

utb.

Ewald Kiel (Hrsg.)

# Unterricht sehen, analysieren, gestalten

3. Auflage



mäßheit 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*, *Motivierung*, *Differenzierung*, *Veranschaulichung*, *Kreativitätsförderung* und *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. das Kap. „*Strukturierung*“ i.d.B.). 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 „*Motivierung*“ 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 Ludwig-Maximilians-Universität München herangezogen und es konnten nur Unterrichtsprinzipien ausgewählt werden, für die wir Filmmaterial lizenzrechtlich unbedenklich verwenden konnten.

### 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 Motivierung ist der vom Lehrer gewählte Kontrast zwischen zwei sehr unterschiedlichen Kompositionsformen sicherlich ein theoretisch begründbares motivierendes Prinzip (vgl. das Kap. „*Motivierung*“ i.d.B.), aber die Anwendung eines Prinzips allein lässt keine Qualitätsaussage zu. Gegenüber Kriterienlisten von Unterrichtsqualität, die unterschiedliche mehr oder weniger beobachtbare Parameter qualitätsvoller 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 etc. 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 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 Perspek-

tiven 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 auch einen Beitrag leisten.

## 1.4 Literatur

- Brophy, J.E. (2002). *Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Fortbildungsmaßnahme „Schulprogramm und Evaluation“*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Flechsig, K.H. (2006). *Didaktische Prinzipien*. Verfügbar unter: <http://ikud.de/liikdiaps7-96.htm> [20.07.2017].
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft. Basiswissen Unterrichtsgestaltung*, Bd. 1 (S.247-264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern*. Seelze: Klett.
- 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: Schneider Verlag.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- 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: PimS.
- Slevogt, M. (1928). *Gemälde, Aquarelle, Pastelle, Zeichnungen zu seinem 60. Geburtstage*. Berlin: Preußischen Akademie der Künste.
- Wiater, W. (2001). *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth: Auer.
- Wilber, K. (1995). *Eros, Logos, Kosmos. Eine Vision an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend*. Frankfurt a.M.: Fischer.