

1 Einleitung: Unterricht sehen, analysieren und gestalten *Ewald Kiel*

1.1 Zur Anlage des Studienbuchs

„[Das Auge] *sieht*, was es *sucht*, und was es nicht *versteht*, *sieht* es nicht.“ (Slevogt 1928, S. 5. Hervorhebung E.K.)

Dieses Zitat des Malers Max Slevogt ist nicht nur eine konstruktivistische Sichtweise auf den Umgang mit Kunstwerken, sondern der hier skizzierte aphoristische Zusammenhang von Sehen, Suchen und Verstehen charakterisiert auch das wesentliche Anliegen des vorliegenden Studienbuchs. Es geht darum, Begriffe zu liefern,

- mit denen man Unterrichtsphänomene verstehen kann, weil man weiß, wie diese Phänomene sich zusammensetzen,
- mit denen man aufgrund dieses Verstehens Unterrichtsphänomene sehen und (wieder-) finden kann,
- mit denen man aufgrund der Fähigkeit des Verstehens und Findens Unterrichtsphänomene analysieren kann.

Dabei sollen Verstehen, Sehen und Finden und Analysieren die Voraussetzung für die Gestaltung von Unterricht schaffen. Wir nehmen damit eine methodische Perspektive ein. In diesem Studienbuch finden sich

- *für das Verstehen*: Einführungen in theoretische Begriffe, dabei konzentrieren wir uns auf Unterrichtsprinzipien;
- *für das Sehen und Finden*: Videoausschnitte, in denen die Umsetzung der Prinzipien in realen nicht geschauspielerten Unterrichtssituationen analysiert werden können,
- *für das Analysieren*: Lernaufgaben, welche den gesamten Prozess der Analyse sowohl in Hinblick auf die Texte als auch in Hinblick auf die Videoausschnitte unterstützen.

Im Sinne Johann Friedrich Herbart's, der großen Leitfigur der deutschen Pädagogik, könnte man unser Vorgehen wie folgt charakterisieren: Es geht darum, das Einzelne zu erkennen, um es zu einem System zusammenfügen, welches dann die Voraussetzung für späteres Handeln bietet. Studierende und andere Novizen in Lehrberufen sollen somit nach der Lektüre des Studienbuches und

12 | Unterricht sehen, analysieren und gestalten

der videogestützten Bearbeitung der Lernaufgaben grundlegende Aspekte der Gestaltung von Unterricht auf der Basis von Unterrichtsprinzipien identifizieren, diese Unterrichtsprinzipien anwenden und ihre Anwendung in Hinblick auf ihren Erfolg angeleitet reflexiv überprüfen. Wie soll das im Einzelnen geschehen?

Es gehört zu den Allgemeinplätzen in der Lehrerbildung und vielen anderen professionellen Kontexten, dass es unterschiedliche Perspektiven auf die Phänomene gibt. Wenn wir z.B. zwischen Experten und Novizen unterscheiden (Gruber & Mandl 1996), *beschreiben* Novizen ohne Unterrichtserfahrung bei der Beobachtung von Unterricht andere Aspekte als Personen mit Unterrichtserfahrung – ihre Aufmerksamkeit ist auf Anderes gerichtet. Studierende, die zum ersten Mal Unterricht nicht aus der Schülerperspektive beobachten, achten häufig ganz besonders auf die Wirkung der Lehrperson auf die Lerner. Fachdidaktische Fragen sind weniger im Fokus ihrer Aufmerksamkeit, weil sie hiervon keine oder nur wenig ausdifferenzierte Begriffe haben. Selbst wenn Experten und Novizen sich auf ein identisches Phänomen beziehen, etwa eine Veranschaulichung des Lehrers, *interpretieren* Novizen dieses Phänomen bisweilen anders als ein Experte – etwa wenn ein Studienanfänger im Praktikum konstatiert, die Veranschaulichung diene der Konkretisierung eines komplexen Phänomens; während ein Experte sagt, die Veranschaulichung diene dem Zweck positive Emotionen hervor zu rufen und Vorwissen bzw. Vorerfahrungen zu (re-)aktivieren. Schließlich können sie dasselbe Phänomen auch unterschiedlich *bewerten* – etwa, die Veranschaulichung sei misslungen, sie habe die Lerner verwirrt; oder sie sei gelungen und habe zum Verstehen beigetragen.

Dieses andere Beschreiben, Interpretieren und Bewerten kann sich auf alle grundsätzlichen Aspekte von Unterricht beziehen. Hierzu gehören Unterrichtsziele, Inhalte, Methoden, der Medieneinsatz, die Relation der beteiligten Personen zueinander, die Gestaltung des zeitlichen Ablaufs, die Erfolgs- oder Leistungskontrolle und verschiedene Elemente des Klassenmanagements. Der Grund hierfür ist, dass Expertise durch unterschiedliche Erfahrungen und daraus resultierenden unterschiedlichen Begriffen geprägt ist. Dies betrifft nicht nur die Expertise von Experten und Novizen, auch wenn hier besonders auffällige Unterschiede auftreten, sondern z.B. auch die Expertise von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern und Schulpädagogen. Selbst Experten gleichen Typs können in Hinblick auf das Beschreiben, Interpretieren und Bewerten zu jeweils anderen Ergebnissen kommen.

Im vorliegenden Studienbuch wollen wir dazu anhalten, die hier angesprochenen Ebenen „Beschreibung“, „Interpretation“ und „Bewertung“ streng auseinander zu halten, um hierdurch eine reflexive, analytische Haltung zu ermöglichen. Wir verstehen dabei unter diesen drei Ebenen Folgendes (Kiel 2001, S. 58-60):

1. Beschreiben: Wer macht was, wie, wo, auf welche Weise? Es geht also um das beobachtbare Verhalten. Dabei wird die Aufmerksamkeit für das, was wir beobachten, durch die Begriffe gelenkt, nach denen wir Ausschau halten.
2. Interpretieren: Warum sind die Dinge so wie sie sind oder gemacht werden? Wozu, zu welchem Zweck sind die Dinge so oder werden so gemacht? Es geht also um kausale und finale Zuschreibungen.
3. Bewerten: Gemäß welchen Maßstäben entwickeln sich positive oder negative Urteile über das, was Sie vorfinden oder beobachten? Maßstäbe im Bereich der Beurteilung von Unterricht können sehr unterschiedlicher Art sein: Subjektive Zielvorstellungen, normative Vorgaben der Kultusministerien oder Ausbildungsinstitutionen, wissenschaftliche Erkenntnisse in Form von Theorien, Modellen oder empirischen Ergebnissen; oder das Gelingen der Anpassung von inhaltlichen Anforderungen der Vermittlung und den Voraussetzungen der Lerner.

Die *eigene Gestaltung* von Unterricht setzt unserer Meinung nach eine Auseinandersetzung mit Unterricht voraus, welche zwischen diesen Ebenen zu unterscheiden gelernt hat. Dabei spielen auf allen Ebenen die im Subjekt vorhandenen Begriffe als lenkende Elemente der Erkenntnis eine wichtige Rolle. Konstruktivistisch gesprochen lenken die im Subjekt vorhandenen Begriffe die Aufmerksamkeit einerseits für Konstruktionen, ohne dass sie die Konstruktionen determinieren. Andererseits schaffen Begriffe, die kognitiven Schemata für die Assimilation und Akkomodation von Phänomenen, die beobachtet oder aktiv durch Handeln erfahren werden.

1.2 Der Begriff „Unterrichtsprinzip“

Unter Unterrichtsprinzipien werden in der Literatur sehr unterschiedliche Dinge verstanden. Dies hat einerseits mit der langen wechselhaften Geschichte des Begriffs „Prinzip“ in der Philosophie zu tun. Andererseits gibt es eine lange Geschichte des Begriffs auch in der Pädagogik. Von Comenius über Schleiermacher bis Derbolav oder Flechsig wird von Prinzipien gesprochen. Es gibt in der Pädagogik – nur um eine kleine Auswahl zu nennen – allgemeine Prinzipien wie das der „Naturgemäßheit“ bei Comenius; oder das „Elementare“, das „Fundamentale“, das „Exemplarische“ das „Prinzip der existenziellen Konzentration und der Begegnung als existenzieller Selbstwerdung“ und die Kategorie „Bildung“ als Prinzip bei Derbolav (Flechsig 2006).

So verwundert es nicht, dass der Begriff „Unterrichtsprinzip“, eine Subkategorie der pädagogischen Prinzipien, sehr unterschiedlich definiert wird. Weiter versucht viele gängige Definitionen in einer zusammen zu fassen. Seine Definition

14 | Unterricht sehen, analysieren und gestalten

spiegelt das gesamte disparate Spektrum von Aussagen über Unterrichtsprinzipien recht gut wieder. Bei ihm sind Unterrichtsprinzipien „relativ allgemeine Aussagen, knappe Handlungsanweisungen, handlungsleitende Grundsätze der Unterrichtsgestaltung, Regulative, Forderungen an die methodische Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, weder Regeln noch Unterrichtsrezepte, Bestimmungsfaktoren des Unterrichts, generalisierte Verfahrensweisen mit regulativer Funktion, Richtlinien – nicht Muss-Vorschriften für pädagogisch-didaktische Entscheidungen, Maßgaben zur Regulierung des Unterrichts im Hinblick auf die Bildung, Bestimmungsfaktoren des Unterrichts, didaktische Entscheidungsorientierungen für den Lehrer/die Lehrerin, praxeologische Aussagen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, Legimitationsmöglichkeit für Unterrichtsmaßnahmen.“ (Wiater 2001, S. 4).

Damit listet Wiater viele in der Literatur vorfindliche Definitionen in einer Formulierung auf, obwohl sie sich teilweise auch widersprechen. So ist eine „Mussvorschrift“, die keine Alternative zulässt, etwas anders als ein „handlungsleitender Grundsatz“. Wir wollen den Begriff enger fassen. In Anlehnung an Flechsigs Diktion, der allerdings den Begriff „didaktisches Prinzip“ bevorzugt, verstehen wir Unterrichtsprinzipien

- als Beleg für Kontinuität und Diskontinuität überlieferter Ziel- und Gestaltungsvorstellungen von Unterricht und ihrer Begründungen,
- als übergreifende Handlungsempfehlungen, die sich auf ausgewiesene normative, empirische und theoretische (häufig lehr-lerntheoretische) Prämissen gründen.

Bei der in diesem Studienbuch gewählten Darstellung von Unterrichtsprinzipien spielen empirische und theoretische Begründungen von Prinzipien eine herausragende Rolle. Gleichwohl wird auch auf den Kontext ihrer Entstehung, auf den Zusammenhang von Kontinuität und Diskontinuität zumindest kurz hingewiesen. Auf die häufig vorgenommene Unterscheidung von „fundierenden“ und nicht fundierenden Prinzipien (Seitz 1992) oder in anderer Terminologie von „konstitutiven“ und „methodischen Prinzipien“ (Wiater 2001) wird verzichtet. Wir setzen voraus, dass sogenannte fundierende Prinzipien (vgl. Seitz 1992) wie: „Sachgemäßheit“ (sachgerechte Behandlung von Unterrichtsthemen), „Zielgemäßheit“ (die Orientierung an operationalisierbaren Lernzielen, das sind Lernziele deren Erreichen man an sichtbaren Aktionen beobachten kann) und „Schülergemäßheit“ (die Passung von Lerngegenstand, Vermittlungsvariablen und Schülervoraussetzungen) immer in die methodische Gestaltung einfließen müssen. Gerade Aspekte der Schülergemäßheit werden mehrfach im Zusammenhang der von uns ausgewählten Prinzipien behandelt.

Aus der Fülle der Vorschläge von Unterrichtsprinzipien haben wir uns für die Darstellung folgender Prinzipien entschieden: *Strukturierung, Differenzierung, Motivation, Veranschaulichung, Kreativitätsförderung, Übung*. Die Gründe für

die Auswahl sind vor allem pragmatischer und erst in zweiter Linie theoretischer Natur.

Das an den Anfang gestellte Prinzip der „Strukturierung“, problematisiert Unterricht als Phasenablauf und gibt damit einen kurzen Einblick in Grundprobleme der Unterrichtsplanung. Unterricht erscheint als eine Abfolge von Situationen, die in einem Zusammenhang gestaltet werden müssen (vgl. Kiel i.d. Bd., S. 27ff.). Die „Differenzierung“ als Unterrichtsprinzip ist einerseits in Anbetracht der wachsenden Heterogenität von Lerngruppen eine unverzichtbare Perspektive auf den Unterricht. Andererseits erscheint sie vor der mindestens auf Herbart zurückgehenden ‚Betriebsprämisse‘ der deutschsprachigen Pädagogik, welche die Bildsamkeit, die individuelle Entfaltung und Entwicklung der Fähigkeiten von Individuen in den Mittelpunkt stellt, ebenfalls als unverzichtbar: Individuelle Entwicklung erfordert eine Differenzierung, welche Voraussetzungen des Individuums adressiert.

„Strukturierung“ und „Differenzierung“ zusammen betrachten den Unterricht als Ganzheit, während die folgenden Prinzipien eher einzelne flankierende Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung im Fokus haben. Die „Motivation“ und die „Kreativitätsförderung“ haben im Sinne der oben genannten Kontinuität und Diskontinuität überlieferter Ziel- und Gestaltungsvorstellungen sicherlich die kürzeste Geschichte und sind besonders durch moderne kognitionspsychologische Überlegungen in ihren Begründungs- und Gestaltungszusammenhängen geprägt. Das Nachdenken und Theoretisieren über „Veranschaulichung“ und „Übung“ im Unterricht hingegen hat demgegenüber eine deutlich längere Tradition und geht in moderner Zeit auf jeden Fall bis auf Kant und Herbart zurück. Es ließen sich aber auch Bezüge bis in die Antike konstruieren. Durch dieses Gegenüberstellen entsteht ein wichtiger Kontrast, welcher Lernern unterschiedliche Entstehungszusammenhänge pädagogischer Handlungsempfehlungen deutlich macht und einen Einblick in die (notwendige?) Eklektik solcher Handlungsempfehlungen gibt.

Neben diesen Überlegungen ist die Auswahl der Unterrichtsprinzipien letztlich auch durch ein externes Kriterium bestimmt, die Auswahl von Filmen. Hierfür wurde das Archiv der Unterrichtsmitschau der LMU München herangezogen und es konnten nur Unterrichtsprinzipien ausgewählt werden, für die wir Filmmaterial lizenzrechtlich unbedenklich verwenden konnten.

16 | Unterricht sehen, analysieren und gestalten

1.3 Unterrichtsprinzipien und die Frage der Qualität von Unterricht

Eine Gruppe von Studierenden erhält als Aufgabe einen Unterrichtseinstieg zum Thema „Klangkompositionen des 20. Jahrhunderts“ zu beobachten: In der Stunde, die in der 5. Klasse einer Realschule stattfindet, erklärt der Lehrer nach der Begrüßung: „Wir wollen gleich die Stunde beginnen mit zwei Musikstücken, eines von Haydn, ein anderes von dem ungarischen Komponisten Ligeti. Ihr sollt achten auf die Tonhöhe, den Rhythmus, die Melodie und den Klang!“ Die Schüler erhalten ein tabellarisches Arbeitsblatt, wo sie sich Notizen zu diesen Begriffen machen können, das Arbeitsblatt existiert auch als Tafelanschrieb. Der Lehrer spielt die Stücke auf einer CD vor, die „Sinfonie mit dem Paukenschlag“ von Haydn und eine sogenannte Klangflächenkomposition von Ligeti. Die Schüler und Schülerinnen werden aufgefordert, ihre Beobachtungen mitzuteilen. Bei Haydn, so die Zielvorstellung des Lehrers, lassen sich Aussagen zu allen genannten Begriffen treffen, bei Ligeti ist dies nicht möglich. Er arbeitet also mit einem großen Kontrast.

Auf die Frage, ob es sich hier um guten oder weniger guten Unterricht handelt, antworten die Kommilitonen im Seminar sehr unterschiedlich. Eine Musikstudentin erkennt sofort, dass hier Klangflächenkompositionen eingeführt werden, und ist begeistert, dass ein ihrer Meinung nach vernachlässigtes Thema behandelt wird. Ein anderer findet die Musik schrecklich und sagt, mit so etwas könne man Lernende nicht begeistern. Eine Dritte fragt, ob die Kinder denn die grundlegenden Begriffe Tonhöhe, Rhythmus, Melodie und Klang kennen, denn sonst könnten sie die Frage nicht beantworten. Ein Vierter findet den Kontrast der Stücke gut. Ein Weiterer findet, wenn die Lerner nichts zur Aufgabe sagen können (es melden sich nur zwei Lerner im Filmausschnitt), dann sei der Unterricht schlecht.

Diese Reihe von Äußerungen ließe sich noch weiter fortsetzen. Deutlich wird das eingangs genannte Prinzip, der unterschiedlichen Perspektiven auf den Unterricht. Diejenigen, die nicht wissen, was eine Klangflächenkomposition ist, keinen Begriff davon haben, können sich hierzu nicht äußern. Auf der beschreibenden Ebene äußert sich jeder zu einem anderen Phänomen, kaum jemand fragt auf der interpretierenden Ebene, warum der Lehrer so vorgeht, wie er vorgeht, die Bewertungen schwanken zwischen positiv und negativ.

Wie lassen sich Aussagen zur Qualität systematisieren, ohne in Beliebigkeit zu verfallen? Vor dem Hintergrund des Unterrichtsprinzips der Motivation ist der vom Lehrer gewählte Kontrast zwischen zwei sehr unterschiedlichen Kompositionsformen sicherlich ein theoretisch begründbares motivierendes Prinzip (vgl. Braune i.d. Bd., S. 55), aber die Anwendung eines Prinzips allein lässt keine Qualitätsaussage zu. Gegenüber Kriterienlisten von Unterrichtsqualität, die un-

terschiedliche mehr oder weniger beobachtbare Parameter qualitätvoller Unterrichtsgestaltung anbieten (z.B. Brophy 2002; Meyer 2004), erscheint uns hier das epistemologische Konzept von Ken Wilber besonders hilfreich. Er bietet gemäß eigenem Anspruch ein allgemeines integratives Modell von Erkenntnis (Wilber 1995). Dieses Modell bietet aus pädagogischer Sicht den Vorteil eine spezifische Fragehaltung gegenüber pädagogischen Handlungen zu entwickeln. Es geht nicht um das ‚Abhaken‘ von Kriterien, sondern um die Berücksichtigung von vier Perspektiven bei der Analyse und Planung von Handlungen.

1. Subjektive Perspektive:

Hier geht es um die unterschiedlichen Voraussetzungen im Subjekt. Alle Subjekte treten mit unterschiedlichen Wissensbeständen, Zielen, Werten, Einstellungen und Erwartungen in Interaktionen ein, die nicht unbedingt miteinander kompatibel sind oder gar miteinander konkurrieren. Dabei ist pädagogisches Handeln immer gekennzeichnet durch die Interaktion von *mindestens* zwei Subjekten – z.B. Lehrer und Schüler, aber auch Erzieher und zu Erziehender, Berater und Klient... In dem hier skizzierten Unterrichtseinstieg ist von entscheidender Bedeutung, was für ein Ziel die Lehrperson verfolgt. Sollen die Lernenden die Unterschiede zwischen Tonhöhe, Rhythmus, Melodie und Klang systematisch identifizieren können, oder geht es mehr um ein Staunen über das Andersartige, was evoziert werden sollte, um die Sensibilisierung für einen Problembereich. Die Frage der Qualität motivierender Handlungen lässt sich nicht unabhängig vom Ziel beantworten. Hinzu kommt, dass die Lernenden ganz andere Ziele haben können. Sie haben etwa gerade eine schwere Mathematikarbeit geschrieben und ihr Ziel ist maximale Entspannung, sie wollen lieber selbst musizieren als jetzt kognitiv zu arbeiten. Jede motivierende Handlung des Lehrers läuft in so einer Situation möglicherweise ins Leere.

Ebenso erheblich für das Gelingen der Stunde, um nur einen einzigen weiteren Bereich zu nennen, ist das Wissen der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf Tonhöhe, Rhythmus, Melodie und Klang. Wenn sie hiervon keine Begriffe haben, können sie nicht verstehen, was sie tun sollen. Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Art von Arbeitsauftrag nicht erwarten oder kennen, werden sie ihn nur unzureichend ausführen. Mit anderen Worten: Der Kontrast kann keine motivierende Funktion in Hinblick auf einen Erkenntnisgewinn haben, wenn den Lernenden die kognitiven Voraussetzungen fehlen, den Kontrast zu erkennen oder in Worte zu fassen.

2. Intersubjektive Perspektive:

In jeder pädagogischen Interaktion spielen kollektive Wertvorstellungen angemessenen Interaktionsverhaltens eine wichtige Rolle. Es gibt Normen

18 | Unterricht sehen, analysieren und gestalten

akzeptabler Kontaktaufnahme, Normen akzeptabler Sanktionen, Normen angemessenen Ausdrucks von Ärger etc. In der Schule gibt es darüber hinaus Normen akzeptierter Unterrichtsinhalte und deren Aufbereitung, die etwa in Curricula oder Rahmenrichtlinien vorgegeben sind. Der vorgegebene Einstieg ist vor diesem Hintergrund nur dann positiv zu bewerten, wenn das Thema der Stunde curricular vorgegeben ist, wenn die Art des Arbeitsauftrags eine normativ vorgegebene akzeptable Interaktionsform ist. Im vorgegebenen Beispiel ist dies vollkommen unproblematisch. Es handelt sich um Standards unterrichtlichen Handelns, aber: Inwieweit dürfen Lehrpersonen provozieren, um zu motivieren, inwieweit dürfen Lehrpersonen z.B. mit Noten drohen, um zu motivieren, inwieweit darf die Würde der Lernenden, vielleicht nur kurzfristig, verletzt werden? Ist es legitim zu lügen, um zu motivieren? Hier beginnt der problematische Bereich der intersubjektiven Perspektive.

3. *Objektive Perspektive:*

Interaktionsverhalten ist messbar und beobachtbar. Es gibt in der Pädagogik und pädagogischen Psychologie unzählige Beispiele von Verhaltensbeobachtungen und Verhaltensmessungen. In dem hier angeführten Unterrichtsbeispiel gibt es schon auf der Ebene einfacher nicht-standardisierter Verhaltensbeobachtung einen deutlichen Hinweis darauf, dass Motivation möglicherweise weniger gelungen sei. Es melden sich nur wenige Schüler. Dies kann einerseits darauf hindeuten, dass die Schülerinnen und Schüler Kontrast und Arbeitsauftrag nicht als *movens* betrachten, sich zu melden. Im Sinne der eben genannten subjektiven Voraussetzungen kann es auch auf eine mangelnde Adressierung der kognitiven Voraussetzungen der Lernenden hinweisen. Insgesamt setzt die Umsetzung des Prinzips „Motivation“ in der modernen Didaktik voraus, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass die aus der Motivation entstehenden Handlungen beobachtbar sind.

4. *Interobjektive Perspektive:*

Interaktionen, ob in der Pädagogik oder in anderen Kontexten, haben immer auch systemische Aspekte, bei denen es um Passung und Anpassung geht. Betrachtet man pädagogisch Handelnde als Personen, die präventiv oder interventiv agieren, dann ist es von zentraler Bedeutung, Aktionen anzupassen an die subjektiven Voraussetzungen aller Beteiligten, an die normativen Vorgaben und eine eventuelle Vorgeschichte, an objektiv beobachtbare Rahmenbedingungen und an beobachtbare Reaktionen auf präventive und interventive Handlungen. Im allgemeinen epistemologischen Konzept von Wilber ist hier der Ort der sogenannten fundierenden Prinzipien der Zielgemäßheit und Schüleregemäßheit. Motivation kann etwa im vorliegenden

Beispiel niemals allein von der Handlung des Kontrastherstellens betrachtet werden. Die entscheidenden Fragen sind: Ist der Kontrast zielführend in Hinblick auf das Ziel, welches im Unterricht erreicht werden soll? Können die Lerner den Kontrast erkennen? Genügt das Motivationsprinzip normativen Anforderungen? Führt es zu einer Auseinandersetzung mit dem Stoff gemäß normativen Anforderungen?

Für den Zusammenhang von Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsqualität ergeben sich hieraus folgende Konsequenzen. Die *Anwendung eines Unterrichtsprinzips*, auch wenn es theoretisch gut begründet und in seiner Wirksamkeit empirisch erwiesen ist, *stellt noch kein Qualitätskriterium* dar. Vielmehr ist das Unterrichtsprinzip in einem Zusammenhang mit den subjektiven, intersubjektiven und objektiven Perspektiven zu sehen. Diese sind im Sinne von Passung und Anpassung aufeinander zu beziehen. Dies führt bei der Betrachtung der diesem Buch beiliegenden Unterrichtsszenen bisweilen zu der Erkenntnis, dass ein theoretisch gut begründetes Prinzip formal korrekt angewendet wird, aber eine Anpassung an die Unterrichtssituation nicht oder nur unzureichend stattgefunden hat.

Die Frage nach der Qualität fordert vor dem Hintergrund des Wilberschen epistemologischen Konzepts immer wieder zum Diskurs heraus. Zu einem solchen qualifizierten Diskurs auf der Basis klarer Begriffe und beobachtbarer Phänomene will das vorliegende Studienbuch einen Beitrag leisten.

1.4 Literatur

- Apel, H. J. (1992). Prinzipien didaktischen Handelns. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung* (S. 11-42). München.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986). School effects. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 570-602). New York.
- Flehsig, K.H. (2006). *Didaktische Prinzipien*. Verfügbar unter: <http://ikud.de/iikdiaps7-96.htm> (26.11.2007)
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 18-34). Opladen.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern*. Seelze.
- Kiel, E. (2001). Grundstrukturen wissenschaftlicher Diskurstätigkeit. Beschreiben, Interpretieren, Bewerten, Erklären, Begründen, Beweisen, Rechtfertigen, Bestreiten. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten*, Bd. 1 (S. 56-68). Hohengehren.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Seitz, O. (1992). Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der „Vermittlung“. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung* (S. 43-93). München.
- Slevogt, M. (1928). *Gemälde, Aquarelle, Pastelle, Zeichnungen zu seinem 60. Geburtstag*. Berlin.
- Wiater, W. (2001). *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth.
- Wilber, K. (1995). *Eros, Logos, Kosmos*. Frankfurt.