

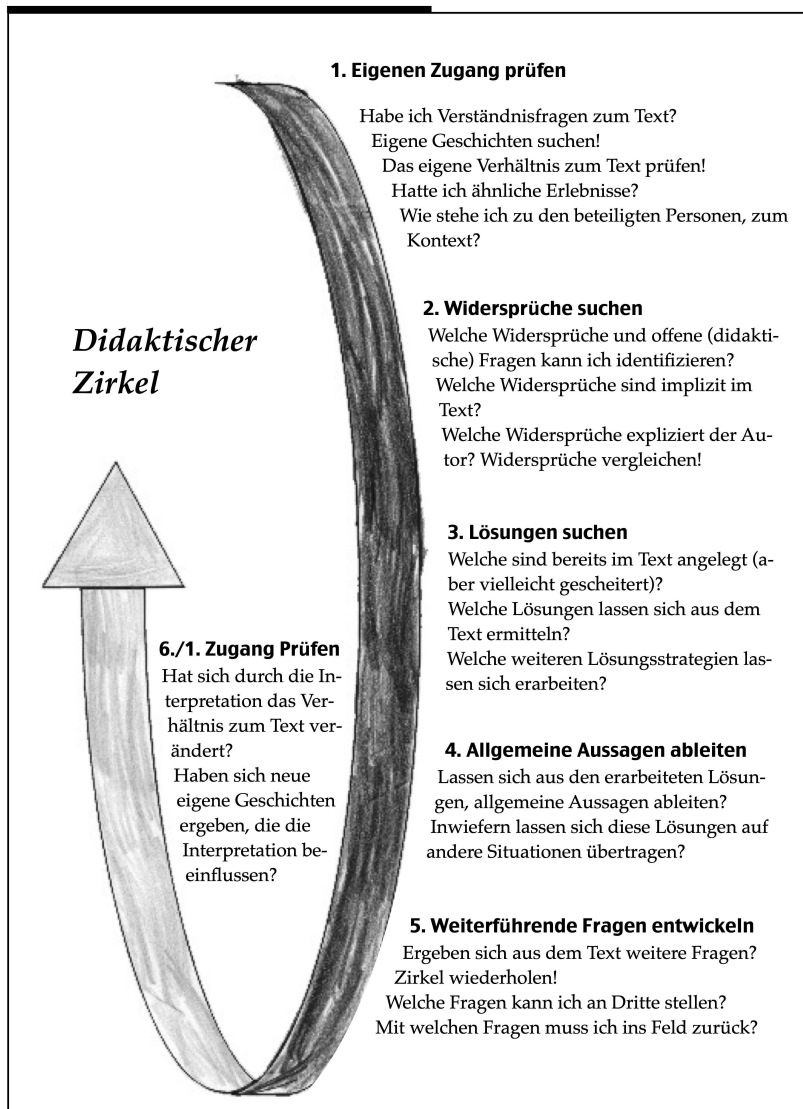
Kapitel 9: Narrative Texte und intuitives Wissen

Vom hermeneutischen Zirkel zum didaktischen Zirkel

Intuitives Wissen rekrutieren heisst, zunächst einmal einen Text zu verstehen. Verstehen meint hier ein Verständnis für die Situation aufbringen. Sich selbst in den Text einzufühlen, den Unterricht mental miterleben. Für die Arbeit mit historischen Texten, verwendet die Geisteswissenschaft den hermeneutischen Zirkel. Es ist ein Arbeitsinstrument, das auf eine lange Tradition zurückblickt und hier nicht weiter dargestellt werden soll. Der hermeneutische Zirkel hat insbesondere auch Eingang in die geisteswissenschaftliche Pädagogik gefunden (Combe & Helsper, 1996; Klafki, 1971; Roth, 1991). Ich greife hier auf den hermeneutischen Zirkel zurück, weil Unterrichtsbeschreibungen in diesem Sinne auch historische Texte sind, also Vergangenes beschreiben, auch wenn sie vielleicht weniger lange zurückliegen als z.B. mittelalterliche Palimpseste. Weil wir es in der Arbeit mit narrativen Texten aber mit einer spezifischen Textsorte zu tun haben, habe ich für die Didaktik auf der Grundlage des hermeneutischen Zirkels einen didaktischen Zirkel formuliert (vgl. *Narratives Instrument 3, S. 50*).

Um intuitives Wissen aus den verborgenen Ecken der eigenen Gehirnwindungen auszugraben, müssen wir einen Text aber nicht nur verstehen, sondern auch interpretieren. Deshalb will der didaktische Zirkel nicht nur helfen einen Text zu verstehen, sondern versucht einen narrativen Text auszulegen. Einen Text auslegen meint neue, im Voraus unabsehbare Interpretation zu entdecken und auch die Fabel zu finden, die sich als *intentio operis* im Text verbirgt. Die wesentlichste Aufgabe bei der Interpretation ist dabei, den Text immer wieder zu lesen und die einzelnen Schritte mehrmals anzuwenden. Deshalb der Begriff Zirkel, man könnte sich darunter auch eine Spirale vorstellen, die immer enger wird und damit dem Ziel (einen Text zu verstehen und Lösungen zu finden) immer näherkommt.

narrative Instrumente 8 Didaktischer Zirkel



Download als PDF

Ich möchte die einzelnen Schritte, die sich mehrmals wiederholen, an einem Beispiel erläutern. Der Text geht aus aus einem Seminar im 1. Semester von Sportstudierenden hervor. Die Studierenden hatten die Aufgabe, ein wichtiges Erlebnis aus ihrem Kontaktpraktikum zu beschreiben und zu interpretieren. Ich wähle bewusst ein Beispiel aus dieser Veranstaltung, um zu zeigen, dass es auch ohne profunde methodische Kenntnisse möglich ist, bestehendes Wissen zu rekrutieren und zu erweitern.

Völkerball (16)

- a) Als Abschluss der letzten Doppelkennung lasse ich die Schülerinnen und Schüler (13 Knaben, 7 Mädchen) eines ihrer Lieblingsspiele spielen. Und sie wünschen fast alle Völkerball. Pro Mannschaft hat es zehn Spielende (je acht in ihrem Feld, «auf der Erde» und zwei im «Himmel»). Die zwei Teams werden so gebildet, dass sie in eine Reihe stehen und auf vier durchnummerieren müssen. Alle 1 und 2 bilden eine Mannschaft und alle 3 und 4 die andere.
- b) Vor dem Spiel versammeln sich alle im Kreis und ich will wissen, mit welchen Regeln sie Völkerball bis anhin gespielt haben. «Zwei sind im Himmel und die anderen im Feld!» sagt Melanie. «Und wenn nur noch einer im Feld ist, dann dürfen die zwei aus dem Himmel noch ins Feld!»
- c) «Einfach abknallen!» gibt Philipp auf meine Frage, wie sie einander geben dürfen, zur Antwort. Ich stelle zusätzlich auch noch Regeln auf: Der Ball muss zuerst 3x übergeben werden, und jedes Mal muss der Ball gefangen werden, bevor mit dem abtreffen begonnen werden darf! Sie müssen den Ball vor jedem gültigen Treffer gefangen haben! Doch die Schülerinnen sind nicht so begeistert von diesen Regeln: «Das haben wir bis jetzt nicht so gemacht!» «Das ist ja saublöd!» Aber auf meine Frage nach der Begründung für ihr Murren, fällt ihnen auch nichts ein und so müssen sie die Regeln akzeptieren!
- d) Alle stehen auf und verteilen sich auf ihre Positionen und ich stelle noch eine weitere Forderung in den Raum: «Kopftreffer zählen nicht! Auf den Kopf zielen ist verboten!»
- e) Das Spiel beginnt auf mein Startzeichen! Die erste Runde wird mit nur einem Softball gespielt und dieser Durchgang verläuft ohne grössere Zwischenfälle. Doch kaum hat der zweite Durchgang, dieses Mal mit zwei Softbällen, begonnen, da höre ich auch schon Kevin rufen: «Philipp du musst in den Himmel. Ich habe dich getroffen!» Philipp schreit: «Nein, du riesen Arsch! Du hast mich am Kopf getroffen und Kopftreffer zählen nicht, das hat Frau Gerber gesagt!» «Sicher zählt das, du Doofmann hast dich nur geduckt, dass dir der Ball extra an den Kopf geht, weil du nicht fassen kannst. Du Pfeife!» gab Kevin zurück. Das ist für Philipp zuviel und er geht ins gegnerische Feld und türmt sich vor Kevin auf, immer noch fluchend. Kevin schreit: «Du bist selber schuld! Du musst jetzt in den Himmel. Ich kann nichts dafür!» «Nein, du kannst ja nichts anderes als unfair spielen!» Philipp schupst Kevin etwas und so gibt Kevin mit einem Box zurück. Sie liegen sich in den Haaren und raufen sich. Bis ich komme und sie auseinander nehme, was nicht gerade leicht geschieht! Ich schicke Philipp in den Himmel, was er nicht versteht: «Aber sie haben selbst gesagt, dass Kopftreffer nicht zählen!» Ich sage, dass ich es nicht gesehen habe, und ich der Schiedsrichter sei und so zu Gunsten der schwächeren Mannschaft, im Moment ist es die von Kevin, entscheide.
- f) Ich lasse weiterspielen, bis Christoph zu mir kommt und sagt: «Jasmin wurde getroffen, aber sie geht nicht in den Himmel. Das ist unfair!» Doch schon wie vorhin habe ich die Situation übersehen! Ich gehe trotzdem zu Jasmin und mache sie darauf aufmerksam, dass sie das nächste Mal in den Himmel gehen muss, wenn sie gegeben wird.

- g) Es vergehen zwei Minuten und sie wird getroffen. Sie schaut zu mir, um zu sehen, ob ich den Treffer bemerkt habe. Ich habe ihn gesehen und winke sie zum Himmel, wohin sie sich auch begibt. Nach weiteren fünf Minuten ist das Spiel zu Ende und alle gehen in die Umkleidekabinen. Philipp kommt noch bei mir vorbei und sagt: «Das ist wirklich unfair! Sie geben die Regel vor und dann befolgen wir sie trotzdem nicht. Wozu war dann diese Regel? Da kann man ja geradezu ohne Regeln spielen, wie wir es bis jetzt gemacht haben!»



...was er nicht versteht: «Aber sie haben selbst gesagt, dass Kopftreffer nicht zählen!»
(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv # 33)

Bevor die einzelnen Schritte des didaktischen Zirkels erläutert werden, gilt es einige Grundbedingungen bei der Auslegung von Texten zu erklären. Interpretieren heisst lesen: Wir können einen didaktischen Text nicht im gleichen Tempo lesen, wie einen Krimi oder ein Comic. Dies klingt banal und selbstverständlich zugleich, ist aber sehr wesentlich. Deshalb heisst interpretieren nicht nur lesen, sondern mehrmals lesen!

1. Unverständliche Begriffe klären: Wenn einzelne Begriffe oder Aussagen nicht verstanden werden oder mehrdeutig sind, dann müssen sie geklärt werden. Dies kann durch das Nachschlagen in einem Wörterbuch oder – falls möglich – durch eine Nachfrage bei der Autor:in geschehen.
2. Textform klären: Wie ist der Text entstanden, handelt es sich um ein Beobachtungsprotokoll, eine Chronik oder einen ausformulierten didaktischen Text? Die Form beeinflusst die Interpretation, deshalb müssen sich die Leser:in über die Form im Klaren sein.
3. Textursprung suchen: Handelt es sich um eine Selbst- oder Fremdbeobachtung? Wer seinen eigenen Unterricht beschreibt, neigt zu Rechtfertigungen und schreibt entsprechend. Das Wissen über die Schreibenden, beeinflusst die Interpretation.
4. Wortbedeutungen suchen: Wir haben bereits gesehen, wie Wörter verschiedene Konnotationen auslösen können. Diese müssen an uns selbst geprüft werden.
5. Gliederung des Textes erkennen: Die Interpretation wird erleichtert, wenn sie bestehende Gliederungen überdenken oder bei Texten ohne äussere Gliederung eine innere Gliederung suchen. Welches sind Haupt-, welches (nur) Nebengedanken? Welches sind Beschreibungen, welches bereits Begründungen?

Den eigenen Zugang prüfen

Zunächst werden eigene Geschichten gesucht. Eigene Erfahrungen und das damit verbundene Erfahrungswissen prägen eine Textinterpretation.

Deshalb muss das eigene Verhältnis zum Unterrichtstext immer wieder überprüft werden. Sie sollten sich fragen, ob sie nicht Ihre eigenen Erfahrungen wiederholen, statt sich auf die neue Situation einzulassen. Durch diese eigenen Erfahrungen wird Ihr Fokus eingengt, weshalb es ebenfalls wichtig ist das Verhältnis zu den beteiligten Personen zu prüfen. Wenn sie diese kennen, beeinflussen Ihre Erfahrungen mit diesen Personen die Interpretation (X unterrichtet immer so militärisch, kein Wunder, dass....). Wenn sie diese nicht kennen, können unter Umständen Vorurteile die Interpretation beeinflussen (im Französischunterricht darf man doch nicht deutsch reden!). Im hermeneutischen Zirkel wird dieses Phänomen *Vorverständnis* genannt. Wir tragen immer ein bestimmtes Verständnis (Verstehen) an einen Text heran, weshalb es unabdingbar ist, dieses Verständnis zu reflektieren. Nur so können wir Stigmatisierungen und andere Fehlschlüsse vermeiden. Betrachten wir einmal, welchen Zugang die Studentin für den oben geschilderten (eigenen) Unterricht hatte.

An oberster Stelle steht für mich das Fair-Play unter den Schülern und ein faires Behandeln jedes einzelnen Schülers durch den Lehrer! Die Schüler sollen ehrlich den Kameraden und sich selber gegenüber sein! D.h. wenn sie getroffen werden, so sollen sie auch die entsprechende Konsequenz ziehen, jetzt im Falle des Völkerballs, in den Himmel gehen, und nicht erst auf Verlangen der anderen oder sogar des Lehrers!

Die Schüler sollen Regeln, welche vom Lehrer aufgestellt werden, ohne zu murren akzeptieren! Das heisst aber nicht, dass der Lehrer die Regeln selbst macht, die Schüler sollen auch die Möglichkeit haben, den Unterricht mitgestalten zu können! Das Spiel Völkerball ist eigentlich gar kein Spiel! Es ist nur ein Abknallen des Gegners! Fast ein kleines Kriegsspiel mit Ausrottzungsziel des Feindes! Somit ist dieses Spiel eigentlich nicht geeignet für die Schule! Doch das tragische ist, dass es Schülerinnen und Schüler (eher Knaben) immer wieder als Lieblingsspiel angeben und spielen wollen. Woher mag das wohl kommen?

Aus diesem Zugang zum Text können wir drei Prämissen ausdifferenzieren. Für die Studentin steht zunächst einmal Fairplay an erster Stelle. Diese Werthaltung wird eine Interpretation nachhaltig beeinflussen, wie wir später noch sehen werden. Hier wird eine Norm geäussert, die in der Differenz zum Gegebenen zu Widersprüchen führen kann. Eine weitere Vorstellung von gutem Unterricht äussert sie durch die Forderung, dass Schüler den Unterricht mitgestalten können. In Bezug auf die didaktische Geschichte, meint sie hauptsächlich das gemeinsame Aushandeln von Regeln in einem Spiel. Auch hier werden wir in der Interpretation darauf achten müssen, ob dieser Grundsatz eingehalten wird, oder ob durch das Übersehen dieser Norm, Widersprüche entstehen. Vielleicht entstehen die Widersprüche auch erst durch den Gegensatz der eigenen Wünsche und der Realität. Ein anderer Leser sieht vielleicht keine Widersprüche darin, wenn ausschliesslich die Lehrperson die Regeln vorgibt. Um die Interpre-

tationen der Studentin und ihren Approach zur Geschichte verstehen zu können, müssen solche Ideale geäußert werden. Die dritte Prämisse beruht weniger auf Normen, sondern auf Erfahrungen der Studentin. Wenn Lernende (insbesondere Knaben) Völkerball immer wieder als Lieblingsspiel angeben, dann weist dies auf Vergangenes hin. Diese Erfahrungen werden nicht ausdrücklich geschildert, beeinflussen die Interpretation aber trotzdem.

Im hermeneutischen Zirkel bezeichnet das Vorverständnis, das eigene Verhältnis zu einem Text, das durch die Interpretation verändert wird. Das gleiche gilt für die Arbeit mit didaktischen Texten. Wir gehen nie «vorurteilslos» an einen neuen didaktischen Text. Wir haben alle Erfahrungen mit Unterricht und entsprechende Vorstellungen von gutem Unterricht. Die eigene Biografie – als Sportler und Sportlerin, als Schülerin und Schüler oder als Lehrperson ist hier für die Interpretation von entscheidender Bedeutung (Lüsebrink, 2006). Damit wird in der Interpretation von didaktischen Texten nicht einfach neues Wissen produziert, sondern bestehendes erweitert und verändert. Deshalb ist es wichtig, sich selbst transparent zu machen, mit welchen Voraussetzungen sie diesen Text lesen. Wenn sie sich über diesen Zugang bewusst sind, können sie versuchen Widersprüche im Text zu suchen.

Widersprüche suchen

In einem nächsten Schritt wird versucht, verschiedene Widersprüche im Text zu identifizieren. Wie bereits früher darauf hingewiesen (Warum narrativ?, S. 23) ist Didaktik grundsätzlich ambivalent und widersprüchlich. Deshalb geht es zunächst darum die offensichtlichen Widersprüche ausfindig zu machen, die im Text selbst angelegt sind. In diesem Sinne bestimmen Leser:innen selbst ein Thema der Interpretation oder wie Eco (1996) es nennt, der *Topic*. Aufgrund des Topics entscheidet die Leser:in, welche Eigenschaften sie im Text hervorheben und welche sie narkotisieren, sie bestimmen selbst den Zugang zur Interpretation. Je nach Textsorte, äußert die Autor:in die festgestellten Widersprüche explizit selbst (in einem Schlüsselsatz), oder sie müssen sie (also nicht die eigenen) im Text suchen. Wenn es sich um einen eigenen Text handelt, haben sie diese bereits bei der Beschreibung des Unterrichts identifiziert, ja sie haben gerade deshalb diese Situation ausgewählt. Bei unserem Beispiel hat die Studentin einen Schlüsselsatz formuliert und gibt uns somit als

Autorin einen Zugang zur Interpretation. ...*was er nicht versteht*: «Aber sie haben selbst gesagt, dass Kopftreffer nicht zählen!» Bleiben wir zunächst bei diesem Zugang zum Widerspruch, auch wenn man als Leserin oder Leser einen anderen Schlüsselsatz formuliert hätte.

Doch das Problem begann eigentlich schon viel früher. Als mir in den Sinn kam, dass Kopftreffer vermieden werden sollten, weil es ziemlich schmerzen kann. Der Fehler ist, dass ich diese Regel, dass die Treffer am Kopf nicht zählen, einfach noch so schnell in die Runde warf, wobei die Schüler schon alle aufgestanden waren und sich entfernt hatten. So konnten nur noch die Schüler, welche in meiner Nähe waren, meine Worte hören. Und Philipp war in dem Fall bei diesen.

Damit weist die Studentin selbst auf eine Folge von Ereignissen hin, die sich alle auf einen einzelnen Widerspruch reduzieren lassen. Oft lassen sich Widersprüche aus vorhergegangenen ableiten, oder Widersprüche des Lesers ergeben sich aus bereits im Schlüsselsatz formulierten Widersprüchen. Falls sie als Leser:in einen Widerspruch aus derselben *Widerspruchskette* identifiziert haben, ist es hier nicht entscheidend, wenn sie einen anderen Schlüsselsatz auswählen würden. Die Studentin greift die Widerspruchskette nochmals auf:

Im ersten Spiel merkte ich, dass es mit einem Softball gar nicht so gefährlich war, wenn die Schüler getroffen wurden. Und so vergass ich die Regel. Ich hoffte insgeheim, dass niemand am Kopf getroffen würde. Beim Vorfall im zweiten Spiel, als Philipp am Kopf getroffen wurde, habe ich die Übersicht über das Spiel ein bisschen verloren und ich war der Meinung, dass das Spiel auch ohne mich läuft. Deshalb kam es beim Entscheid, ob Philipp in den Himmel muss oder nicht zum Problem, weil ich es nicht selbst gesehen hatte.

Die Studentin schildert in ihrer Interpretation, wie sich der Widerspruch entwickelt und zeigt damit den Lesenden ihre Begründungen für das Abweichen von der Norm. Es werden bereits Kausalitäten dargestellt, weil die in den Augen der Interpretin die verschiedenen Ereignisse in einem Zusammenhang stehen. Damit äussert sie bereits mehrere Widersprüche, die in der Suche nach Lösungen wieder aufzunehmen sind.

Ich vermeide hier in diesem Schritt bewusst den Begriff Problem. Probleme sind umgangssprachlich oft unmittelbar mit einer Problemlösung verknüpft. Das zeigt sich auch in der Interpretation der Studentin: «Doch das Problem begann eigentlich schon viel früher. Als mir in den Sinn kam, dass Kopftreffer vermieden werden sollten, weil es ziemlich schmerzen kann». Indem sie das «Problem» in der zeitlichen Folge des Unter-

richts «viel früher» identifiziert, formuliert sie gleichsam auch die Lösung des Problems: Sie hat vergessen, die Regeln allen Schülerinnen und Schülern explizit mitzuteilen. Unter Umständen hätte diese mangelhafte Information aber gar nicht zu einem Problem geführt, wenn es z.B. keine Kopftreffer gegeben hätte oder die Lernenden die Regel bereits kannten.

Scherler definiert Widersprüche als Differenzen zwischen Fakten und Normen (2008, p. 25). Fakten sind Antwort auf die simple Frage: Was ist geschehen? Die Antwort darauf liegt in den in Kapitel 4 bis 7 ausführlich beschriebenen didaktischen und narrativen Texten. Dabei spielt es keine Rolle, ob der Unterricht genau so stattgefunden hat, wie er im Text beschrieben wird. Wie bereits an den beiden unterschiedlichen Texten zur gleichen Videoaufnahme gezeigt (Kapitel 1: Fremden Unterricht beobachten, S. 41) sind narrative Texte nie die Realität selbst, sondern *Artefakte* der Beobachtenden.

«Normen sind Sollensforderungen jeder Art; Richtwerte, Richtlinien, Grundsätze, Prinzipien, Maximen, Regeln, etc. Je größer ihr begrifflicher Umfang, desto kleiner ist ihr empirischer Inhalt» (2008, p. 24). Normen sind demnach Handlungsanleitungen, die wir bewusst und unbewusst in unserem Alltag verwenden. Diese werden in narrativen Texten (Videos, Audios) deshalb explizit oder implizit beschrieben, weil sie sonst nicht als Norm der Autorin oder des Autors identifiziert werden könnten.

Didaktische Widersprüche sind demnach Widersprüche zwischen den in Kapitel 4 beschriebenen Komponenten Handlung, Personen, Kontext und Folgen. In diesen Komponenten können sowohl Fakten als auch Normen enthalten sein. Entsprechend können Widersprüche auch zwischen Fakten und Fakten oder Normen und Normen entstehen. Als Widerspruch zwischen Fakten und Normen lässt sich im Beispiel Völkerball (16), S. 131 die Norm identifizieren, dass Kopftreffer schmerzhaft sind und deshalb vermieden werden sollen. Die Lehrerin formuliert deshalb die Regel (Norm), dass Kopftreffer nicht zählen. Als Faktum kann der Kopftreffer von Philipp identifiziert werden. Hier widerspricht die Regel der Tatsache, dass Philipp am Kopf getroffen worden ist. Der Kopftreffer ist eine *Handlung* und die Regel ist einer *Person* zuzuordnen, die aufgrund ihrer Funktion als Lehrerin Regeln aussprechen kann. Hier widersprechen sich also Handlung und Person.

Als Widerspruch zwischen Fakten und Fakten kann im Beispiel als Faktum 1 identifiziert werden, dass die Lehrerin ihre geäußerte Regel, dass Kopftreffer nicht zählen, selbst vergisst oder dass sie den Kopftreffer selbst nicht sieht. Als Faktum 2 kann die Äusserung von Philipp gewählt

werden: «Du hast mich am Kopf getroffen und Kopftreffer zählen nicht, das hat Frau Gerber gesagt!». Das Vergessen der Regel, ist ein *Konsequenz* aus dem ersten Spiel, weil (vielleicht durch die Wahl eines Softballs) das Spiel *ohne grössere Zwischenfälle* verläuft. Der Protest von Philipp ist eine (Sprech-)Handlung, die sich nicht nur verbal äussert, sondern auch in der Tätlichkeit gegenüber Kevin (vgl. Abb. 19).

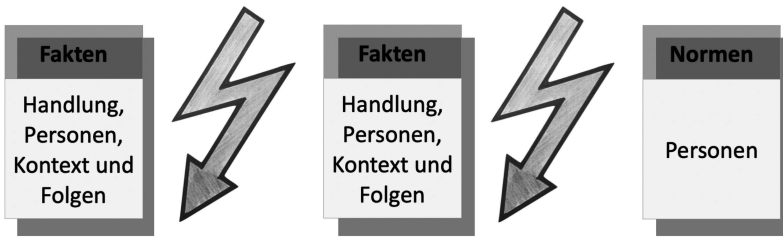


Abbildung 19: Widersprüche in Fakten und Normen

Aber bei der Interpretation muss auch eine Auswahl getroffen werden. Man kann nicht alle Widersprüche gleichzeitig lösen, weshalb sie sich für *einen* wesentlichen Widerspruch entscheiden. «Wir müssen uns im Klaren sein wie ein Text der potentiell unbegrenzt ist in der Lage sein kann nur diejenigen Interpretation hervorzubringen die entsprechend seiner Strategie darin angelegt sind» (Eco, 1996, p. 114). Damit ist diese Entscheidung nicht nur subjektiv, sondern sollte sich durch den Text begründen lassen. Stimmt das ausgewählte Problem, mit dem von der Autor:in explizierten Problem überein, dann kann man von einer *interpretativen Kohärenz* sprechen. Interpretative Kohärenz meint die Gemeinsamkeit der vom Leser ausgewiesenen Themen, mit den Themen des Autors. Als aufmerksamer Leser können sie nicht vermeiden, dass sie weitere, eigene Widersprüche identifizieren. Diese eigenen Widersprüche beeinflussen die Interpretation des Lesers und müssen deshalb ebenfalls thematisiert werden. Deshalb kann der didaktische Zirkel nicht linear gelesen werden, sondern immer nur zirkulär. Zunächst gilt es das vorläufig wesentlichste Problem zu identifizieren. Den Widerspruch zu suchen, der durch seine Auflösung den besten Erfolg verspricht. In Wiederholungen des didaktischen Zirkels werden andere Widersprüche aufgenommen, die vielleicht für die Interpretation wesentlicher werden. Zunächst sollten sie versuchen auf dieser Schiene zu bleiben. Dazu müssen explizit *Fragen* gestellt werden. Ein Widerspruch zu schildern, bedeutet noch nicht das Problem

darzustellen. Man kann aus den oben geschilderten Widersprüchen unterschiedliche Fragen entwickeln. Die Studentin will ihre Entschlüsse im Unterricht reflektieren, weshalb sie explizit nach Möglichkeiten fragt, wie sie hätte entscheiden können.

Sollte ich zugunsten von Philipp oder zugunsten des schwächeren Teams entscheiden? Auch bei Jasmin hatte ich den Treffer nicht gesehen. Wie sollte ich hier entscheiden? Eigentlich bin ich der Meinung, dass sich die Schüler nicht gegenseitig verpfeifen sollten. Wem sollte ich jetzt hier Recht geben?

Konkret ausformulierte Fragen (also Sätze mit einem Fragezeichen) helfen Ihnen bei der Lösungssuche, denn auf Fragen kann man Antworten geben, auf Fakten nicht. Durch Fragen werden aus Widersprüchen *Probleme*. Nehmen wir zur Illustration einmal einen anderen Schlüsselsatz: *Philipp schupst Kevin etwas und so gibt Kevin mit einem Box zurück. Sie liegen sich in den Haaren und raufen sich*. Der Satz stellt ohne Zweifel einen Widerspruch dar. Das Raufen entspricht nicht der Norm einer Sportstunde. Aber wo genau liegt das Problem? Hier können Fragen weiterhelfen: Weshalb raufen sich Kevin und Philipp? Wie soll die Lehrperson intervenieren? Soll sie überhaupt eingreifen? Soll die Lehrperson disziplinarisch eingreifen oder der Ursache nachgehen? Diese Fragen suchen nach Antworten, weshalb jetzt – nachdem die *Probleme* identifiziert sind – nach *Lösungen* gesucht werden kann.

Lösungen suchen

In jedem Text sind dezidiert Möglichkeiten, das Problem zu lösen, bereits angelegt. Die Lehrperson ist mit den Lösungsansätzen vielleicht gescheitert, weshalb es zum Widerspruch kommt. Zunächst gilt es, diese Lösungsstrategien zu verfolgen, bevor gleich das ganze Schulhaus neu gebaut werden muss. Andere Lösungen lassen sich vielleicht aus dem Text ermitteln. Aus dem Text ermitteln meint, möglichst nahe beim Geschehen zu bleiben. Didaktische Probleme müssen didaktisch gelöst werden. Je mehr sie die Situation verlassen, desto weniger konkret wird Ihr Lösungsvorschlag. Hier muss unterschieden werden zwischen dem Standpunkt des Lesers und dem Standpunkt der beteiligten Personen. Für die Lesenden ist es zwingend die Situation von aussen, objektiv und unabhängig zu betrachten, gleichsam einen Aussichtspunkt einzunehmen, um Widersprüche festzustellen. Im Gegensatz dazu werden aber Lösungen nicht in der Weite, sondern im Konkreten selbst gesucht. Dort wo

man sich mit der Geschichte befindet. Damit werden die Versuche, die Widersprüche aufzulösen nicht nach aussen delegiert, sondern didaktisch behalten. Meist lassen sich verschiedene Lösungsstrategien erarbeiten. Auch hier gilt es den Fokus genügend offen zu halten und sich nicht auf eine Lösungsschiene zu versteifen. Vielleicht werden andere Lösungen auch in einem nächsten Durchgang erkannt, weshalb es wichtig ist den didaktischen Zirkel mehrmals anzuwenden. Betrachten wir wiederum die Interpretation im *Völkerball* (16).

Nach der Regelbesprechung vor dem Spielbeginn hätte ich gerade noch einmal alle zusammennehmen sollen und fragen sollen, wie sie es mit Kopftreffer handhaben. Dann hätten alle genau gewusst, wie sie sich als Werfer und als Getroffene verhalten müssen. Und beim Kopftreffer von Philipp wäre es auch Kevin klar gewesen, dass Philipp nicht in den Himmel musste und dass er nicht einfach drauflos werfen konnte, ohne genau zu zielen! In diesem Sinne sollte das exakte Zielen geübt werden, damit die Schüler, wenn sie auf z.B. auf die Beine zielen, auch diese treffen. Doch im Spiel ist dies sehr schwierig, da alle in Bewegung sind und vielleicht einmal am Kopf getroffen werden, obwohl der Werfer auf die Brust gezielt hat. So wird es auch bei Kevin und Philipp der Fall gewesen sein.

Damit scheint das Problem relativ einfach und auch effizient gelöst. Durch die Nachfrage, ob alle die Regel verstanden haben, können Missverständnisse wie sie aufgetreten sind, vermieden werden. Doch die Studentin gibt sich nicht zufrieden, denn die Regel als solche ist problembehaftet und führt zu Widersprüchen. Bleiben wir aber zunächst auf dieser Lösungsschiene. Im Verlauf des Unterrichts bestanden weitere Möglichkeiten die Regeln für alle verständlich einzuführen. So z.B. nach der Rauferei von Philipp und Kelvin.

Zu diesem Zeitpunkt hätte ich das Spiel unterbrechen müssen und diese Regel mit den Schülerinnen im Plenum besprechen sollen! Das Beispiel von Philipp wäre ein guter Grund für eine Diskussion gewesen. Nach neuer Festlegung oder Abschaffung dieser Regel und nach der Diskussion mit den Kindern, was mit Philipp passieren sollte, hätte ich dann weiterspielen lassen können.

Oder ich hätte sie am Schluss, bevor sie in die Umkleidekabinen gingen, zusammenrufen sollen und das ganze Problem dieser und anderer Regeln besprechen sollen. Und somit diese Rauferei klären sollen, statt sie ohne Worte in die Garderoben zu schicken. Damit wäre wenigstens die Situation geklärt gewesen. Oder ich hätte das Thema Fair-Play im Zusammenhang mit der Situation von Jasmin diskutieren können.

Damit muss ich das ganze Problem auf meine Kappe nehmen. Denn ich habe diese Regeln nicht korrekt eingeführt, selber nicht befolgt und nicht mit den Schülerinnen im Verlauf des Spiels geklärt.

Die Lösungsvorschläge überzeugen, weil sie bereits im Text (und damit in dieser Unterrichtsstunde) selbst angelegt sind. Wir haben auch bei der Beschreibung von Unterrichtssituationen gesehen, dass es wenig sinnvoll ist didaktische Probleme mit anderen Mitteln, als mit didaktischen

Mitteln lösen zu wollen. Natürlich hätte man die Rauferei von Philipp und Kevin auch mit disziplinarischen Mitteln (auf-)lösen können, aber die Studentin nimmt die Schuld dafür fairerweise auf ihre «Kappe». Sie verfolgt gleichzeitig auch die zuvor aufgegriffene Problemkette und zeigt verschiedene Möglichkeiten der Intervention auf. Damit bleibt sie realistisch. Unterrichtliches Handeln neigt in seiner Komplexität immer zu Fehlentscheidungen oder Auslassungen, weshalb es hier Sinn macht mehrere Möglichkeiten den Unterricht zu verbessern, darzustellen. Bevor wir andere Probleme und Widersprüche aufgreifen, gilt es zu überprüfen, ob es nicht andere Lösungsmöglichkeiten für dieses Problem gibt. Insbesondere sind die von der Studentin aufgeworfenen Fragen noch nicht beantwortet. (*Sollte ich zugunsten von Philipp oder zugunsten des schwächeren Teams entscheiden?*). Diese Fragen lassen Interpretationen offen. Leser:innen möchten aber auf die gestellten Fragen eine Antwort. Durch den Lösungsvorschlag haben sie sich vielleicht erübrigt, weil es durch das rechtzeitige Einführen der Regel, zu keinem Regelverstoss mehr kommt. Aber wie soll die Lehrperson entscheiden, wenn es trotzdem zu einer solchen Regelverletzung kommt? Die Antworten auf diese Fragen führen zu weiteren Lösungsschienen, die helfen das Problem zu lösen. Wir werden beim *diskursiven Wissen* sehen, dass es hier wertvoll sein kann, das Problem in einer Gruppe zu diskutieren. Durch die Diskussion in der Gruppe wird mit Sicherheit die Anzahl der Lösungsmöglichkeiten erhöht. Je grösser die Vielfalt an denkbaren Lösungen, desto grösser wird die Wahrscheinlichkeit, dass sich das eigene Wissen erweitert. Die Idee, dass es auf ein wahrgenommenes Problem nur eine passende Lösung gibt, scheint mir naiv und verkennt die Wirklichkeit von Unterricht. Weitere Probleme und Widersprüche aus dem Text, behalten wir hier aber bewusst zurück, um die Übersicht nicht zu verlieren. Diese werden bei der Wiederholung des didaktischen Zirkels wieder aufgenommen. Die Wahrscheinlichkeit, Nutzen aus der Interpretation zu ziehen, erhöht sich ebenfalls durch die Transformation der spezifischen Lösungsansätze in allgemeinen Aussagen.

Allgemeine Aussagen ableiten

Hier stellt sich die Frage, ob sich aus den erarbeiteten Lösungen allgemeine Aussagen ableiten lassen. Sie suchen gleichsam nach der *Fabel*, die in der Geschichte steckt. Wenn sie das erarbeitete Wissen für spätere

Situationen nutzen wollen, dann müssen sie klären, inwiefern sich die Lösung auf andere Unterrichtsstunden übertragen lässt. Hier zeigt sich gleichsam die Stärke und Grenze der Arbeit mit narrativen Texten. Allgemeine Aussagen zu suchen, meint nicht Theorien zu bilden. Dazu genügt die Aussagekraft einer einzelnen Geschichte nicht. Trotzdem lässt sich die Situation mit anderen Unterrichtsbegebenheiten vergleichen, denn so unverwechselbar kann Unterricht nicht sein. Wir suchen deshalb nach Gesetzmässigkeiten in den formulierten Lösungen, die über die spezifische Situation hinausragen. Wir können aber keine allgemeinen Regeln ableiten, die sich unabhängig von der Situation, gleichsam immer und überall anwenden lassen. Es sind *spezifische allgemeine* Regeln oder um das Oxymoron zu vermeiden: kasuistische Regeln. Die Stärke solcher Regeln besteht nicht in ihrer Möglichkeit, möglichst allgemein anwendbar zu sein, sondern in ihrem direkten Bezug zum Text. Vergleichbar mit Bundesgerichtsurteilen, geben diese Regeln die Referenz, wie man in ähnlichen Situationen zukünftig handeln sollte.

Für die beschriebene Lektion hilft es wenig, wenn die Studentin jetzt weiss, was sie alles falsch gemacht habe. Sie kann die gemachten Fehler nicht ausradieren. Deshalb gilt es gleichsam didaktische Regeln zu formulieren, die sie später in ähnlichen Situationen wieder anwenden kann. Aufgrund der dargestellten Lösungsmöglichkeiten weist die Studentin auf den Gebrauch von Spielregeln hin.

Die wichtigsten Regeln sollten immer vorher überlegt werden, damit auch keine vergessen wird. Wenn neue Regeln eingeführt werden, so muss das Spiel unterbrochen werden und so geregelt werden, dass auch der Hinterste und Letzte diese gehört und verstanden hat. Dies verlangt aber auch, dass «so wenig Regeln wie möglich und so viele wie nötig» aufgenommen werden. Jede zusätzliche Regel schränkt das Zufallsmoment des Spiels ein und nicht selten sind viele Regeln ein Killer der Spannung. Nichts ist so veränderbar wie eine Spielregel!

Der erste Teil der Aussage lässt sich direkt aus der didaktischen Geschichte ableiten. Die Forderung, *so wenig Regeln wie möglich und so viele wie nötig*, geht wohl eher aus anderen Erfahrungen hervor, jedenfalls lässt sie sich nicht ohne weiteres aus dem Text schliessen. Im Gegenteil, die Lehrerin hat relativ wenig Regeln eingeführt und trotzdem ist es zu Problemen gekommen. Bei solchen Folgerungen sollten sie Vorsicht zeigen, denn für einen Leser ist es wenig einsichtig, weshalb diese Regeln gelten sollen. Ohne Bezug zur Geschichte, bleibt dies zu abstrakt. Sie entsprechen wohl eher der *intentio auctoris*, der Absicht der Autorin, die hier identisch ist mit der Lehrerin. Gerade bei Selbstbeobachtungen scheint es mir wichtig die Fabel aus dem Text (*intentio operis*) abzuleiten, weil

sonst eher Allgemeinplätze formuliert werden, deren Bezug zu Fakten fehlt. Vielleicht könnte man sogar aus dem Text die allgemeine Aussage *so wenig Regeln wie möglich und so viele wie nötig* folgern, aber dazu fehlt die Interpretationslinie, dazu wurde der didaktische Zirkel nicht angewendet.

Durch das Formulieren von allgemeinen Regeln vergrößert sich Ihr didaktisches Wissen, indem sie bestehendes (intuitives) Wissen anwendet und darüber hinaus neu ordnet. Damit werden die von Bruner (1986, pp. 11-13) differenzierten Wissensformen miteinander verbunden. Durch die Folgerung von universellen Regeln versuchen wir die individuelle Geschichte in bestehende Kategorien einzuordnen (paradigmatic oder logico-scientific mode) und gleichzeitig durch eine anschauliche Situation zu stützen (narrative mode). Beide Formen sind wichtig, um das rekrutierte und unter Umständen erweiterte didaktische Wissen, später wieder «abrufen» zu können.

Weiterführende Fragen entwickeln

Wir sind bei der Anwendung des didaktischen Zirkels bereits auf weitere Fragen an den Text gestossen, die aber noch nicht beantwortet wurden. Die Arbeit mit narrativen Texten ist vergleichbar mit einem Brainstorming in der Gruppe. Durch die intensive Lektüre öffnen sich weitere Aspekte, deren man sich bei einer ersten Sichtung noch nicht bewusst war. Die Fragen an den Text entsprechen dabei nicht einer additiven Sammlung, sondern entwickeln sich vielmehr aus sich selbst heraus. Deshalb scheint es mir so wichtig den didaktischen Zirkel mehrmals zu wiederholen und nicht – was auch vorstellbar wäre – verschiedene Fragen aufzulisten und anschliessend parallel zu bearbeiten.

In diesem Schritt zeigt sich auch, ob sie lediglich eine *Episode* oder einen *Plot* interpretieren. Wie wir bereits bei der Beschreibung von Unterricht gesehen haben, wird die Substanz einer Episode nicht erlauben, verschiedene Schlüsse zu ziehen. Entsprechend könnte man hier auch die Interpretation abbrechen, weil sie eine einfache Antwort bereits gefunden haben und weitere Fragen nicht möglich sind. Dazu scheint mir aber die Mühe des Interpretierens nicht wert. Umso wichtiger ist es, dass sie bereits bei der Auswahl darauf achten, ob es sich um eine Unterrichtssituation mit Widersprüchen handelt und nicht lediglich um ein Protokoll, das nur unzweifelhaften Unterricht darstellt.

Ergeben sich aus dem Text «Völkerball» weitere Fragen? Die Studentin reflektiert in einem weiteren Schritt, weshalb sie überhaupt diese «Abschussregel» eingeführt hat. *Ich könnte noch nach der Ursache fragen, wie-so mir diese Regel überhaupt in den Sinn gekommen ist!* Die Frage ist exemplarisch für die Arbeit mit narrativen Texten. Sie suchen nach Gründen für Ihr Handeln, die sie in der Situation, im Zeitdruck des Handelns, nicht suchen konnten. Das heisst nicht, dass die Studentin die Regel willkürlich eingebracht hat. Aber meist liegen die Gründe für solche Entscheidungen im Verborgenen, beruhen auf Erfahrungen, die im Moment nicht präsent sind oder wie es Polanyi (1998) nennt auf einem «tacit knowledge». Solche Fragen führen sie automatisch wieder zurück zu Ihrem Zugang zum Text, um ein weiteres Mal eigene vergangene Geschichten zu suchen.



Abbildung 20: Weichen zu verschiedenen Problemlösungen

Den didaktischen Zirkel wiederholen

Jetzt kommt er, denken vielleicht die einen oder anderen Lesenden, und macht uns die Arbeit mit narrativen Texten zur Mühsal. Weshalb geben wir uns nicht einfach mit dem erarbeiteten Wissen zufrieden! Weshalb die Qual der Wiederholung (in schulischem Kontext ist dieser Begriff ja eher pejorativ)? Die Wiederholung des didaktischen Zirkels darf nicht buchhalterisch verstanden werden. Es geht hier nicht um die pingelige Anwendung eines Instruments, dass die Arbeit mit narrativen Texten zur Pedanterie erstarren lässt. In der Wiederholung des Zirkels muss die Lust am Interpretieren erhalten bleiben, sonst ist es Zeit die Interpretation abzubrechen. Die Wiederholung meint auch nicht jeden Schritt der Auslegung wieder mühsam von vorne zu verrichten, was das hier dargestellte Beispiel Völkerball vielleicht suggerieren mag. Es gilt weitere

Fragen, Probleme und Widersprüche aufzugreifen und mit Hilfe des Textes zu lösen. Hier werden andere Probleme aufgenommen, um weitere Lösungsstrategien zu erarbeiten. Diese gleichen vielleicht den bereits erarbeiteten Lösungsschienen, beziehen sich aber auf andere Widersprüche. Um im Bild zu bleiben: Im einmaligen Gebrauch des didaktischen Zirkels stossen sie auf verschiedene Probleme. Diese Weiche wird offen gehalten für weitere Durchfahrten und dann neu gestellt (vgl. Abb. 20). Bei der Lösung dieser Probleme stossen sie auf verschiedene Lösungsschienen, die sie gleichzeitig versuchen einzuschlagen. In diesem Sinne wird diese Weiche danach geschlossen. Alle Probleme und Lösungswege *gleichzeitig* bearbeiten zu wollen, würde heissen sich im Schienengewirr von Weichen und Kreuzungen zu verlieren.

Wie oft man sich des Zirkels bedienen kann, ist abhängig von der Substanz des Textes. Die Möglichkeit der Mitarbeit der Lesenden bei der Interpretation hat bereits die Autor:in bestimmt. Weil er dieses Textpotential so treffend formuliert, lassen wir Eco gleich selbst sprechen.

Ist der Text weniger träge und ist seine Aufforderung zur Mitarbeit weniger liberal, als er glauben machen will? Ähneln er eher einer Schachtel mit Spielzeug aus vorgefertigten Elementen – wie zum Beispiel das sogenannte <Playmobil> –, welche denjenigen, der damit spielt, dazu anhält, ein ganz bestimmtes Endprodukt herzustellen, ohne dabei irgendwelche Irrtümer oder Abweichungen zu gestatten, oder aber entspricht er dem <Lego>, mit dem beliebig viele und verschiedene Formen gebaut werden können? (Eco, 1990, p. 68)

Damit ist die Möglichkeit einen Text mehrfach auszulegen abhängig vom Interpretant und dessen Zugang durch die Fähigkeit, Fragen an den Text zu stellen. Sie wird aber auch durch den Text und damit die Autor:in begrenzt, wenn dieser keine Fragen zulässt. Versuchen wir am Beispiel den didaktischen Zirkel nochmals durchzuführen.

Erneut Zugang prüfen

Zunächst scheint mir wichtig, den Zugang nochmals zu überprüfen. Unterdessen wurden vielleicht vergangene Erlebnisse aufgewühlt, die eine Interpretation nachhaltig beeinflussen. Wir erinnern uns an die Frage der Studentin nach der Ursache, weshalb sie diese neue Regel eingeführt hat. Ihre Antwort liegt in einem persönlichen Erlebnis als Schülerin.

Ich weiss noch aus meiner Schulzeit, wie hart die Knaben werfen können und wie das gescherzt hatte, je nachdem wo man getroffen wurde. Ein Beispiel aus der 7. Klasse blieb in meinem Gedächtnis haften, als ein Mitschüler, auch beim Völkerball, mit einem Volleyball ein «volles Rohr» an den Kopf einer Kollegin geworfen hatte. Sie war so ungeschickt getroffen worden, dass sie kurze Zeit das Bewusstsein verlor und zur Kontrolle zum Arzt musste.

Diese eigene Geschichte führt zu einem moralischen Grundsatz, den man ebenfalls als Zugang zur Interpretation aufnehmen muss.

Völkerball ist gar kein Spiel. Aus ethischen Gründen finde ich Völkerball ein sinnloses und gefährliches Spiel. Die Grundform des Völkerballs hat grosse Nachteile: Es besteht die Gefahr, dass die gewandteren Spieler den Spielverlauf beherrschen, während die wurfschwächeren und ängstlichen Schülerinnen (selten Schüler) sich passiv in die Spielfeldecken und an die Seitenlinien drängen oder unbeteiligt im Aussenfeld herumstehen.

Mit diesen weiteren Erlebnissen und Zugängen rollen wir den didaktischen Zirkel nochmals auf. Ich verzichte im Folgenden darauf, die mehrfachen Wiederholungen darzustellen und gehe zusammenfassend nochmals auf die einzelnen Schritte ein. Dass dieser Text eine mehrfache Anwendung des Zirkels zulässt, steht für mich ausser Frage.

Weitere Widersprüche suchen

Ein Widerspruch entsteht zwischen den Erwartungen der Lehrerin, die auf das erwähnte Erlebnis als Schülerin zurückgehen, und dem Verhalten der Lernenden.

Doch dies (passive Schülerinnen und aggressive Schüler) war in meiner Praktikumsklasse nicht der Fall. Es hatte niemand, der Angst vor dem Ball hatte und immer vor ihm flüchtete. Doch die Knaben hatten eher härtere Würfe, welche die Gegner unter keinen Umständen hätten fangen können. Doch Völkerball ohne Abschiessen oder ohne Ball ist fast unvorstellbar.

Ein weiterer Widerspruch liegt in der Aussage von Kevin: «... du Doofmann hast dich nur geduckt, dass dir der Ball extra an den Kopf geht.» So könnte dies auch ein cleverer Spielzug von Philipp gewesen sein, dass er sich einfach geduckt hat, damit ihm der Ball an den Kopf prallt. Dies sollte aber für Kevin kein Grund sein so aufzubrausen und auszurasen. Klar ist, dass Philipp meine Regel gehört hat, denn sonst wäre er nicht zu mir gekommen und hätte sich beschwert. Für ihn war offensichtlich klar, dass wenn ich eine Regel vorgebe, ich diese auch anwende (Was ich ja auch hätte tun sollen).

Der Widerspruch weist auf den ersten zurück, als die Studentin den Umgang mit Regeln als Thema bestimmt hat. Trotzdem lassen sich auch hier neue Fragen entwickeln, z.B. nach der Rolle der Schiedsrichterin, resp. des Schiedsrichters oder der Lehrperson in solchen Situationen.

Eine weitere Differenz zwischen den normativen Erwartungen und den Fakten der Geschichte ergibt sich aus der Rauferei von Kevin und Philipp. Wie soll die Lehrerin auf die Gewalt reagieren, soll sie mit

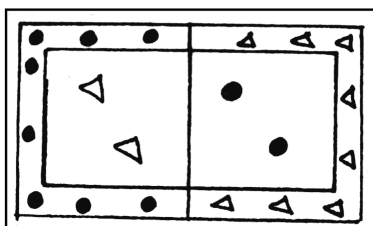
strengen Disziplinarsprüchen oder mit einem Gespräch versuchen die Situation zu entschärfen? Ebenfalls als Widerspruch identifizieren lässt sich der normative Anspruch der Lehrerin, die Lernenden möglichst an der Regelfindung im Spiel partizipieren zu lassen und ihrem empirischen Handeln. Wir erinnern uns an diesen Anspruch aus ihrem Zugang zum Text, aber ihre Handlungen im Unterricht unterbinden geradezu eine solche Beteiligung. Oder meint sie, dass wenn die Schüler das Spiel selbst wählen dürfen, sei dieser Anspruch erfüllt? Ich denke es lassen sich noch zahlreiche weitere Fragen aus dem Text entwickeln, was uns zeigt, dass es sich hier wohl eher um einen «Legotext» handelt. Nun gilt es in weiteren Durchgängen für die aufgeworfenen Fragen Antworten und Lösungswege zu suchen.

Weitere Lösungen suchen

Das für die Studentin wohl zentrale Problem des «Abschiessens» löst sie mit Spielvarianten, die den Spielgedanken des Völkerballs aufnehmen, aber *weniger brutal und weniger aggressiv sind*. Ein Beispiel:

Völkerball verkehrt

Die Spieler beider Parteien stehen zu Beginn ausserhalb des gegnerischen Feldes, in dem sich nur zwei Spieler (dies könnten gerade die Wurfstärkeren sein) der Gegenpartei befinden. Spielverlauf: Jede Partei versucht die gegnerischen Innenspieler zu treffen. Wer einen Treffer erzielt, geht ins eigene Innenfeld. Die Innenfeldspieler bleiben im Feld. Sie dürfen selbst nicht abtreffen, spielen jedoch alle aufgenommenen oder gefangenen Bälle ihren Aussenspielern zu. Gewonnen hat die Partei, welche zuerst alle Spieler ins Innenfeld bringt.



Weitere Varianten: Rückkehrmöglichkeiten ins Spielfeld, Schutzmöglichkeiten vor dem Abwerfen (Schwedenkästen), Abtupfen statt Abwerfen, Völkerball mit grösserem Himmel.

Diese Spielvarianten werden von der Studentin mit grosser Sorgfalt und Detailkenntnis in Form von Text und Grafiken dargestellt. Ich verzichte hier alle darzustellen. Das Beispiel *Völkerball verkehrt* sollte reichen, um zu zeigen, wie wichtig eine präzise Aufarbeitung der Lösungen ist (auch

wenn sie zunächst nur für den Vorratsschrank sind). Es geht hier auch weniger um eine fachdidaktische Darstellung, sondern vielmehr um ein methodisches Beispiel. Diese Präzision bis ins Detail scheint mir in der Tat wichtig, weil nur so die aufgeworfenen Probleme auf andere Unterrichtssituationen übertragen werden können. Zusätzlich fördert die intensive Auseinandersetzung (auch mit Details) die Behaltenswahrscheinlichkeit der abgeleiteten Regeln.

Weitere allgemeine Aussagen ableiten

Hier zeigt sich, dass die Wiederholung des didaktischen Zirkels, zwar bessere konkrete Lösungen (Spielvarianten) für die aufgedeckten Widersprüche gebracht hat. Aber allgemeine Lösungen lassen sich aus diesem Widerspruch nicht ableiten. Die dargestellten Varianten können aber in einer nächsten Stunde eingesetzt werden. Aus den anderen Widersprüchen könnte man allgemeine Aussagen ableiten, z.B. zum Umgang mit Gewalt im Spiel.

Mit weiterführenden Fragen den Text verlassen

Eine grundsätzliche didaktische Frage wurde bis jetzt nicht gestellt und könnte vielleicht mit einem erneuten Durchgang gelöst werden. Welches Ziel steht hinter dem Völkerball, ausser dass es die Lernenden gerne spielen? Die Frage nach den trainierbaren Fertigkeiten und Kompetenzen, die sich hier aufdrängt, führt unweigerlich in ein Dilemma. Auf Menschen zielen ist nicht nur ein ethisches Problem, sondern lässt sich in keinem grossen Sportspiel finden. Was üben wir also mit dem Spiel? Solche und ähnliche Fragen führen uns aus dem Text heraus. Einerseits müssen wir unter Umständen zurück ins Feld, um die Lehrerin zu fragen, welche Ziele sie für das Spiel formulieren würde (oder hat). Andererseits führen sie zu einem grundsätzlicheren Problem, das nicht aus dem Text allein beantwortet werden kann. Wie reagiert man auf den Wunsch der Lernenden nach einem weder ethisch noch sportdidaktisch vertretbaren Spiel? Die Studentin möchte sie zwar am Unterricht partizipieren lassen, aber was, wenn sie Völkerball wünschen? Gibt es andere spannende Spiele, die ähnliche Fertigkeiten und Kompetenzen üben, die aber auf ein «Abschiessen» verzichten. Unter Umständen kann man diese Fragen durch

Reflexion selbst beantworten. Oft reicht aber das intuitive Wissen nicht mehr aus, weshalb man hier Fragen entwickelt, auf die im Diskurs oder mit Hilfe von Literatur Antworten gesucht werden. Entscheidend für die weitere Arbeit mit narrativen Texten ist aber, dass sie diese Fragen aus der Situation, aus dem didaktischen Zirkel entfalten. Damit haben sie die Gewähr, dass Ihnen Dritte (Expertinnen und Experten, Kolleginnen und Kollegen oder die Literatur) konkrete Antworten auf konkrete Fragen geben.

Aus dem didaktischen Zirkel beim Text *Völkerball* lassen sich demnach Fragen generieren, die z.B. eine Literaturrecherche vereinfachen. Es werden Begriffe codiert und spezifiziert, die eine Suche im Konkreten belassen und nicht auf zu allgemeine Kategorien abschweifen. Gewalt wäre demnach ein zu allgemeiner Begriff, den man durch entsprechende Fragen aus dem Text einengen müsste. Gibt man den Begriff Gewalt in eine Bibliotheks-Suchmaschine so ergibt sich eine Fülle von Literatur, die man kaum bewältigen kann, die für das eigene Problem auch nicht weiterhelfen (z.B. ergibt die Datenbank *spolit* 2013 Treffer). Verfolgt man den Lösungsweg der Studentin, dann wäre es sinnvoller unter Spiele leiten, Spiele regeln zu suchen. Versucht man das grundsätzlichere Problem zu lösen, dann könnte unter Begriffen wie *Schulsport* und *Fairplay* oder *Schulsport* und *Sportspiele* gesucht werden (Bsp. *Schulsport* und *Fairplay* ergibt noch 25 Treffer). Selbst wenn diese spezifische Suche nicht weiterhilft und immer noch eine Fülle von Literatur hergibt, kann der didaktische Text dazu beitragen, eine sinnvolle Auswahl zu treffen.

Mit weiterführenden Fragen wird verhindert, dass die Interpretation von narrativen Texten in der Zirkularität der Hermeneutik stecken bleibt. Diesem Vorwurf der neueren Literaturwissenschaft (Müller, 2000, p. 147) an den hermeneutischen Zirkel, kann durch Fragen, die das intuitive Wissen verlassen, begegnet werden. Damit wird nicht der Text verlassen, sondern die Antworten auf bestimmte Fragen werden ausserhalb des Textes gesucht. Damit werten sie die Antworten, die sie im didaktischen Zirkel gefunden haben, nicht ab. Im Gegenteil: In der Arbeit mit narrativen Texten bildet die Rekrutierung von intuitivem Wissen ein zentraler Aspekt. Durch die Verwendung des didaktischen Zirkels wird vermieden, dass bei Fragen, die einen selbst beschäftigen, gleich der Rat bei Dritten gesucht wird. Solche Ratschläge (z.B. von Praktikumsbetreuenden) sind zwar gut gemeint und helfen auch meist in der Situation. Um didaktisches Lernen aber nachhaltig zu fördern, sind sie aber etwa so hilfreich wie ein Dictionnaire, das Ihnen zwar die Übersetzung liefert, aber nicht die

Garantie, dass sie das Wort in einem anderen Kontext richtig verwenden. Der didaktische Zirkel hilft Ihnen die Fragen präziser zu formulieren und andere mit bereits bestehenden Lösungsmöglichkeiten zu konfrontieren. Damit wird verhindert, dass mögliche Antworten von Dritten rezeptartig und oberflächlich ausfallen. Wie wir bereits beim narrativen Lernen gesehen haben, unterstützt diese Arbeit den eigenen Lernprozess auch längerfristig. Denn erst durch die Gegenüberstellung von eigenen und fremden Lösungsalternativen, kann die Wirksamkeit des didaktischen Lernens und die Behaltenswahrscheinlichkeit verbessert werden.

Als nächstes soll deshalb dargestellt werden, wie diese Fragen mit diskursivem Wissen konfrontiert werden können.

