

Christian Marquardt

Videoanalysen in der Unterrichtsforschung

**Momentaufnahme oder
typischer Schulalltag?**

Eine Betrachtung der DESI-Videostudie



Diplomica Verlag

Christian Marquardt

Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Momentaufnahme oder typischer Schulalltag?

Eine Betrachtung der DESI-Videostudie

ISBN: 978-3-8428-1351-9

Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2011

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und der Verlag, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

© Diplomica Verlag GmbH

<http://www.diplomica-verlag.de>, Hamburg 2011

4. METHODISCHES VORGEHEN	46
4.1 Rahmen der Untersuchung	46
4.2 Stichprobe	46
4.3 Erhebungsmethode und –instrument	48
4.4 Ablauf und Durchführung der Untersuchung	50
4.5 Auswertungsstrategie	50
4.5.1 Theoriegeleitetes Kategoriensystem („top-down“)	51
4.5.2 Induktive Kategorienbildung („bottom-up“)	52
4.5.2.1 Auswertungsmethode	52
4.5.2.2 Durchführung	54
5. ERGEBNISSE	58
5.1 Fragenblock A	58
5.1.1 Frage A1	58
5.1.2 Frage A2	59
5.1.3 Frage A3	65
5.1.4 Frage A4	66
5.2 Fragenblock B	69
5.2.1 Frage B2	69
5.2.2 Frage B2	70
5.3 Fragenblock C	71
5.3.1 Frage C1	71
5.3.2 Frage C2	73
6 DISKUSSION	75
6.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	75
6.2 Einordnung und Interpretation	76
6.3 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens	80
6.4 Ideen für weiterführende Untersuchungen	81
LITERATUR	83
ANHANG	89
Anhang A: Original „Video-Kurzfragebogen für Lehrkräfte“ der DESI-Videostudie	90
Anhang B: Zuordnungen „top-down“-System für die Fragen 1-8 des Fragebogens.....	94
Anhang C: Z-Regeln zur Zusammenfassenden Inhaltsanalyse	116
Anhang D: Qualitative Inhaltsanalyse für die Fragen 1-8 des Fragebogens	117
Anhang E: Definition der einzelnen Kategorien mit Ankerbeispielen	151

Vorwort

In Zeiten der „Nach-PISA-Ära“ sind Schul- und Unterrichtsqualität längst keine Themen mehr, mit denen sich nur Spezialisten auseinandersetzen. Nahezu jede Bürgerin und jeder Bürger hat, mit Rückblick auf die eigene Schulzeit, Theorien und Ratschläge zur Verbesserung des so marode geglaubten deutschen Bildungssystems. Nichtsdestoweniger erscheint gerade aus Sicht der Fachwissenschaften Psychologie und Erziehungswissenschaft das Wissen um eine fundierte professionelle Perspektive besonders wichtig.

Durch ein früheres Engagement am Institut für Entwicklungspsychologie der Universität Koblenz-Landau fand ich den Einstieg in die Thematik Schul- und Unterrichtsforschung. Die im Projekt DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) eingebundene Videoanalyse von Englischunterricht bewegte mich dazu, diese Studie über die Methode der Unterrichtsvideografie durchzuführen.

Ich möchte daher zunächst dem Institutsleiter und für die Abteilung Landau Projektverantwortlichen, Herrn *Professor Dr. Andreas Helmke*, für die Bereitschaft, mich diese Untersuchung in seinem Arbeitsfeld durchführen zu lassen, danken.

Mein ausdrücklicher Dank gilt darüber hinaus Herrn *Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader* und Herrn *Professor Dr. Bernhard Wolf*, deren psychologische und erziehungswissenschaftliche Expertise für das Gelingen dieser Studie unverzichtbar war. Die Zusammenarbeit mit beiden war zu jeder Zeit engagiert, herzlich und produktiv.

Ebenso danke ich meinen geschätzten Korrekturlesern, Frau *Ute Marquardt* und Herrn *Christian Weber*, für ihre Mühen und fruchtbaren Vorschläge sowie vor allem und nicht zuletzt meiner Familie für ihren unbedingten Rückhalt.

Landau in der Pfalz, im März 2011

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Makromodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen (Helmke & Weinert, 1997, S. 86)	6
Abbildung 2:	Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2004, S. 42)	8
Abbildung 3:	Aufbauschema einer Unterrichtsvideografie (Helmke, Göbel, Vo & Wagner, 2003, S. 207)	18
Abbildung 4:	Design der DESI-Studie (Helmke, Vo & Wagner, 2005, online)	26
Abbildung 5:	Dimensionen von Ursachen	38
Abbildung 6:	Unterschiedliche Attribuierungen am Beispiel eines überzogenen Kontos	39
Abbildung 7:	Forschungsfragen	45
Abbildung 8:	Zusammensetzung der Stichprobe	47
Abbildung 9:	Fragebogen	49
Abbildung 10:	Theoriegeleitetes Kategoriensystem	51
Abbildung 11:	Vorgehen zur Induktiven Kategorienbildung	54
Abbildung 12:	Gesamtes Kategoriensystem zur Einordnung der Lehreraussagen	57
Abbildung 13:	Repräsentativitätsurteile für sprachlernbezogene und interkulturelle Stunden	58
Abbildung 14:	Gründe für mangelnde Repräsentativität	60
Abbildung 15:	Einzelaspekte des Unterrichtsangebots	61
Abbildung 16:	Einzelaspekte der Mediationsprozesse	62
Abbildung 17:	Einzelaspekte der Situation	63
Abbildung 18:	Vergleich aller Einzelaspekte	64
Abbildung 19:	Dimensionen der zugeschriebenen Ursachen	65
Abbildung 20:	Begründungen der Abweichungen vom geplanten Verlauf	67
Abbildung 21:	Gegenstand der Abweichungen vom geplanten Verlauf	68
Abbildung 22:	Zufriedenheitsurteile für sprachlernbezogene und interkulturelle Stunden	69
Abbildung 23:	Zufriedenheitsurteile für das Klassenverhalten	70

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Vergleich repräsentativer mit wenig repräsentativen sprachlernbezogenen Stunden	73
Tabelle 2:	Vergleich repräsentativer mit wenig repräsentativen interkulturellen Stunden	74

Abkürzungsverzeichnis

BIQUA	Bildungsqualität von Schule (DFG-Schwerpunktprogramm)
BLK	Bund-Länder-Kommission
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Frankfurt am Main)
DPC	Data Processing Centre (Hamburg)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
iku	interkulturelle Stunde
IPN	Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (Universität Kiel)
KMK	Kultusministerkonferenz
MBG	Schule mit mehreren Bildungsgängen
MPIB	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin)
PISA	Programme for International Student Assessment
spr	sprachlernbezogene Stunde
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study

1. EINLEITUNG

1.1 PISAs Nachlass

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) stehen Bildungs- und Unterrichtsforschung in der Bundesrepublik Deutschland in einem anderen Licht. Selten war die Resonanz von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik auf bildungs-, schul-, und unterrichtswissenschaftliche Fragen so hoch wie nach diesem „schlichtweg schlechten“ (Ofenbach, 2004, S. 63) Abschneiden bundesdeutscher Schülerinnen und Schüler. Assoziationen zur von Picht ausgerufenen Bildungskatastrophe von 1964 oder zum Sputnik-Schock von 1957 wurden geknüpft (vgl. Terhart, 2002), und der Begriff des „PISA-Schocks“ manifestierte sich in den Köpfen der Bevölkerung. Der Preis dieses öffentlichen Interesses war und ist jedoch letztendlich auch eine mitunter „radikale Simplifizierung der eigentlichen Ergebnisse auf griffige Botschaften“ (Lenzen, Baumert, Watermann & Trautwein, 2004, S. 5). Welche Wirkungen haben TIMSS und PISA aber tatsächlich ausgelöst?

Gerade die Bundesrepublik Deutschland als rohstoffarmer Staat ist auf die Ressourcen Wissen und Bildung in hohem Maße angewiesen. Die im OECD-Vergleich unterdurchschnittlichen Ergebnisse in o.g. Vergleichsstudien stellen mithin eine Bedrohung des Wirtschafts- und Sozialstandortes dar, was auch auf politischer Ebene erkannt wurde. So sprach bereits der frühere Bundespräsident Roman Herzog (1997, online) in seiner vielfach zitierten „Ruck-Rede“ am 26. April 1997 vom „Modernisierungstau“, welcher die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands bedrohe. Einige Wirtschafts- und Bildungspolitiker forderten daher eine höhere *Marktorientierung* der curricularen Inhalte (vgl. Fahrholz, Gabriel & Müller, 2002) oder aber – wie die gegenwärtige Bundeskanzlerin Angela Merkel (2002) – das Herausbilden und Fördern von Eliten durch regelmäßige Vergleichstests und strafferen *Wettbewerb*.

Meinungsgegner warnten allerdings vor der Ökonomisierung und Anwendungsorientierung schulischer Bildungsinhalte. Unpädagogische Leistungsüberprüfungen und damit einhergehende Ranglistenkämpfe zwischen den einzelnen Schulen führen nach Ogasawara (2003) eher zu Leistungsverweigerung und Null-Bock-Mentalität.

Leistungsverlust statt Verbesserung des Schul- und Bildungssystems sei die Konsequenz.

So ist neben der zunehmenden Orientierung am Ertrag der Schule eine zweite Folge PISAs festzuhalten: die Rückbesinnung auf das Kerngeschäft der Lehranstalten, den *Unterricht* selbst (vgl. Helmke, 2004). Forschung nahe am Unterricht rückt wieder in den Mittelpunkt. So gaben die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die Bund-Länder-Kommission (BLK) sowie die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) verschiedene Bildungsforschungsprojekte in Auftrag, die die Steigerung von Effizienz und Qualität des Unterrichts an deutschen Schulen zum Ziel haben.

Dem Trend entsprechend, werden auch Videoanalysen, sog. *Videografien*, zunehmend eingesetzt, um Erkenntnisse über Unterricht und dessen Qualität zu gewinnen. Die vorliegende Arbeit wendet sich Videoanalysen im Allgemeinen, im Besonderen jedoch der im Rahmen des Projekts DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) an der Universität Koblenz-Landau (Abteilung Landau) zu.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Wie schon bei TIMSS, war auch im DESI-Projekt die Videoaufzeichnung von Unterricht ein zentraler Baustein. Die Erörterung der Besonderheiten und Vorzüge, aber auch der Grenzen dieser Methode, steht im Mittelpunkt vorliegender Arbeit.

Als besonders gewinnbringend für Forschungs- und praktische Zwecke kann die Videoanalyse dann angesehen werden, wenn die aufgezeichnete Stunde für den alltäglichen Unterricht repräsentativ ist. Hier kann sich aber unter Umständen eine Schwachstelle der Methode auftun, da mit Einbußen an Repräsentativität aufgrund der besonderen Situation im Klassenzimmer zu rechnen ist. Darüber, ob, und wenn ja, in welcher Art diese Annahme gültig ist, ist bislang wenig bekannt.

Aufschluss über die Repräsentativität können u.a. Informationen aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte geben. Wie es noch zu zeigen gilt, besteht ebenso Grund zur

Annahme, dass Einschätzungen zur Zufriedenheit mit der Stunde einen Beitrag zur Bedeutung eventueller Repräsentativitätsmängel leisten können.

Um aber festzustellen, inwiefern Unterricht repräsentativ ist, sind Beschreibungsmerkmale für den Unterricht und dessen Bedingungen bzw. dessen Effekte nötig. Dafür geeignete Merkmale stellt die Unterrichtsforschung bereit. Gefragt wird also, ob, und wenn ja, in welchen Dimensionen der Unterricht nach Einschätzung der Lehrkräfte vom gewohnten Verlauf abweicht. Untersucht werden soll aber auch, inwiefern Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit der Stunde und ihren Einschätzungen zur Repräsentativität bestehen.

Ziel der Arbeit ist es also, zu erfahren, inwieweit die befragten Lehrerinnen und Lehrer den videografierten Unterricht als repräsentativ einschätzen und wie sie sich ggf. Abweichungen vom gewohnten Verlauf erklären, d.h. auf welche Bedingungsfaktoren des Unterrichts sie diese zurückführen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Um einen Einblick zu geben, welche diversen Komponenten dem Themenfeld Unterricht angehören, werden einleitend im ersten Abschnitt des theoretischen Teils (Kapitel 2.1) einige Grundüberlegungen zur Unterrichtsforschung skizziert. Neben verschiedenen Herangehensweisen zur Unterrichtsanalyse wird auch der Frage nachgegangen, was guten Unterricht auszeichnet. Zwei Modelle bieten dabei einen anschaulichen Zugang zu Einflussgrößen und Abhängigkeiten einzelner Bedingungsfaktoren von Unterricht.

Der zweite Abschnitt des Theorieteils (Kapitel 2.2) widmet sich in ausführlicher Weise dem Thema Videografie, wobei zunächst alternative Möglichkeiten der Unterrichtserfassung gegenübergestellt werden. Daran anschließend folgt nach der Einführung in die Methode ein Einblick in die konkrete Durchführung im Klassenzimmer vor Ort sowie eine kurze Präsentation dreier ausgewählter videobasierter Unterrichtsforschungsprojekte der jüngeren Vergangenheit. Der DESI-Videostudie wird hierbei besondere Bedeutung beigemessen. Eine methodologische Erörterung der Potenziale,

die Unterrichtsvideografien bieten, aber auch der Grenzen, derer sie unterliegen, bringt abschließend den Kernpunkt vorliegender Arbeit hervor: das Repräsentativitätsproblem.

Da Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern als Datenquelle zur Untersuchung herangezogen werden, wird der empirischen Untersuchung ein dritter theoretischer Abschnitt (Kapitel 2.3) vorangestellt, welcher sich mit den Begleitumständen, die sich aus dieser Wahl ergeben, befasst. Aufgrund vermeintlich mangelhafter Objektivitätswerte von Lehrerurteilen zum eigenen Unterricht wird die Attributionsforschung herangezogen, um Ursachenerklärungen zunächst im Allgemeinen, anschließend bezogen auf schulischen Kontext zu beleuchten und zu verstehen. Auf diese Weise soll eine angemessene Einordnung der gegebenen Lehrerantworten vorgenommen werden können.

Kapitel 3 resümiert in knapper Form die wesentlichen Erkenntnisse des theoretischen Teils, indem die Problemstellung und Zielsetzung zugespitzt werden. Auf dieser Grundlage werden die differenzierten Forschungsfragen präsentiert sowie deren logischer Aufbau erläutert.

Im methodischen Teil (Kapitel 4) wird neben dem Rahmen der Untersuchung sowie der Zusammensetzung der Stichprobe auch der „Video-Kurzfragebogen für Lehrkräfte“ aus der DESI-Videostudie vorgestellt. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Ausschnitte werden daraus präsentiert. Anschließend wird in einem Verfahren, welches aus der Theorie hergeleitetes (deduktives) mit vom Material ausgehendem (induktivem) Vorgehen verbindet, ein Kategoriensystem generiert, das eine Klassifizierung der Antworten erlaubt.

Die Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Forschungsfragen erfolgt in Kapitel 5.

Zur kontextualen Einordnung der Einzelergebnisse sowie zur Beantwortung der übergeordneten Frage nach der Repräsentativität videografierten Unterrichts folgt die abschließende Diskussion (Kapitel 6). Neben kritischer Reflexion sowohl der Ergebnisse selbst, als auch der eingesetzten Methoden, wird auch ein Ausblick auf mögliche anschließende Untersuchungen gegeben.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 Unterricht und seine Ingredienzien

Fragen an dieses Kapitel

- Welchen Stellenwert hat Unterricht im schulischen Umfeld?
- Welches sind seine Einflussfaktoren?
- Wie kann man Unterricht beschreiben?
- Was wird als guter Unterricht angesehen?
- Was bedeutet dies für die Erfassung von Unterricht?
- Was bedeutet dies im speziellen für Unterrichtsvideografien?

Das Wissen um Unterricht, seine Einflussgrößen, seine Wirkungen sowie das Ausmachen dessen, was als guter Unterricht bezeichnet wird, bedingt eine zielgerichtete Forschung auf diesem Gebiet. Einführend können zwei Modelle zu Bedingungs- und Einflussfaktoren von Schulleistungen und Unterricht von Helmke und Weinert (1997) bzw. Helmke (2004) einen Zugang zu Bestandteilen, Einzelfaktoren und deren Verflechtung bieten.

2.1.1 Makromodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen

Begonnen sei mit der Frage, welchen Stellenwert Unterricht im Gesamtgefüge des Umfelds Schule einnimmt. Dazu ist es hilfreich, die Bedingungsfaktoren des Kernpunkts jeglicher schulischer Unternehmung, nämlich der *schulischen Leistungen*, zu identifizieren. Ein Angebot hierzu bietet Abbildung 1 (S. 6).

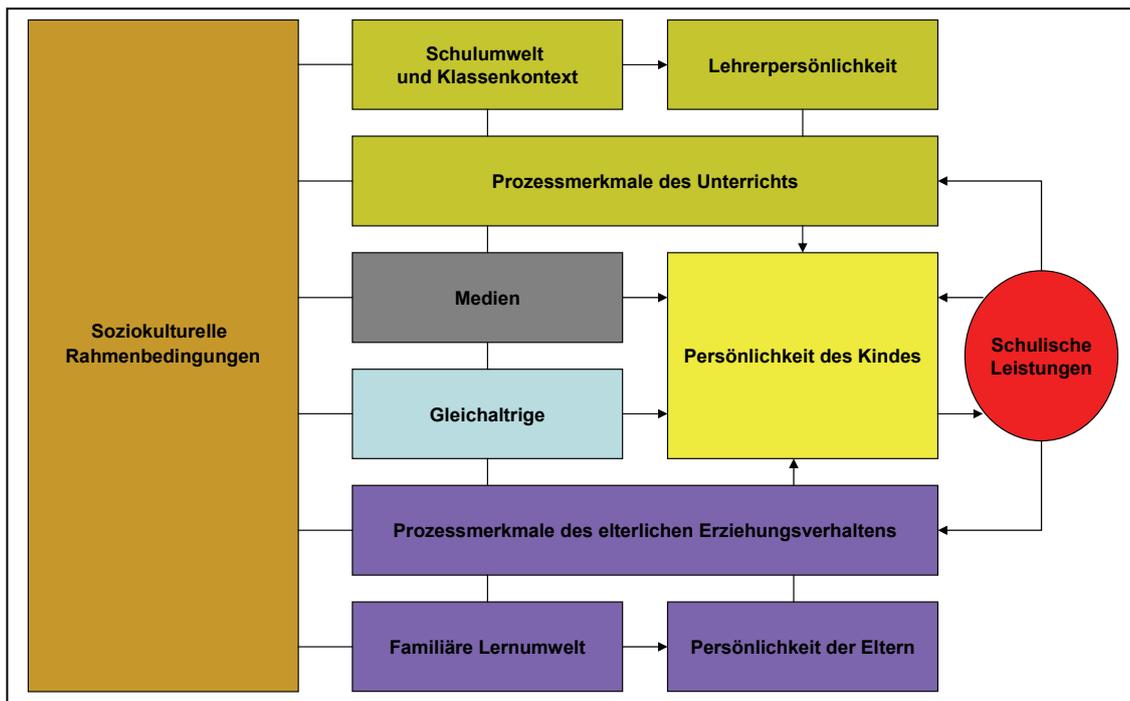


Abbildung 1: Makromodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen
(Helmke & Weinert, 1997, S. 86)

Abbildung 1 stellt die verschiedenen Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen sowie deren Verflechtung und wechselseitige Beeinflussung dar.

Zunächst besteht das Modell aus vier großen Blöcken, welche vom Autor dieser Arbeit zur Veranschaulichung verschiedenfarbig gekennzeichnet wurden. Auf der einen Seite (grün) steht der Einfluss der Schule, des Klassenkontextes, der Lehrerpersönlichkeit – der *Unterrichtsblock* sozusagen. Gegenüber (violett) ist der entsprechende Block der *Familie*, welcher das Erziehungsverhalten, die familiäre Lernumwelt und die Persönlichkeit der Eltern beinhaltet. Hinzu kommen die Blöcke *Medien* (grau) und *Gleichaltrige* (hellblau).

Diese vier Blöcke wirken auf die zentrale Komponente in diesem Modell: die *Persönlichkeit des Kindes* (gelb). Darunter sind Aspekte kognitiver Kompetenzen wie Vorwissen, Intelligenz, motivationale, soziale und affektive Merkmale u.v.m. zu verstehen. Das einzelne Individuum bringt sie zum einen mit, zum anderen werden sie von o.g. vier Faktoren beeinflusst und sind in gewisser Weise davon abhängig.

Die gesamte Ordnung ist schließlich in die jeweiligen *soziokulturellen Rahmenbedingungen* (braun) eingebettet. Je nach kultureller, regionaler, sprachlicher oder

schichtspezifischer Zugehörigkeit verändert sich zwar nicht unmittelbar die Schulleistung, variieren jedoch sämtliche im Modell ausgemachten Einflussfaktoren und somit auch indirekt die schulischen Leistungen.

Helmke (2004) führt bei der bereits anklingenden Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Einflussfaktoren die Begriffe der „proximalen“ Faktoren (der schulischen Leistung näher stehend) und der „distalen“ Faktoren (der schulischen Leistungen ferner stehend) ein. Als proximal gelten demnach beispielsweise Prozessmerkmale des Unterrichts, als distal zum Beispiel die Persönlichkeit der Eltern. Das entscheidende ist, dass der hier unterschiedene Grad der Direktheit nicht mit Wichtigkeit oder Einflussstärke gleichzusetzen ist.

Was lehrt den Betrachter dieses Modell im Hinblick auf die Frage nach Einflüssen, Wirkungen und Stellenwert von Unterricht?

Es wird deutlich, dass Unterricht „nur“ ein Aspekt unter mehreren im Gefüge um Leistungen in der Schule ist. Für die Unterrichtsforschung hat dies zur Konsequenz, dass bei einer Untersuchung die alleinige Konzentration auf unterrichtliche Aspekte zu kurz greift. Die übrigen Faktoren müssen entsprechend mitberücksichtigt und in das Untersuchungsdesign eingebunden werden.

Die detaillierte Identifizierung der Determinanten schulischer Leistungen ist eine Schlüsselfrage der Lehr-Lern-Forschung (vgl. Helmke & Schrader, 2001). Prenzel und Renkl (2002, S. 4) führen diesbezüglich aus: „Derartige Forschungen über die Bedingungen schulischer Leistungen sind dabei kein Selbstzweck. Sie sind vielmehr eine essentielle Grundlage dafür, dass Interventionen vorgenommen werden können, die nicht nur wirksam (im Sinne kurzfristiger Effekte) sind, sondern darüber hinaus nachhaltig die Bildungsqualität verbessern.“

Um eine solche Verbesserung der Bildungsqualität anbieten zu können, muss der Stellenwert des Unterrichts im Gesamtgefüge erkannt und berücksichtigt werden. Gleichwohl ist es aber auch von Interesse, Bedingungs- und Einflussfaktoren innerhalb des Mosaiksteins Unterricht zu identifizieren. Über diesen Aspekt bietet Abbildung 2 (S. 8) Aufschluss.

2.1.2 Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts

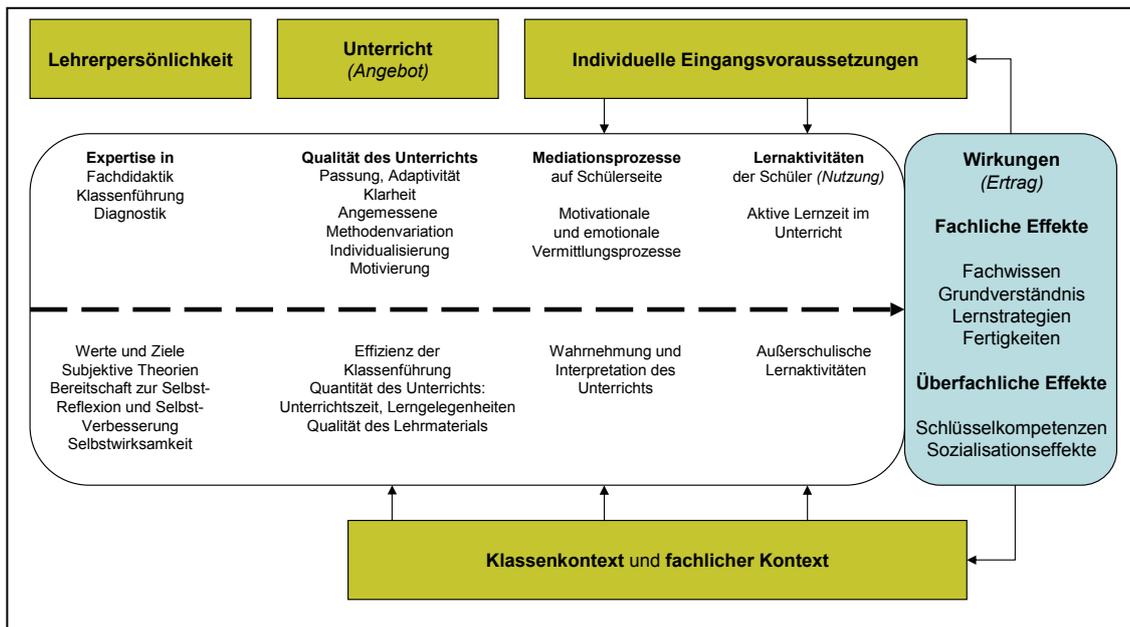


Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2004, S.42)

Das in Abbildung 2 gezeigte Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts baut auf das in Abbildung 1 präsentierte Rahmenmodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen auf. Es beleuchtet dabei insbesondere dessen Unterrichtsblock (grün), bezieht sich also unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen an sich, d.h. dessen Einflussgrößen, Wirkungsweisen sowie Zielkriterien. Außerschulische Einflussgrößen werden hier gezielt ausgeblendet, um ein höheres Maß an Genauigkeit zu erreichen (vgl. Helmke et al., 2003b).

Unterricht wird hier als Angebot verstanden, dessen Wirkung vom Grad der Nutzung abhängig ist:

Die erste Einflusskomponente stellt die *Persönlichkeit der Lehrkraft* dar. Zu ihr zählen berufsbezogene Faktoren wie fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise, Kompetenz in Klassenführung und Diagnostik. Darüber hinaus beinhaltet diese Komponente auch personale Aspekte wie Ziel- und Wertvorstellungen, subjektive Theorien über Lehren, Lernen und Unterricht sowie die Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstverbesserung.

Die zweite Einflussgröße ist das *Unterrichtsangebot*. Dazu gehören qualitative Merkmale wie Passung des Unterrichts, d.h. Adaptivität, angemessene Variation verschiedener Methoden, vor allem aber auch Motivierung. Hinzu kommen die Effizienz der Klassenführung sowie quantitative Merkmale, z.B. Unterrichtszeit, Lerngelegenheiten und Qualität des Lehrmaterials.

Die *Individuellen Eingangsvoraussetzungen* bilden den dritten großen Block an Einflussgrößen. Hier trifft Helmke folgende Unterscheidung: *Mediationsprozesse* auf Seiten der Schüler verdeutlichen einerseits den indirekten Charakter von Unterricht. Seine Wirkungsweise ist keineswegs linear, sondern als Resultat individueller Wahrnehmungsprozesse und Interpretation sowie motivationaler und emotionaler Eingebundenheit zu betrachten. Auf der anderen Seite stehen die *Lernaktivitäten* der Schüler, also deren Nutzung des Unterrichtsangebots wie auch Lernaktivitäten außerhalb der Schule. Insgesamt ist zu sagen, dass der Block der individuellen Eingangsvoraussetzungen mit am stärksten Einfluss auf das Lernergebnis nimmt: Faktoren, wie Intelligenz, Vorkennntnisniveau, Lernstrategien, Fähigkeitsselbstkonzept, Leistungsangst, Lernmotivation und Lernemotion, werden von Helmke (2004) als essentiell für den Lernerfolg bezeichnet. Der spätere Erfolg kommt also maßgeblich über aktive Lernprozesse zustande.

Ferner wirken *Klassenkontext*, also historische, kulturelle, regionale Gegebenheiten, sowie *fachlicher Kontext*, also Zusammensetzung der Klasse, Alters- und Fachspezifität, auf den Unterrichtsertrag.

Alle bislang genannten Größen bedingen bzw. werden auch bedingt durch den Block der *Wirkungen* bzw. des Ertrags von Unterricht. Damit sind zum einen *fachliche Effekte* (Fachwissen, Grundverständnis, Lernstrategien und Fertigkeiten), zum anderen aber auch *überfachliche Effekte* (Schlüsselkompetenzen und Sozialisationseffekte) angesprochen.

Das Angebots-Nutzungs-Modell bietet einen Zugang zur Frage, was Unterricht ausmacht und wie man ihn beschreiben kann. Aufgrund der Vielzahl an Definitionsversuchen für den Begriff Unterricht wurde an dieser Stelle bewusst auf eine derartige Darstellung verzichtet. Das Angebots-Nutzungs-Modell bietet hier mehr: Es werden