

Die Analyse von Cultural Scripts als Beitrag zur Qualitätsentwicklung von akademischer Lehrer/Innen-Bildung und Schulentwicklung

1 Einleitung

Der folgende Beitrag stellt den Theorierahmen eines laufenden Forschungsprojekts zum Einfluss von Cultural Scripts auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung von Studierenden der Universitäten Leipzig und Halle in videografierten Praxisseminaren zu vielfältigen Themen im Sachunterricht vor. Anlass war und ist die nahezu durchgängige Wahrnehmung, dass die eigenverantwortliche Planung und Choreografie des Unterrichts – abgesehen von explizit projektorientierten Inszenierungen – häufig relativ stereotype Strukturen und Interaktionen aufweist, die von mangelnden Gelegenheiten zu Partizipation, von zu wenig ungelenkten kreativen Prozessen der Problemlösung sowie von einer geringen Varianz der Angebote von Lernwegen gekennzeichnet war und ist. Dies betrifft auch Planungsansätze zur Öffnung von Unterricht, da diese zumeist auf der Stufe der organisatorischen Öffnung nach Peschel (2012) verbleibt, also einer relativ eng geführten, eigenständigen Bearbeitung von durch die Lehrkraft vorstrukturierten Materialien seitens der Schülerinnen und Schüler.

In den ebenfalls aufgezeichneten abschließenden Reflexionsgesprächen unter den Studierenden wird zudem deutlich, dass die fachgemäße Spezifik insbesondere in weitgehend vorwissenschaftlichen, von eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen gespeisten Annahmen hinsichtlich der Lernprozesse und -vollzüge von Kindern im Grundschulalter unter Verweis auf ein diffuses Verständnis von „Kindorientierung“ liegt. Dieses aus der Schulforschung hinreichend bekannte Phänomen, eine Art des Kulturellen Skripts, erscheint jedoch insbesondere im Hinblick auf den Paradigmenwechsel zu einem heterogenitätssensiblen, inklusiven (Sach-)Unterricht höchst problematisch, steht doch zu befürchten, dass der Einfluss und die Wirkmächtigkeit des Kulturellen Skripts diesen unterrichtsöffnenden Bestrebungen entgegensteht.

Gegenstand des laufenden Forschungsvorhabens ist die retrospektive Auswertung der Aufzeichnungen der Unterrichtsstunden und der Reflexionsgespräche mit dem Ziel, die impliziten Kulturellen Skripte der Studierenden zu rekonstruieren. Bereits in mehreren vorausgegangenen Publikationen wurde auf Grundlage des Konzepts der Kulturdimensionen (vgl. Hofstede 2017) eine Analyse-Matrix entwickelt, die jedoch nicht Gegenstand dieses Beitrags ist (siehe Gebauer 2011, 2016, 2017). Hier soll es um das Verständnis des Konzepts der Cultural Scripts bzw. Kulturellen Skripte gehen.

Spätestens seit dem 1999 von James W. Stigler und James Hiebert veröffentlichten Buch „The Teaching Gap. Best Ideas from the World’s Teachers for Improving Education in the Classroom“ ist das Konzept der Cultural Scripts oder Kulturellen Skripte weit verbreitet, zumindest in der scientific community. Es formuliert die Hypothese, dass es empirisch nachweisbare kulturelle Unterschiede der Unterrichtsgestaltung gibt, die durch typische und geradezu stereotype Muster gekennzeichnet sind. Diese erweisen sich als relativ zeitstabil und beharrlich; sie beeinflussen Qualität und Entwicklung von Unterricht in hohem Maße und erweisen sich insbesondere im Hinblick auf die Professionalisierung zukünftiger Lehrer/Innen und die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht als hinderlich, solange sie an einem Bild des Kindes orientiert sind, welches an sich als nicht mündig und fähig zur eigenständigen Partizipation gesehen wird. Innovative didaktische Forschung und Theoriebildung und deren Transmission im Rahmen der akademischen Lehrer/Innen-Bildung sind weitgehend inspiriert von dem Glauben daran, dass innovative Inhalte und Methoden zu einer Weiterentwicklung und einem Wandel der Unterrichtskultur beitragen, der sich auf die Qualität von Unterricht und letztlich nachhaltig positiv auf die Kompetenzentwicklung der Schüler/Innen auswirkt. In diesem Zusammenhang macht es Sinn, sich mit dem Konzept des Kulturellen Skripts zu befassen, um zu verstehen, welche Mechanismen dazu führen, dass scheinbar bewährte Prinzipien der Unterrichtsgestaltung tradiert werden, um diese anschließend zu problematisieren und idealerweise zu überwinden. Im Folgenden soll es daher darum gehen, das Konzept der Cultural Scripts vorzustellen und im Hinblick auf seine Relevanz als Analyse- und Reflexions-Ansatz für die Verbesserung der Qualität der Professionalisierung von Lehrkräften im Sachunterricht zu diskutieren. Ferner soll anhand verschiedener Beispiele verdeutlicht werden, welche Möglichkeiten es gibt, dieses Konzept zu Forschungszwecken zu nutzen. Zu diesem Zweck wird zunächst auf die von Stigler und Hiebert dargelegte Konzeption eingegangen, da ihre Arbeit eine große Reichweite hatte und als Referenzstudie gilt. Im Anschluss daran wird kurz auf die Theorie von Schank und Abelson eingegangen. Die beiden Forscher hatten bereits 1977 im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit künstlicher Intelligenz eine Theorie von Cultural Scripts entwickelt, welche Stigler und Hiebert als Bezugstheorie nutzten. Zuletzt werden verschiedene Studien vorgestellt, welche auf der Basis des Konzepts der Cultural Scripts durchgeführt wurden.

Die bisherigen empirischen Befunde und Analysen beziehen sich weitgehend auf den Mathematik- und Physikunterricht weiterführender Schulen. Für den Grundschulbereich und insbesondere das Fach Sachunterricht – bzw. vergleichbare Fächer im Primarbereich anderer Länder – liegen bisher u.W. keine Erkenntnisse vor. Dennoch erscheint es bedeutsam, dass Konzept der Cultural Scripts eingehender vorzustellen, um daraus Überlegungen und Empfehlungen für die Forschung, die akademische Lehre und die Unterrichtspraxis abzuleiten; in der Hoffnung, dass dadurch ein reflexiver Umgang mit tradierten, kulturspezifischen Mustern als Hemmnisse von Innovation und Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht unterstützt werden kann.

2. The Teaching Gap

In dem Buch „The Teaching Gap“ setzen sich Stigler und Hiebert mit den Ergebnissen der Videographierung von Unterrichtsstunden im Rahmen der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) auseinander. Im Rahmen von TIMSS wurden Schulleistungen von Schüler/Innen aus 41 Nationen verglichen. Teil der Studie waren Videografierungen von Mathematikstunden von 231 achten Klassen aus Japan, Deutschland und Amerika.

Ein Ergebnis der Studie war, dass es signifikante Unterschiede in Bezug auf die Schulleistungen im Ländervergleich gab. Die Autoren bezeichnen dies als „Learning Gap“ (Stigler & Hiebert 1999, 5). Eine Hauptursache für die Learning Gap sehen sie im tatsächlichen Unterrichtsprozess, über den es zum damaligen Zeitpunkt noch keine wissenschaftlich fundierten Befunde gab. Die Videoanalysen stellten also eine einzigartige Möglichkeit dar, um herauszufinden, was tatsächlich im Klassenzimmer vor sich geht. Die Auswertung des Videomaterials führte zu folgender Erkenntnis: „To put it simply, we were amazed at how much teaching varied across cultures and how little it varied within cultures. [...] Although we saw variation in the U.S. videos we collected, comparing them with videos from Germany and Japan allowed us to see something we could not see before: a distinctly American way of teaching, which differs markedly from the German way and from the Japanese way“ (Stigler & Hiebert 1999, 11). Stigler und Hiebert gingen zunächst vom Folgenden aus. „One of the advantages of comparing activities across cultures is that we can see things that we might never have noticed had we looked only within our own culture“ (Stigler & Hiebert 1999, 55). Die interkulturellen Unterschiede in Bezug auf die üblicherweise genutzte Unterrichtsmethodik beschreiben Stigler und Hiebert mit dem Begriff Teaching Gap. Das Vorhandensein der Teaching Gap führte zu folgender zentraler Annahme. „Teaching is a cultural activity“ (ebd.).

Wie sieht nun die Unterrichtskultur in den untersuchten Ländern aus? Stigler und Hiebert beschreiben es auf stark vereinfachte Weise folgendermaßen: „[...] teachers in Germany are in charge of the mathematics and the mathematics is quite advanced, at least procedurally. In many lessons teachers lead students through a development of procedures for solving general classes of problems. [...] A good motto for German teaching would be ‚developing advanced procedures‘. In Japan teachers appear to take a less active role, allowing their students to invent their own procedures for solving problems. And these problems are quite demanding, both procedurally and conceptually. [...] An appropriate motto for Japanese teaching would be ‚structured problem solving‘. In the United States, content is not totally absent [...], but the level is less advanced and requires much less mathematical reasoning than in the other two countries. Teachers present definitions of terms and demonstrate procedures for solving specific problems. Students are then asked to memorize the definitions and practice the procedures. In the United States the motto is ‚learning terms and practicing procedures‘“ (ebd., 26 f.).

Für diese Befunde lassen sich zahlreiche Indikatoren auf der Ebene der Oberflächenstruktur des Unterrichts mittels Beobachterübereinstimmung identifizieren. Stigler und Hiebert gehen jedoch davon aus, dass es mit der Darstellung der einzelnen Indikatoren auf der Oberflächenstruktur noch nicht getan ist. „These [...] indicators provide only partial views of teaching [...]. It is as if we are seeing the peaks of mountain ranges poking above the surface of the water. The videotapes provide views of these mountaintop island, but still hidden, underneath the surface, are the mountain ranges. We discovered that mountain ranges lay beneath the surface as we asked ourselves why the indicators revealed certain differences among the countries“ (ebd., 73). Das Nachdenken über diese Frage führt Stigler und Hiebert zu dieser Erkenntnis: „Teaching is a system. It is not a loose mixture of individual features thrown together by the teacher. It works more like a machine, with the parts operating together and reinforcing one another, driving the vehicle forward. [...] If teaching is a system, then each feature, by itself, doesn't say much about the kind of teaching that is going on. What is important is how the features fit together to form a whole. [...] It means that individual features make sense only in terms of how they relate with others that surround them“ (ebd., 75). Dementsprechend sind auch einzelne Bestandteile auf der Ebene der Oberflächenstruktur nicht per se gut oder schlecht. Ihr Wert ergibt sich in Bezug zur Passung in den Gesamtverlauf des Unterrichts. Stigler und Hiebert verweisen hier wieder auf den Wert interkultureller Untersuchungen. „They allow us to detect the underlying commonalities that define particular systems of teaching“ (Stigler & Hiebert 1999, 77). Hierbei lassen sich „certain recurring features that typify many of the lesson within a country and distinguish the lessons among countries“ identifizieren (ebd.). „These recurring features, or patterns, define different parts of a lesson and the way the parts are sequenced. They serve as kind of shorthand for the common teaching approach and, metaphorically begin to describe the nature of the mountain ranges underneath the visible islands“ (Stigler & Hiebert 1999, 77 f.).

Stigler und Hiebert beschreiben diese patterns für die einzelnen Länder folgendermaßen:

Das deutsche Unterrichtsmuster:

- Rückblick auf den vorherigen Unterrichtsstoff
- Vorstellen des Themas und den damit verbundenen Problemstellungen
- Entwicklung von Lösungsstrategien
- Übung und Festigung

Das japanische Unterrichtsmuster:

- Rückblick auf die vorangegangene Stunde
- Präsentation des Tagesproblems
- Bearbeitungszeit für die Schüler/Innen, individuell oder in Gruppen
- Diskussion der Lösungsansätze und Lösungsmethoden
- Herausheben und Zusammenfassen der wichtigsten Erkenntnisse

Das amerikanische Unterrichtsmuster:

- Rückblick auf das vorangegangene Thema
- Lösungsvorschlag für das Tagesproblem
- Übung
- Korrigieren der Einzelarbeiten und Vergabe von Hausaufgaben (vgl. Stigler und Hiebert 1999, 78 ff.)

Die Videoanalysen konstatieren mithin ein „typisch deutsches“ Unterrichtsmuster, das mit geringfügigen Variationen in folgenden Schritten abläuft: ‚Kontrollieren‘ der Hausaufgaben – kurze Wiederholung – konvergente Erarbeitung einer Antwort oder Lösung im fragend- entwickelnden Unterrichtsgespräch – Einüben des Verfahrens in Still- oder Partnerarbeit an ähnlichen Aufgaben – Vergabe und Erläuterung der Hausaufgaben (vgl. Leuders 2010). Baumert et al. (1997, 225) nehmen eine weitere Differenzierung vor: „In Deutschland lassen sich zwei Varianten des modalen Mathematikunterrichts unterscheiden: Die Stunde beginnt mit der Durchsicht und Besprechung der Hausarbeiten. Es folgt eine kurze Wiederholungsphase.

Variante 1: Der neue Stoff wird im fragend- entwickelnden Unterrichtsgespräch, das auf eine einzige Lösung hinführt, relativ kurzschrittig erarbeitet und vom Lehrenden an der Tafel dokumentiert.

Variante 2: Wenn das Thema schon in der vorhergegangenen Stunde vorbereitet wurde, entwickelt ein/e Schüler/In – unterstützt von der Klasse und der Lehrperson – eine Aufgabe an der Tafel. Es werden in Stillarbeit ähnliche Aufgaben zur Einübung des Verfahrens gelöst“. Ein derart strukturierter Unterrichtsablauf steht insbesondere der Gestaltung inklusiver, auf Partizipation und Öffnung des Unterrichts gerichteten Gestaltung von Lernumgebungen und Unterrichtsgeschehen, welches Anlässe zu kreativen problemlösenden Aktivitäten seitens der Schüler/Innen bietet, strukturell entgegen.

Nun stellt sich die Frage, woher solch ein Muster kommt. Die Autoren gehen davon aus, dass sie auf den subjektiven Erfahrungen der Lehrer/Innen entstehen, welche primär durch das eigene Erleben von Unterricht geprägt und sekundär durch strukturell gleichartige Aus- und Fortbildungsangebote verstärkt wird. Unterrichten wird somit als kulturell situierte Tätigkeit (cultural activity) bezeichnet. Zur Beschreibung von cultural activities dient der Begriff „Cultural Scripts“. „Cultural activities are represented in cultural scripts, generalized knowledge about an event, that resides in the heads of the participants. These scripts guide behaviour and also tell participants what to expect. Within a culture, these scripts are widely shared, and therefore they are hard to see“ (ebd., 85). „Cultural scripts are learned implicitly, through observation and participation, and not by deliberate study“ (ebd.). Das unterscheidet Aktivitäten, zu denen Cultural Scripts vorliegen, von anderen.

Stigler und Hiebert räumen ein, dass Unterrichten nicht notwendigerweise als cultural activity betrachtet werden muss. Schließlich gibt es ein umfassendes, zumeist praxisorientiertes Studium, das sowohl der Professionalisierung, als auch der Aktualisierung wissenschaftlich fundierter pädagogischer, fachdidaktischer und anderer relevanter Erkenntnisse dienen soll. Ohne dies weiter zu begründen, halten sie jedoch an ihrer Annahme fest. „Teaching, like other cultural activities, is learned through informal participation over long periods of time. It is something one learns to do more by growing up in a culture than by studying it formally“ (ebd.). Dies wird wie folgt untermauert: „People within a society share a mental picture of how teaching is like. We call this mental picture a script. The script is, in fact, the mental version of the teaching patterns [...]. The difference is that the patterns were observable in the videotapes; scripts are mental models of these patterns. We believe that the scripts provide an explanation for why the lessons within a country follow distinctive patterns: the lessons were designed and taught by teachers who share the same scripts“ (ebd., 86 f.). Dies bekräftigen sie wie folgt. „All of us could probably enter a classroom tomorrow and act like a teacher, because we all share this cultural script. In fact, one of the reasons classrooms run as smoothly as they do is that students and teachers have the same script in their heads: they know what to expect and what roles to play“ (ebd., 87).

Unterrichten als Cultural Script zu verstehen, bringt außerdem noch weitere Implikationen mit sich. „To say that teaching is a cultural activity reveals an additional truth about teaching: Cultural activities, such as teaching, are not invented full-blown but rather evolve over long periods of time in ways that are consistent with the stable web of beliefs and assumptions that are part of the culture. The script for teaching in each country appears to rest on a relatively small and tacit set of core beliefs about the nature of the subject, about how students learn and about the role that a teacher should play in the classroom“ (ebd.).

Stigler und Hiebert widmen einen großen Teil ihres Buches der Frage nach den Implikationen für Unterrichtsentwicklung und -verbesserung. Sie kommen dabei zu folgenden Schlüssen: „Teaching systems. Like other complex systems, are composed of elements, that interact and reinforce one another; the whole is greater than the sum of the parts. An immediate implication of this fact is that it will be difficult, if not impossible, to improve teaching by changing individual elements or features“ (ebd., 97). Das System tendiert dazu, neue features so zu integrieren, dass sie wie die alten funktionieren. „Thus, although surface features appear to change, the fundamental nature of instruction does not“ (ebd., 98). Das, was die Autoren als „system of teaching“ bezeichnen, lässt sich weitgehend mit dem aktuellen Konzept der „Lernumgebungen“ gleichsetzen: „Systems of teaching are much more than the teacher does. They include the physical setting of the classroom; the goals of the teacher; the materials [...]; the roles played by the students; the way the school day is scheduled; and other factors that influence how teachers teach“ (ebd., 99).

3. Das Konzept der Cultural Scripts nach Schank und Abelson

Stigler und Hiebert beziehen sich in ihrer Studie auf die Arbeiten und das Verständnis von Cultural Scripts nach Schank und Abelson, die diese 1977 in dem Buch „Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures“ veröffentlichten.

Sie gehen von folgenden Fragestellungen aus. „How do people organize all the knowledge they must have in order to understand? How do people know what behaviour is appropriate for a particular situation?“ (ebd., 36). Auf der Grundlage ihrer Überlegungen gelangen sie zu folgender komplexen Definition: „A script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context. A script is made up of slots and requirements about what can fill those slots. The structure is an interconnected whole, and what is in one slot affects what can be in another. Scripts handle stylized everyday situations. They are not subject to much change, nor do they provide the apparatus for totally novel situations. Thus, a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation. Scripts allow for new references to objects within them just as if these objects have been previously mentioned; objects within a script may take ‚the‘ without explicit introduction because the script itself has already implicitly introduced them [...] Every script has associated with it a number of roles. When a script is called for use, i.e. ‚instantiated‘ by a story, the actors in the story assume the roles within the instantiated script. If no actor has been specifically mentioned when a particular script is instantiated, his presence is nonetheless assumed and a default unnamed actor is used in his place. All this happens whenever a script is called up. [...] A script must be written from one particular role’s point of view. [...] Scripts from many perspectives are combined to form what might be considered the ‚whole view‘ of a restaurant“ (ebd., 41 f.).

Zum Abschluss der Darstellung des Konzepts der Cultural Scripts nach Schank und Abelson soll hier der Frage nachgegangen werden, welche Folgen dieses Konzept für unsere Möglichkeiten zu Verstehen (understanding) hat. Schank und Abelson postulieren zu diesem Punkt Folgendes. „By subscribing to a script-based theory of understanding, we are making some strong claims about the nature of the understanding process. In order to understand the actions that are going on in a given situation, a person must have been in that situation before. That is, understanding is knowledge based. The actions of others make sense only insofar as they are part of a stored pattern of actions that have been previously experienced. Deviations from that standard patterns are handled with some difficulty“ (Schank & Abelson 1977, 67). An dieser Stelle soll besonders hervorgehoben werden, dass dies eine wichtige Aussage über die Identifikation von Scripts ist. Dieser Aussage folgend ist es nur möglich, Skripte zu erkennen, die man bereits selbst kennt, was die Notwendigkeit interkultureller Forschung unterstreicht. Schank und Abelson räumen zwar ein, dass es auch möglich ist, sich an unbekannte Situationen anzupassen. Sie weichen jedoch nicht von ihrem Punkt ab, dass Folgendes für die meisten unserer Erkenntnisprozesse gilt. „People need a great deal of knowledge in order to understand. [...] Most understanding is script based. Understanding then, is a process by which people match what they see and hear to pre-stored groupings of actions that they have already experienced. New information is understood in terms of old information“ (ebd.). Dies verdeutlicht besonders, wie kulturabhängig Skript-basiertes Verstehen ist.

Nachdem nun mit Bezug auf Stigler und Hiebert sowie Schank und Abelson eine theoretische Basis zu den Cultural Scripts dargelegt wurde, sollen im Folgenden einzelne Studien vorgestellt werden, die auf der Basis des Konzepts der Cultural Scripts durchgeführt wurden.

4. Studien auf der Basis von Cultural Scripts

4.1. Pauli und Reusser: Unterrichtskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht

Pauli und Reusser interessieren sich für die Frage, „inwiefern sich kulturspezifische Unterrichtsskripts deutscher und schweizerischer Mathematiklehrpersonen identifizieren lassen“, da Deutschland und die Schweiz in Leistungsvergleichen unterschiedlich abschneiden und seit TIMSS Skripts als Erklärungsansatz hierfür herangezogen werden (Pauli & Reusser 2003, 239). Sie weisen im Weiteren darauf hin, dass es in der bisherigen Literatur einen uneinheitlichen Gebrauch des Skriptbegriffs gibt. Zudem kritisieren sie, dass auch mit der bei Stigler und Hiebert vorliegenden Verwendung, „einige Unschärfen verbunden sind, die weitere Klärungen erforderlich machen“ (Pauli & Reusser 2003, 240). Explizit gehen sie darauf ein, dass bisher unklar sei, worauf sich der Begriff überhaupt bezieht; ob es sich bei Skripts „um fächerübergrei-

fende, globale Strukturen von Unterricht handelt, oder aber um spezifische Unterrichtsabläufe für die Vermittlung bestimmter Lerngegenstände oder -inhalte [...] bzw. für die Erreichung bestimmter Lernziele“ (ebd.). Außerdem sei nicht geklärt, auf welche Ebene von Unterricht sich der Skriptbegriff bezieht. Es müsse geklärt werden, ob sich der Begriff „primär auf die Ebene des manifesten Handelns der Lehrpersonen im Unterricht, im Sinne einer Abfolge verschiedener Lehr- und Sozialformen, und damit eher auf die Oberfläche des Unterrichts“ oder auf die „didaktische Funktion der Lernsituation, und damit eher [...] auf die Tiefenstruktur des Unterrichts“ bezieht (ebd.). Außerdem sei unklar, ob Unterricht überhaupt auf „weitgehend stereotypen, kaum bewussten Abläufen, Routinen und Automatismen beruht, wie es das Skriptkonzept von Schank und Abelson impliziert, oder aber eher auf planvollen, auf Ziele ausgerichteten und bewussten Entscheidungen“ (Pauli & Reusser 2003, 241). Außerdem bleibt zu klären, inwieweit „die Bindung von Unterrichtsskripts an nationale Kulturen“ gerechtfertigt ist (Pauli & Reusser 2003, 242).

„Le Tendre und Mitarbeiter (2001) kritisieren, dass das Konzept des kulturspezifischen Skripts die Aufmerksamkeit zu stark auf die Länderunterschiede lenkt und dabei vernachlässigt, dass über die Länder hinweg sowohl hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung als auch hinsichtlich der Einstellungen der Lehrpersonen manche Unterschiede eher klein und die Gemeinsamkeiten viele sind, was die Autoren mit Ergebnissen von TIMMS 1995 [...] belegen können“ (Pauli & Reusser 2003, 241). Hinzu kommt, dass Studien zum Schweizer Mathematikunterricht auf Unterschiede innerhalb des Landes hinweisen. Als alternativer Ansatz böte sich daher an, „Unterrichtsskripts nicht an nationalen, sondern an theoretischen Kontexten“ festzumachen (Pauli & Reusser 2003, 242). „Kulturspezifische Unterrichtsskripts würden sich demzufolge nicht auf nationale, sondern auf ‚Theoriekulturen‘ beziehen, die prinzipiell länderübergreifend gedacht werden und auf [...] gemeinsam geteilten ‚Lehr- Lernphilosophien‘ [...] beruhen“ (ebd.). Hiermit wird eine wichtige Unterscheidung im Hinblick auf die Wirkmächtigkeit kultureller Skripte getroffen. Trotz der kritischen Einwände weisen Pauli und Reusser dennoch darauf hin, dass „charakteristischen Inszenierungsmustern eine gewisse Relevanz für die Unterrichtsqualität unterstellt wird“ (ebd.). „Im Zentrum der Untersuchung stehen die folgenden Fragen:

Lassen sich auf der Basis von qualitativen Beschreibungen des Verlaufs alltäglicher, oft gehaltener Mathematikstunden durch die Lehrpersonen Übereinstimmungen in den beschriebenen Gestaltungsformen, und damit Hinweise auf mögliche Unterrichtsskripts für den Mathematikunterricht in Deutschland und der Schweiz identifizieren?

Welches sind die wesentlichen Elemente (Lehrformen, Lernsituationen) und ihre Anordnung in den Beschreibungen solcher Mathematikstunden?

Unterscheiden sich die Beschreibungen der deutschen von jenen der schweizerischen Lehrpersonen“ (Pauli & Reusser 2003, 245)?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde an je 250 Schulen in Deutschland und der Schweiz ein Fragebogen geschickt, welche von der Schulleitung an eine Lehrperson weitergegeben werden sollte. Die Rücklaufquote betrug in Deutschland 58,4% und in der Schweiz 46,4%. „Hauptgegenstand des Fragebogens ist das professionelle Wissen, die selbstberichtete Unterrichtspraxis sowie pädagogische Orientierungen und Einstellung der Lehrperson“ (ebd.). Den Lehrpersonen wurde die Möglichkeit gegeben, zwei unterschiedliche Unterrichtsstunden zu beschreiben, „nämlich eine Lektion in der ein neuer Stoff eingeführt wird und eine Lektion, in der ein früherer Stoff vertieft [...] wird“, da davon ausgegangen wurde, dass sich beide Arten fundamental unterscheiden (Pauli & Reusser 2003, 246).

Im Folgenden geht es nur um die Erhebung zu Unterrichtsskripts, welche mit einer bzw. zwei offenen Fragen geschah. Die befragten Lehrpersonen bekamen folgende Instruktion. „Mit der folgenden Frage versuchen wir mehr darüber zu erfahren, wie sie ihre Unterrichtsstunden in der Mathematik im Allgemeinen gestalten. Möglicherweise haben sie einige persönliche ‚Grundmuster‘ von Mathematikstunden, die sie häufig verwenden – z.B. ein ‚Grundmuster‘ für Lektionen, in denen vor allem neuer Stoff eingeführt wird, oder ein anderes ‚Grundmuster‘ für Lektionen, in denen es vor allem um das Vertiefen, Festigen, Üben und/ oder Anwenden von bereits eingeführtem Stoff geht. Unter einem ‚Grundmuster‘ verstehen wir einen bestimmten Aufbau einer Unterrichtsstunde, den Sie – selbstverständlich mit Variationen – wiederholt einsetzen. Ein Beispiel eines solchen Grundmusters könnte wie folgt aussehen (es wird jeweils zuerst das Element benannt; darunter werden die Tätigkeiten der Lehrperson und der Schüler beschrieben und rechts der ungefähre Zeitbedarf“ (ebd.). Als Beispiel folgte eine fiktive Französischlektion.

Die Angaben der Lehrpersonen wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring und Früh ausgewertet. Dazu wurde ein Kategoriensystem verwendet. „Theoretische Grundlage der Kategorienbildung zur Datenreduktion bildete zum einen Literatur aus den Bereichen Allgemeine und Mathematikdidaktik [...], zum anderen Experteninterviews [...] mit vier schweizerischen Dozenten der Aus- und Weiterbildung von schweizerischen Mathematiklehrpersonen. [...] Codierbarkeit ist die ‚Aktivität‘. Als Aktivität gilt die Beschreibung einer abgrenzbaren Lernsituation, die durch bestimmte, durch die Lehrperson definierte Zielsetzungen und durch bestimmte Rollen und Tätigkeiten der Lehrperson und der Schüler und Schülerinnen definiert ist“ (Pauli & Reusser 2003, 246 f.).

Die Datensets wurden zunächst von zwei Codierer/Innen unabhängig voneinander untersucht. Dann wurden die Codes verglichen und abweichende Codes im Konsensverfahren bereinigt oder ausgeschlossen (vgl. Pauli & Reusser 2003, 247). Durch die quantitative Erhebung konnte nach Konvergenzen in den Beschreibungen der Lehrpersonen gesucht werden, anhand derer Unterrichtsskripts rekonstruiert werden sollten. Auf die detaillierte Darstellung der einzelnen Ergebnisse für Stundenanfang und -abschluss, sowie Hauptteil von Einführungs- und Vertiefungsstunden in Deutschland und in der Schweiz soll an dieser Stelle mit Verweis auf die Lektüre der Originalquelle verzichtet werden. Stattdessen wird sich auf die Darstellung wichtiger allgemeiner Befunde beschränkt.

Interessant ist beispielsweise folgender Befund: „Insgesamt zeigen sich viele Gemeinsamkeiten in den deutschen und schweizerischen Beschreibungen von Einführungs- und Vertiefungslektionen. [...] Sowohl für Einführungs- als auch für Vertiefungslektionen lässt sich je eine Gestaltungsweise identifizieren, die in den wesentlichen Zügen von der Mehrheit der Lehrpersonen in Deutschland und der Schweiz beschrieben wird“ (Pauli & Reusser 2003, 261). Dies spricht eher gegen das Vorhandensein von an Nationalgrenzen gebundenen Cultural Scripts, zumindest für Deutschland und die Schweiz, da sich diese beiden Länder einen Kulturraum teilen, der zumindest über einen teilweise geteilten Fachdiskurs verfügt. Die Tatsache, dass drei Viertel der Lehrpersonen in der Lage waren, bestimmte Modelllektionen zu beschreiben, spricht zumindest allgemein für das Vorhandensein bestimmter Scripts. Außerdem unterscheiden sich die Einführungs- und die Vertiefungsstunden überall, was dafür spricht, dass Lehrpersonen über mindestens zwei Scripts verfügen. Gegen das Vorhandensein von an Nationalgrenzen gebundene Cultural Scripts spricht zudem, „dass innerhalb beider Länder kein einheitliches Gestaltungsmuster rekonstruiert werden konnte, das alle Beschreibungen zu repräsentieren vermag“ (Pauli & Reusser 2003, 264). Dies führt Pauli und Reusser zu folgendem Schluss: „Es kann [...] nicht von kulturspezifischen Unterrichtsskripts im Sinne nationaler Kulturen gesprochen werden, wie von Stigler und Hiebert (1999) angenommen. Vielmehr deuten die unterschiedlichen Skripts eher auf verschiedene ‚Theoriekulturen‘ hin, die sich nicht entlang von Landesgrenzen, sondern durch gemeinsam geteilte Vorstellungen über die Art, wie man eine Mathematikstunde gestaltet, bzw. über ‚guten Mathematikunterricht‘ abgrenzen“ (Pauli & Reusser 2003, 265). Interessant ist, dass in der Schweiz vermehrt alternative Unterrichtspraktiken zum Einsatz kommen. Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die erhobenen Daten die Ergebnisse von Stigler und Hiebert (1999) zum Unterrichtsverlauf in Deutschland stützen, was zum einen dafür spricht, dass ihren Auswertungen der Videoanalysen ein großer Wirklichkeitsbezug attestiert werden kann und zum anderen dafür, dass Antworttendenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit keine wesentliche Rolle gespielt haben, da die Ergebnisse von Stigler und Hiebert ja durchaus kritisch in der Fachöffentlichkeit diskutiert wurden.

3.2. Arani et. al.: Reorienting the cultural script of teaching

Auch Arani und seine Kolleg/Innen forschen mit dem Konzept der Cultural Scripts. Sie tun dies mit dem Ziel, Unterricht zu verbessern und halten den Skriptansatz auf der Basis folgender Gründe für geeignet. „Quality of teaching and its influence on student learning has developed into a core innovation issue for school education in many countries. In particular, emphasis is placed on what actually goes on in the classroom and how the quality of teaching can be improved“ (Arani et. al. 2014, 216). Was tatsächlich im Klassenraum geschieht, ist in ihren Augen stark an den kulturellen Kontext gebunden. „As learning is contextual, it is critical to examine the intricacies and complexities of the culture of learning. Such efforts provide deeper connections to learning in context. These efforts further support cultural awareness and appreciation of how students construct meaning in the classroom“ (ebd.). Um Erkenntnisse über die Kultur des Lernens zu erhalten, nutzen sie folgenden Ansatz. „This exploratory study adopts a cultural approach to viewing teaching and learning. Contextually, the cultural differences in beliefs and values define how educators learn about what is regarded as “good” teaching. In this pilot study, a Singaporean science lesson (seventh grade) was recorded and transcribed. This lesson was then analyzed by both Japanese and Singaporean teachers and researchers. The reflections from the two teams of educators confirmed that there are cultural ways of understanding ‚good‘ teaching practice that lead to the designing of better learning that is embedded in the culture of teaching. [...] In order to apply this form of research to teaching, it is crucial to consider ‚the cultural script of teaching‘ (ebd.).

Folgende Vorstellungen von Cultural Scripts spielen für ihre Untersuchung eine Rolle. „As Stigler and Hiebert (2009) noted, much of what happens in the classroom is determined by a cultural code that functions, in some ways, like the DNA of teaching. That’s why changing teachers will not automatically produce changes in teaching‘ [...]. The cultural script of teaching determines the style of lesson structure [...], and there are increasing calls for this to be revealed through lesson studies [...]. However, the cultural script of teaching functions in the background of lessons and hence it is difficult to make this explicit in post-lesson discussions [...]. Johnson (2012) has observed that ‚individuals cannot be supported or their talents sufficiently nurtured if the school itself does not change from a collection of independent classrooms to an interdependent organization in which individuals routinely contribute to others’ improvement‘ [...]. This means changing teaching will happen when schools expand cross-perspective dialogue about effective teaching and this is incorporated into the professional culture of schools [...]. As Johnson (2012) argues, ‚changing the people without changing the context in which they work is not likely to substantially improve the school““ (Arani et. al. 2014, 217). Daher setzen sie sich konkret folgendes Ziel: „The aim of this study is to reveal the cultural script of teaching of a lower secondary science lesson (seventh grade) on the topic ‚Classification of Non-living Things‘ in Singapore through the eyes of Japanese educators, and the critiques of Singaporean educators. In particular, the study analyzes the structural content, i.e. organization of learning activities of the science lesson and the culture of teaching. It focusses on students’ inquiry skills in a participative and problem-driven science lesson in a Singaporean classroom“ (ebd.). Um dieses Ziel zu erreichen gehen sie wie folgt vor. „The study does not aim to compare typical or representative examples of lessons. Lessons involve a complex and varied set of factors [...] and the relationship between and among these factors. For this reason, it is not possible to extract or show a typical example that represents all lessons in a country. It might be possible in theory to determine the characteristics of a country’s lessons by balancing the results of a quantitative study [...], but as this would mask characteristic differences in lessons, the current study adopts a qualitative method of a case lesson analysis [...]. In doing this, it plans to make apparent the structure of meaning hidden in lesson practice – the cultural script – by analyzing this practice

in different countries, through the eyes of researchers and teachers from different cultural backgrounds. In other words, exploring the structure of meaning hidden in lesson practice takes an approach not of typifying or standardizing but of comparison, to illuminate issues through diverse exchanges, and to better understand the culture of teaching science and the pedagogical reasoning of teachers in each country“ (Arani et. al. 2014, 2017 f.). Zu diesem Zweck wurde zunächst eine Unterrichtsstunde videografiert. Das Material wurde jedoch im Anschluss nicht von einem einzelnen Forscher untersucht. Stattdessen wurde folgender Weg gewählt: „The current study included a cross-cultural lesson discussion meeting as an opportunity for cooperative lesson study and borrowing a different cultural lens to reveal the cultural code of teaching in detail“ (Arani et. al. 2014, 218). Es gab mehrere dieser Diskussionstreffen. „First, based on the lesson recordings both young and veteran Japanese teachers assembled at Seijoh University in Central Japan on June 25, 2011, along with graduate students and researchers in the field of education, to examine the transcript and video recording of the Singaporean lesson. They analyzed the lesson and gave their impressions, opinions, and critiques for discussion and debate. Then, the content discussed and the results of the analysis were recorded“ (ebd.).

Im Anschluss wurde das Transkript der Diskussion in Japan zweimal von Lehrer/Innen und Forscher/Innen aus Singapur diskutiert. „The first discussion meeting was conducted at Tembusu Secondary School with the teacher, principal, and their colleagues (July 16, 2011). It focussed on how the teachers, the principal, and their colleagues thought and felt about the recorded comments and conclusions of the Japanese educators. The second meeting was conducted at Aminia Elementary School with researchers and teachers from different schools in Singapore (November 26, 2012). It focussed more on analysis of the lesson from the point of view of Singaporean educators“ (ebd.).

Folgender Diskussionsrahmen wurde für die Analyse gesetzt. „The lesson analysis involved transcript-based discussion and an attempt to interpret the phenomena occurring in the lesson by analyzing the various episodes of teaching and learning from different perspectives such as: lesson structure, features of the lesson, students’ interaction, and facets of the students’ learning. In order to understand each of the unique and most memorable scenarios (episodes) within the structure of a one-hour lesson, the lesson process was naturally divided into several sections. By dividing the lesson into sections, the participants were able to clarify the points of the teacher, how he was attempting to develop the lesson and in what ways the students were actively taking part during the lesson [...]. The research team’s framework for analysis is based on one particular way of dividing a lesson into some specific parts for analysis, the so called kanshi or zekku poems, known as ki-shou-ten-ketsu (introduction, development, turn, and conclusion).

Im Ergebnis ließen sich die Struktur und Bestandteile der Stunde, Interaktionen zwischen den Schüler/Innen und Aspekte des Lernens (re-)konstruieren. Dabei bewerteten die japanischen Gutachter die einzelnen Aspekte. Interessant ist, dass die Kolleg/Innen aus Singapur teilweise zustimmten aber auch ablehnend oder neutral auf die Wertungen ihrer japanischen Kolleg/Innen reagierten.

Die Ergebnisse der Studie werden wie folgt zusammengefasst. „The purpose of this study was to reveal the cultural script of teaching of a seventh grade science lesson in Singapore through the eyes of Japanese educators, and the criticisms of Singaporean educators. This study identifies key aspects of the science lesson for revealing the teaching script based on a cross-cultural lesson analysis“ (Arani et. al. 2014, 230). „Furthermore, it draws attention to recognizing areas of the lesson script which the Japanese team found effective/ ineffective as well as identifying the Singaporean team’s reflections on the Japanese feedback“ (ebd.). Auf die vertiefende Darstellung einzelner Aspekte soll an dieser Stelle verzichtet werden. Im Folgenden werden jedoch noch die positiven Nebeneffekte dieser Art des Forschens vorgestellt, wie sie von Arani und seinen Kolleg/Innen angenommen werden, da sie allgemein relevant für die Forschung mit dem Skriptansatz sind. „Cross-cultural lesson analysis is an effort to help teachers learn globally from each other and act locally to change their culture of teaching and bring about continuous improvement in classroom practices [...]. A large body of research shows a global consensus that the professional development of teachers can be realized through changing the cultural script of teaching“ (Arani et. al. 2014, 231). Die Ursache dafür sehen sie im Folgenden. „In reorienting the cultural script of teaching, it is necessary to recognize ‚where we are now.‘ The analysis in this paper is focussed on providing this critical platform through a case study of a Singaporean lesson. This study has the potential to create a transcultural learning community among educators that enables them to re-evaluate their own vision and culture of teaching through different sociocultural lenses“ (ebd.). In diesem Sinne wird zusammenfassend festgestellt: „This study provides a cross-cultural learning opportunity for both Japanese and Singaporean teachers and researchers to learn from each other how to analyze a lesson in practice, deliver evidence-based suggestions for improvement of the lesson, and look culturally at what actually goes on in the classroom. In particular, analysis of a lesson through different lenses and social-cultural backgrounds helped them to find a specific (their own) approach to localize a global approach of improvement and change the cultural script of teaching (Arani 2014, 232). So gesehen stellt also bereits der Forschungsprozess mit dem Skriptansatz eine Möglichkeit dar, Unterrichtskultur zu entwickeln, zu analysieren und zu verbessern.

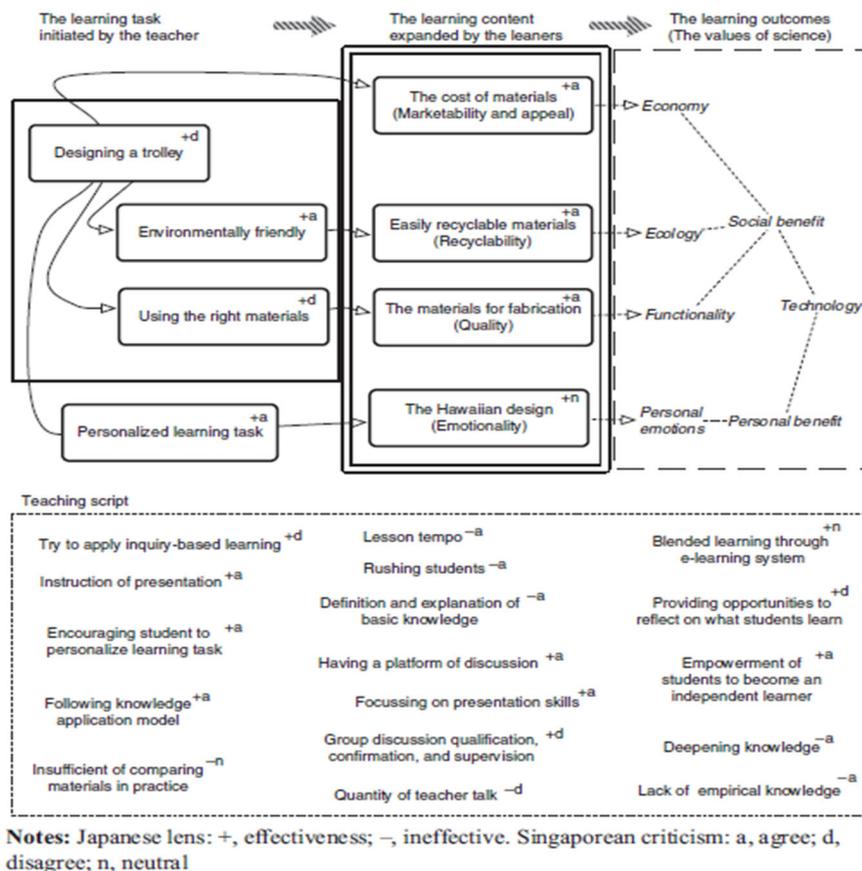


Abbildung 1: The teaching script and the autonomy of these students' learning (vgl. Arani et. al. 2014, 227)

Fazit: Die Arbeit mit Cultural Scripts

Stigler and Hiebert (2009) führen aus, dass vieles von dem, was im Unterricht geschieht, von einem kulturellen Code bestimmt wird, der gleich einer Matrix als die DNA des Unterrichts bezeichnet werden kann. Diese Matrix konkretisiert sich in dem, was als Cultural Script bezeichnet wird. Derartige Skripte sind mentale Repräsentationen (Modelle, Schemata), die ursächlich verknüpften Tätigkeiten und Rollen, die kulturell definierte Situationen (z.B. Unterricht) handlungsleitend strukturieren. Anhand der vorgestellten Literatur konnte gezeigt werden, dass diese Skripte eine kulturelle Dimension aufweisen, in dem Sinne, dass sie an Kulturräume mit gleichem kulturellem Code geknüpft sind (vgl. Hofstede 2017). Auf eine weitere Dimension haben Pauli & Reusser (2003) hingewiesen, indem sie auf „das Konzept der Theoriekulturen im Sinne länderübergreifender, gemeinsam geteilter Lehr- Lernphilosophien“ verweisen. Diese zwei Dimensionen lassen sich als Koordinaten denken, mit Hilfe derer sich Unterrichtsgestaltung dokumentieren, beschreiben und reflexiv analysieren lässt.

Baumert und Lehmann haben bereits 1997 unter Bezugnahme auf die Daten und Videoanalysen von Unterricht in unterschiedlichen Ländern in der 3. TIMS- Studie von 1995 konstatiert, dass sich ein „typisch deutsches“ Unterrichtsmuster beschreiben lässt, bei dem häufig Problemlösen und konvergente Lehrerlenkung im fragend- entwickelnden Gespräch miteinander verbunden sind. „Den unterschiedlichen kulturellen Skripten des Unterrichts scheinen implizite Modellvorstellungen vom Wissenserwerb zu entsprechen. Der (Mathematik-)unterricht in Deutschland und den USA folgt idealtypisch einem Modell des Wissenserwerbs, das am sicheren Auffinden einer Aufgabenlösung bzw. an der Beherrschung eines Rechenverfahrens orientiert ist, während der japanische Mathematikunterricht eher einem konstruktivistischen Modell verpflichtet ist, das auf die individuelle und aktive Erarbeitung von mathematischem Problemverständnis setzt, das in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lösungen und Kontexten schrittweise erweitert wird“ (ebd., 225). Die Ergebnisse von aktuelleren internationalen Vergleichsstudien stützen dieses Bild: Während deutsche Schüler/Innen ihre relative Stärke bei technischen Routineaufgaben haben, fehlt es ihnen an Strategien zum reflektierten Umgang mit offeneren Unterrichtssituationen, in denen eigenes problemlösendes Denken erwünscht ist (vgl. Leuders 2010).

Geht man nun davon aus, dass sich 1. Junglehrer/Innen, ungeachtet der Professionalisierung in den beiden Ausbildungsphasen mehrheitlich an den selbst als Schüler/Innen erlebten Unterrichtspraktiken als handlungsleitend orientieren, und 2. diese Erfahrungen sich nicht auf ein Fach beschränken, sondern eben im Sinne Kultureller Skripte einen gewissenmaßen generalisierenden Effekt haben, dann kann ferner davon ausgegangen werden, dass die hier referierten Ergebnisse

aus den Fächern Mathematik und Physik der weiterführenden Schulen durchaus auch auf den Unterricht in der Grundschule – beispielsweise im Fach Sachunterricht – zumindest von ihrer Strukturlogik weitgehend übertragen werden können. Diese Annahme wird durch die bisher im Rahmen eines Forschungsprojekts stichprobenartig durchgeführten Analysen von rund 50 videografierten Unterrichtsstunden zu unterschiedlichen Themen des Sachunterrichts gestützt. Die Analyse der sequenzierten Videos ist eingebettet in eine Matrix unterschiedlicher Parameter der Gestaltung von partizipativen, heterogenitätssensiblen Lernumgebungen im Sachunterricht, die hier kurz vorgestellt und zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen:

- Grad der Partizipation
- Öffnung von Unterricht
- Qualität der Kommunikation und Interaktion
- Cultural Script

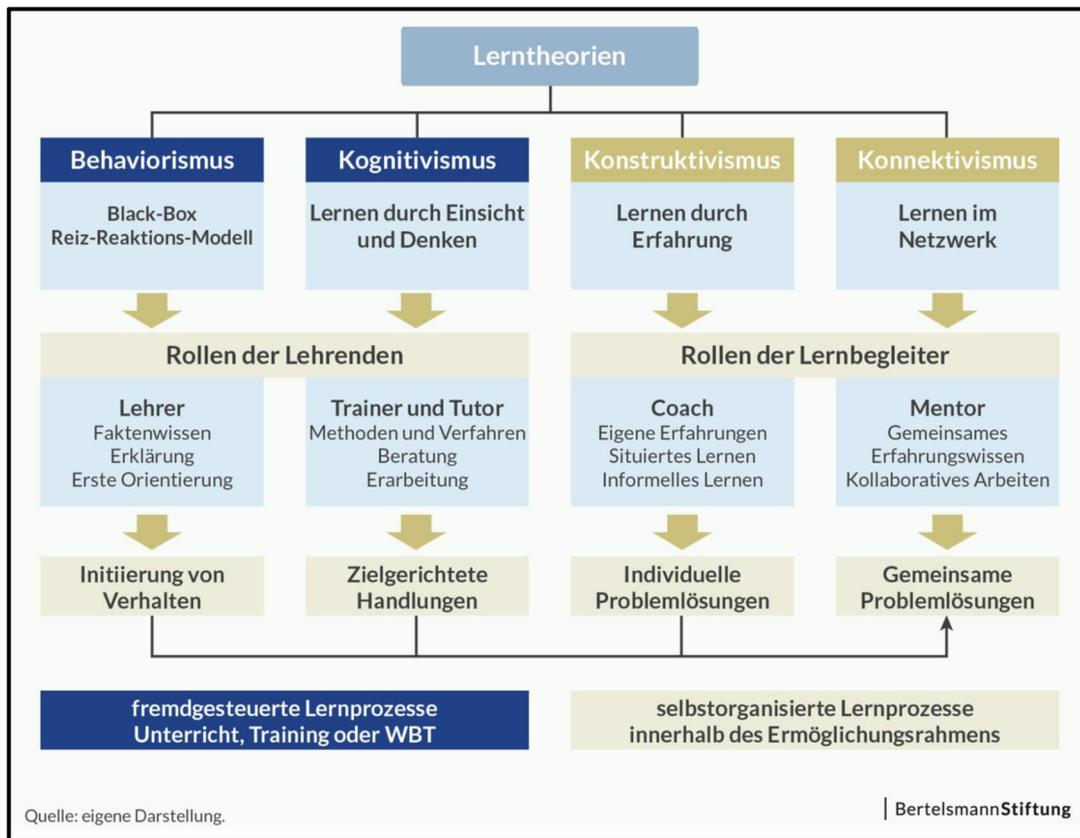
Unterricht heterogenitätssensibel zu gestalten bedeutet, den vielfältigen Lernvoraussetzungen aller Schüler/Innen gerecht zu werden. Die Öffnung des Unterrichts, ein partizipatives bzw. demokratisches Miteinander und ein inklusives Lehr-Lern-Setting sind hierbei Schlüsselemente. Daher ist es lediglich mit der Modifizierung von z.B. Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen nicht getan. Die Entscheidung für eine inklusive, partizipative, heterogenitätssensible Gestaltung des Unterrichts bringt vielfältige didaktische, methodische und pädagogische Konsequenzen mit sich. Planung und Reflexion didaktischer Arrangements gehen dabei Hand in Hand und müssen einer systematischen Analyse und Evaluation zugänglich gemacht werden. Hierfür ist das Reflektieren bereits durchgeführter, dokumentierter Unterrichtssequenzen hinsichtlich offener bzw. partizipativer, heterogenitätssensibler Elemente lohnend. Matrix hierfür ist als Reflexionsinstrument zu begreifen, welches versucht, verschiedene Facetten offener, partizipativer, heterogenitätssensibler Unterrichtsformen zu erfassen und mit der Performanz von Cultural Scripts in Beziehung zu setzen. Sie bildet insb. anthropologisch-lerntheoretische Grundannahmen offener Unterrichtsformen und mögliche Differenzierungsgrade ab und fokussiert Fragen der Qualität pädagogischer Lernumgebungen und Beziehungen.

In den ersten Spalten der folgenden Grafik werden zwei miteinander zusammenhängende Dimensionen der Qualität von Unterricht dargestellt, und zwar zunächst der Grad der Partizipation. Diese ist als unverzichtbare Qualität eines Unterrichts anzusehen, der die drei Dimensionen unseres Bildungsverständnisses zusammenfasst (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität) und zudem von der Kultusministerkonferenz als notwendig erachtet wird¹. Der Grad der Partizipation wird nach Hart & Gernert (1992) sowie Fatke & Schneider (2007) in „Stufen der Beteiligung“ in neun Stufen zunehmender Partizipation ausdifferenziert. Die zweite Spalte stellt vier Stufen der Öffnung von Unterricht nach Peschel (2003, 2006) dar, wobei die Stufen und die Grade der Partizipation einander zugeordnet werden. In der dritten Spalte finden sich folgende vier Lern- bzw. Erkenntnistheorien, die ebenfalls den beiden vorhergehenden Dimensionen zugeordnet werden.

Nicht nur die im Cultural Script repräsentierten didaktischen und methodischen Routinen entscheiden über Unterrichtsqualität. Zentral ist ebenso eine wertschätzende, gewaltfreie, dialogische Kommunikation im Unterricht. Ein strukturell autoritärer Umgang beschämt Schüler/Innen, wirkt diskriminierend und verwehrt Kindern Mitbestimmungsmöglichkeiten. Die Qualität der pädagogischen Beziehung entscheidet über das Ermöglichen von Entwicklungsräumen oder das Verhindern von Entwicklungschancen. Die Ausprägungen reichen von unterstützenden und fördernden Formen bis zu kontrollierenden und machtorientierten. Die Studie INTAKT von Annedore Prengel hat systematisch Interaktionen im Unterricht analysiert und darauf aufbauend Indikatoren für einen verletzenden bzw. wertschätzenden Umgang analysiert. Diese werden stratifiziert als vierte Spalte in die Analyse-Matrix aufgenommen. Zusammenfassend wird die Identifikation und Beschreibung der Cultural Scripts bei der Video-Analyse also in einen Kontext der Öffnung von Unterricht gestellt, der gekennzeichnet ist vom Grad der Partizipation, der Qualität der Interaktion und Kommunikation sowie der diesen Faktoren zugrunde liegenden, zumeist impliziten Annahmen und darüber, wie Kindern Lernprozesse vollziehen.

¹„Erziehung für die Demokratie ist eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung - Demokratie und demokratisches Handeln können und müssen gelernt werden. Kinder und Jugendliche sollen bereits in jungen Jahren Vorzüge, Leistungen und Chancen der Demokratie erfahren und erkennen, dass demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie Toleranz niemals zur Disposition stehen dürfen - auch nicht in Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels.“

Schon in der Grundschule sollen Kinder Partizipation einüben und an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung und die Unterschiede zu - diktatorischen Herrschaftsformen herangeführt werden, zum Beispiel die Meinungs- und Pressefreiheit, den politischen Pluralismus und freie Wahlen gegen den weltanschaulichen Wahrheitsanspruch, das Machtmonopol einer Partei und die Unterdrückung von Opposition. Sie sollen lernen, dass die Demokratie den Menschen die Möglichkeit eröffnet, für sich selbst und die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen, während die Diktatur den Menschen der Verantwortung enthebt und ihn zwingt, auch gegen besseres Wissen und Gewissen mit-zutun. Demokratisches Verständnis entwickeln Kinder und Jugendliche ganz besonders über persönliche Erfahrung und über eigenes Handeln. Elementare Grundlagen hierfür werden bereits im frühkindlichen Entwicklungsstadium gelegt. Partizipation und Selbstverantwortung müssen früh und in möglichst allen Lebenszusammenhängen erlernt und erfahren werden - auch und gerade in Familie und Schule. Für die Schule bedeutet dies: Demokratie-lernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden.“ (Aus: Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)



Lerntheorien im Überblick: Quelle: Bertelsmann Stiftung 2018: 10

Schließlich soll noch eine weitere Ebene der Bedeutsamkeit der Analyse und Reflexion von Cultural Scripts für die Qualitätsentwicklung von Unterricht unter Bezugnahme auf Stigler und Hiebert angesprochen werden. Ein häufiges Problem bei Schulreformen ist, dass in Top-down-Prozessen Veränderungen angeordnet werden, die häufig lediglich zu einem Methodenwechsel und zur Verwendung neuer Begrifflichkeiten für strukturell konventionelle Unterrichtsabläufe führen. Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht sollte daher unter folgenden Prämissen ablaufen. „If we took seriously the notion, that teaching is a cultural activity, we would begin the improvement process by becoming more aware of the cultural scripts teachers are using. [...] Becoming more aware of the scripts we use helps us see that they come from choices we make. The choices might be understandable, but still they are choices, and once we are aware of them, other choices can be made“ (ebd.101).

Quellen

- Arani, M. R. S. et. al. (2014): Reorienting the cultural script of teaching: cross cultural analysis of a science lesson. In: International Journal for Lesson and Learning Studies, 3 (2014), S. 215 – 236. Entnommen von: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJLLS-10-2013-0056?af=R&Stand:16.06.2015>
- Baumert, J., Lehmann, R. u. a. (1997): TIMSS. Deskriptive Befunde. Opladen: Buderus
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018): Die Zukunft des Lernens - Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch personalisiertes Lernen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Cahn, D. (2002): Scripts. Stereotype Handlungsabfolgen. Seminararbeit. Universität Zürich. Entnommen von: <https://files.ifi.uzh.ch/cl/carstens/seminare/wissrep2002/Scripts.pdf> (Stand: 15.06.2015)
- Ehlert, A., Werner, S., Maag-Merki, K., Leuders, T. (2008): Serelisk – selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext. Tools für die Entwicklung der eigenen Unterrichtsarbeit aufgrund von kooperativ- selbstreflexiven Prozessen zwischen Lehrpersonen. In: Maag-Merki, K./Steinert, B. (Hg.): Kooperation und + Netzworkebildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze: Friedrich Verlag, S. 78–93.
- Fatke, R. & Schneider, H. (2005): Kinder und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)
- Gebauer, M. (2011): Warum Deutschland nicht über seinen Schatten springt. Wie die Kultur eines Landes Schulreformen beeinflusst. In: unerzogen 3/11: 9-14.
- Gebauer, M. (2016): Kulturelle Barrieren, die Inklusion und Bildungsgerechtigkeit hierzulande im Wege stehen. In: Sache, Wort, Zahl 160/44. Jg., S 36-44.
- Gebauer, M. (2017): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Kulturelle Barrieren auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Kruschel, R. (2017): Menschenrechtsbasierte Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 53-68
- Gernert, W. (1993): Jugendhilfe – Einführung in die sozialpädagogische Praxis. München u. Basel: Reinhardt Verlag
- Hart, R. (1992): Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florenz: UNICEF International Child Development Centre; http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hofstede, G. (2017): Lokales Denken, globales Handeln. 6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Beck.

- Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (2007): Inszenierungsmuster, kognitive Aktivierung und Leistung im Mathematikunterricht. In: Lemmermöhle, D., Rothgangel, M., Bögeholz, S., Hasselhorn, M. & Watermann, R. (Hrsg.): Professionell Lehren. Erfolgreich Lernen (S. 109-122). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz der Länder (2009): Stärkung der Demokratieverziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Potsdam.
- Leuders, T. (2010): Nachdenken geboten! – Die Entwicklung selbstreflexiven Lernens im Mathematikunterricht. In: Bohl, T., Kansteiner-Schänzlin, K., Kleinknecht, M., Kohler, B. & Nold, A. (Eds.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht (pp. 221–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neubrand, J. (2002): Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen. Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie. Hildesheim, Berlin: Franzbecker
- Pauli, C. & Reusser, H. (2003): Unterrichtsskripts im schweizerischen und im Deutschen Mathematikunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 31 (2003), S. 238 – 272
- Peschel, F., Pfeiffer, B. & Kahler, M. (2012) (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Arbeitsform in der Grundschule: Norderstedt: Books on Demand (Verlag)
- Peschel, F. (2006): Offener Unterricht in der Evaluation Teil I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Peschel, F. (2003): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Prenzel, A. (2012a): Projektnetz „INTAKT“ (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). In: Prenzel, A., Schmitt, H. (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam Entnommen von: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html>
- Prenzel, A. & Zapf, A. (2012b): Methodenmanual für Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT“ – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern. Potsdam
- Schank, R. & Abelson, R. (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structure. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey.
- Seidel, T. (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie. Waxmann. Münster.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999): The teaching gap; Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York, NY: The Free Press

Mein Körper - Gefühle (VTS_01_1) (Rohtranskript)

Unterrichtsverlauf

Einstieg mithilfe eines kleinen Rollenspiels von zwei Studierenden:

- "Ich habe heute solche Kopfschmerzen" → steht gekrümmt da und hält sich den Rücken
- "Sie hatten letzte Woche aber schon solche Bauchschmerzen" → fasst sich ebenfalls an den Rücken";
- „Sie sehen heute aber auch ganz schön blass um die Nase aus“ → fasst sich an sein Ohr
- "Ich bin vorhin gestolpert und habe mir den Kopf gestoßen" → macht ein schmerzverzogenes Gesicht und fasst sich an ihren Knöchel;

Frage an die Kinder, was seltsam an dem Rollenspiel war;

Stundenziel wird genannt: Wiederholung der Körperteile und Geschlechtsmerkmale, Erarbeitung Krankheiten und Behinderung (wird als Fahrplan an der Tafel festgehalten)

Material zum Körper wird an der Tafel angebracht, gemeinsames Erarbeiten der Geschlechtsmerkmale und Körperteile (Anbringen von Wörtern an der richtigen Stelle des Materials);

Studierender teilt ein Arbeitsblatt zum männlichen und weiblichen Körper aus;

- Kinder sollen das, was an der Tafel festgehalten wird, auf das Arbeitsblatt übertragen;
- Kinder sollen es nicht selbst eintragen (es wird alles nach und nach an der Tafel erarbeitet)

Erarbeitung immer nach dem Muster → Frage: "Wer kennt denn noch ein Körperteil?", dann Anheften der Wörter an das Material und danach aufschreiben auf das Arbeitsblatt

In den Stundenfahrplan wird noch der Punkt Körperhygiene hinzugefügt ;

Einstiegsfrage: "Was ist denn Körperhygiene überhaupt?" ;

Festhalten der wichtigsten Punkte, welche die Studierenden mit den Kindern erarbeiten, an der Tafel mithilfe einer Tabelle mit den zwei Spalten Körperhygiene/Körperpflege und Sauberkeit

- Körperhygiene: Zähne putzen, Gesicht waschen, Hände waschen, Füße waschen, Fingernägel schneiden;
- Wie wäschst du dich? mit Wasser, Seife, Shampoo, Toilettenpapier nutzen
- Sauberkeit: Wohnung sauber halten, Mülleimer leeren, Staub saugen, Staub wischen

Unterschied zwischen Körperhygiene und Sauberkeit wird erklärt.

Überleitung zum Thema „Krankheiten“ mithilfe der Frage: „Was denn passiert, wenn man Körperhygiene und Sauberkeit nicht so ernst nimmt?“ Kinder sagen, dass man krank wird;

Stellen der Frage, wer denn von den Kindern schon einmal krank war; Kinder dürfen erzählen, welche Krankheiten bzw. Symptome sie hatten (z.B. Allergie, Erkältung, Knochenbruch, Verletzung,...)

Feststellen, dass jeder schon einmal krank war → Frage: "Wer war denn von euch alles schon einmal behindert?"

- Viele Kinder sagen, dass sie es sind und melden sich (Brille tragen wird als Behinderung gesehen);

Unterschied zwischen Krankheit und Behinderung wird im L-S-Gespräch herausgearbeitet;

- Bei der Krankheit kann man Medizin nehmen, damit sie verschwindet;
- bei der Behinderung kann man keine Medizin nehmen, weil sie bleibt.

Pausenklingeln

Stationsarbeit → Ausarbeitung, wie es ist, eine Behinderung zu haben

- Studierende geht mit einem Beutel rum → Kinder sollen sich ein Puzzleteil herausziehen → Puzzleteile, die zusammen gehören, bilden eine Gruppe (hinten drauf steht eine Zahl, die für die jeweilige Station steht)
- 25 Minuten Arbeitszeit an der Station;
- Insgesamt 4 Stationen;
- Aufgaben befinden sich an der Station; Immer zwei Aufgaben pro Station;
- Nach den 25 Minuten soll jede Station bzw. Gruppe die Ergebnisse präsentieren;
- Themen der Stationen: Sprachbehinderung, Hörbehinderung, Sehbehinderung, Gehbehinderung

Analyse-Kriterien:

- Script: Einstieg/Impuls (Rollenspiel); Frage/Stundenziel; Tafel/Arbeitsblatt; Rekapitulation; mehrere Stufen fragend- entwickelndes U-Gespräch mit L-Impulsen und W-Fragen zur Erarbeitung/Lenkung/Vertiefung dieser Phase und des Themas; Festigung; strukturierte Stationsarbeit; Präsentation der Ergebnisse
- Vorwiegend Lehrergespräch, (An-)Leitung, wenig S-S-Interaktion (nur im letzten Teil der Gruppenarbeit)
- Stufe der Partizipation nach Hart und Gernert: 1. Stufe, Fremdbestimmung bzw. Manipulation (Kinder nichts zu sagen, Inhalte und Ziele sind erwachsenenbestimmt)
- Stufen der Öffnung des Unterrichts nach Peschel: Stufe 0, Lehrperson bestimmt
- Lerntheorie: Kognitivismus
- Überwiegend ertschätzende Kommunikation, lehrerzentriert, Merkmale „dialogic teaching“ nicht erkennbar
- Art des Lernens gut beobachtbar, Kommunikation als L-gelenktes Beispiel analysierbar
- Weniger geeignet, um Differenzierung zu beobachten