldern mittlerweile üblich, wird man in dem Zusammenhang auch die berufliche Kompetenz der Lehrkräfte und ihre Folgen kontinuierlich datenbasiert erfassen können. Diese Datenmengen sind derart groß, dass vermutlich künstliche Intelligenz eingesetzt werden wird, um solche Analysen durchzuführen. Das gesamte Bildungsmonitoring – von der einzelnen Schulstunde bis hin zur Gesamtebene eines Bildungssystems – würde damit auf ein neues Fundament gestellt. Die technischen, rechtlichen, pädagogischen, kulturellen etc. Probleme und Folgen sind gegenwärtig nur zu ahnen.⁸

8 In China wird mit smarten Schuluniformen der Schülerinnen und Schüler und der mittels Kameras erfolgenden Erfassung von Unterricht (Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte) auf breiter Front experimentiert; dies ist Teil des staatlichen, auf jede einzelne Bürgerin bzw. jeden einzelnen Bürger gerichteten allgemeinen *social credit system* (vgl. „Gläserne Schüler“, in: FAS, 28.4.2019; „Chinesische Schulen überwachen Schüler per Uniform“, in: ZEIT ONLINE, 21.12.2018; „Chinas intelligenter Schule entgeht nichts“, in: Deutschlandfunk, 21.2.2019).

Literatur

- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Bohl, T., Hanke, U., Koch-Priewe, B., & Zierer, K. (Hrsg.) (2013). *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (Jahrbuch Allgemeine Didaktik). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Cappella, E., Aber, J. L., & Kim, H. Y. (2016). Teaching beyond achievement tests. Perspectives from developmental and educational science. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching*. (Fifth Edition, S. 249–347). Washington: American Educational Research association.
- Chalmers, A. F. (2007). *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Berlin: Springer.
- Drerup, H. (1979). *Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Probleme der Vermittlung zwischen metawissenschaftlichen Forschungsprogrammen und einer Praxis der Sozial- und Erziehungswissenschaft*. Bonn: Bouvier.
- Gitomer, D. H., & Bell, C. A. (Hrsg.) (2016). *Handbook of research on teaching* (Fifth Edition). Washington: American Educational Research Association.
- Hall, G. E., Quinn, L. F., & Gollnick, D. M. (Hrsg.) (2018). *The wiley handbook of teaching and learning*. New York: Wiley.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (Hrsg.) (1995). *Didaktik and/or curriculum*. Kiel: IPN.
- Kane, R., & Marsh, C. J. (1980). Progress towards a general theory of instruction? *Educational Leadership*, 38(3), 253–255.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Berlin: Springer.
- Losser, F., & Terhart, E. (Hrsg.) (1977). *Theorien des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (Hrsg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322.
- MacMillan, C. J. B., & Garrison, J. W. (1988). *Logical theory of teaching. Erotetics and intentionality*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23(2), 153–172.
- Proske, M., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018). *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 369–382
- Saam, N. J. (2009). Modellbildung. In S. Kühl, P. Strodtholz & Taffertshofer, A. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 517–513). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Wien: Springer.
- Steffens, U., & Messner, R. (Hrsg.) (2019). *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2016). „Research on teaching“ in the USA and „Didaktik“ in (West-)Germany. Influences since 1945. In J. Overhoff & A. Overbeck (Hrsg.), *German-American educational history: Topics, trends, fields of research (Studien zur Deutsch-Amerikanischen Bildungsgeschichte, Band 1, S. 159–174)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2019a). *Didaktik. Eine Einführung* (Neuausgabe). Stuttgart: Reclam.

- Terhart, E. (2019b). Die Frage nach den Inhalten schulischen Lehrens und Lernens. Alte und neue Antworten. In L. Haag & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichten wir das „Richtige“? – Die Frage nach zeitgemäßen Bildungsinhalten der Schule*. (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2018, S. 169–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Hrsg.) (2000). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah: Erlbaum.

Abstract: In this commentary on the present supplement, the claim of the editorship is received positively. After a short sketch of the current debate about theory and research methods in empirical research on teaching, a few topics are selected and commented on. These topics are: the model of the three basic dimensions of teaching, the understanding of ‘theory’ when talking about theories of teaching, and finally the so-called offer-use-model of classroom teaching with its background, variations and limitations. After a discussion of the international character of German research on teaching and teaching quality, two additional aspects are briefly pointed out that – in part – lie beyond the scope of the supplement.

Keywords: Quality of Teaching, Theories of Teaching, Models of Teaching, Research on Teaching, Internationalization

Anschrift des Autors

Prof. i. R. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Georgskommende 26, 48143 Münster, Germany
E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de