

Roland Messmer


Didaktik in Stücken

Werkstattbericht zur Fallarbeit in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung



ACADEMIA

<https://doi.org/10.5771/9783985720767>, am 27.05.2024, 21:04:31

Open Access –  – <https://www.nomos-elibrary.de/agb>

Roland Messmer

Didaktik in Stücken

Werkstattbericht zur Fallarbeit in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung



Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



© Titellillustration: Aleksandr Matveev – stock.adobe.com

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2023

© Roland Messmer

Publiziert von
Academia – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-98572-075-0
ISBN (ePDF): 978-3-98572-076-7

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783896659552>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Meine Erfahrungen	13
Lesehilfen	15
Einleitung	17
Didaktik in Stücken	17
Didaktik ist ambivalent	20
Didaktik ohne Mitte	21
Warum narrativ?	23
Jerome Bruner: Two Modes of Thought	25
Daniel Kahneman: Schnelles Denken, langsames Denken	28
Matthias Schierz: Narrative Didaktik	29
Roland Messmer: Ordnungen der Alltagserfahrungen	31
Didaktisches Lernen ist narratives Lernen	33
Kapitel 1: Mitten im Feld	39
Fremden Unterricht beobachten	41
Beobachtungshilfen	46
Eigenen Unterricht beobachten	54
Distanz und Nähe	63
Kapitel 2: Vom Feld zu Unterrichtsnotizen	67
Beobachtungsnotizen sammeln und ergänzen	67
Beobachtungsnotizen codieren und ordnen	69
Beobachtungsnotizen rekonstruieren und loslassen	74

Kapitel 3: Von Unterrichtsnotizen zu didaktischen Texten	77
Kapitel 4: Didaktische Texte sind didaktische Stücke als Ganzes	81
Handlungen	82
Personen	85
Kontext	86
Folgen	89
Widersprüche im Ganzen	90
Kapitel 5: Didaktische Texte sind Geschichten über Zeit	95
Kontinuität	97
Temporalität	99
Dramaturgie	101
Kapitel 6: Didaktische Texte sind Geschichten mit Signatur	103
Palimpsest-Geschichten	103
Schlüsselsatz	105
Kapitel 7: Didaktische Texte sind 3-D-Geschichten	109
Kurze Geschichten	111
Formen und Formate von Geschichten	113
Kapitel 8: Von didaktischen Texten zu didaktischen Auslegungen	115
Die Autor:in als Interpretierende	115
Die Leser:in als Interpretierende	119
Der Text als Interpretierender	121
Drei Formen didaktischen Wissens	125
Kapitel 9: Narrative Texte und intuitives Wissen	129
Vom hermeneutischen Zirkel zum didaktischen Zirkel	129
Den eigenen Zugang prüfen	132
Widersprüche suchen	134

Lösungen suchen	138
Allgemeine Aussagen ableiten	140
Weiterführende Fragen entwickeln	142
Den didaktischen Zirkel wiederholen	143
Mit weiterführenden Fragen den Text verlassen	147
Kapitel 10: Narrative Texte und diskursives Wissen	151
Privates und öffentliches Wissen	151
Zurück ins Feld	154
Im Team vergleichen	159
Expertise einbringen	164
Kapitel 11: Narrative Texte und elaboriertes Wissen	173
Theoretische Sensibilität	173
Elaboriertes Wissen	178
Kapitel 12: Grenzen und Übergänge der Arbeit mit narrativen Texten	183
Von didaktischem Wissen zu pädagogischem Wissen	183
Vom forschendem Lernen zum Forschen lernen	187
Fazit und Ausblick	191
Literatur	195
Anhang	201
Glossar	201
Übersicht der verwendeten narrativen Texte	203
Übersicht der narrativen Instrumente	205
Dokumentation Datenschutz und personenbezogene Daten	207

Vorwort

Fallarbeit, Fallanalysen, Kasuistik, Fallgeschichten, Unterrichtsbeobachtung, forschendes Lernen u.ä.m., sind in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen längst als wirksame Formen der Lehre entdeckt und begründet worden. Ich bezeichne diese induktiven Zugänge zum Professionswissen vereinfachend und zusammenfassend als *Arbeit mit narrativen Texten*. Damit ist weder die Absicht verbunden, allen diesen Formen gerecht zu werden, noch eine neue induktive Lehre in der Didaktik zu begründen. *Didaktik in Stücken* ist auch keine Theorie für die Arbeit mit narrativen Texten. Wer eine Theorie sucht, die sich um die Evidenzen einer narrativen Theorie in der Didaktik kümmert, findet diese ausführlich und exzellent dargestellt in der *Narrativen Didaktik* von Matthias Schierz (1997). *Didaktik in Stücken* will zeigen wie aus Beobachtungsnotizen, Unterrichtsprotokollen und -chroniken narrative Texte und didaktische Geschichten entstehen können und daraus didaktisches Wissen entwickelt werden kann. *Didaktik in Stücken* beschäftigt sich deshalb hauptsächlich mit dem *Wie* und weniger mit dem *Warum* der Arbeit mit narrativen Texten. *Didaktik in Stücken* ist demnach eine induktive Lehre der Didaktik, die sich mit der *Grammatik* von didaktischen Geschichten beschäftigt. Geschichten, die didaktisches Wissen enthalten, oder aus denen didaktisches Wissen entfaltet werden kann. *Didaktik in Stücken* ist in diesem Sinne ein *Instrumentenkoffer* für die Arbeit mit narrativen Texten.

Eine Grammatik kann Ängste auslösen. Wie die komplizierte Grammatik einer Fremdsprache Hemmungen aufbauen kann, diese Sprache zu lernen. Gerade dies will aber die Didaktik in Stücken verhindern. In jedem narrativen Text, in jedem didaktischen Text, sei er noch so kurz und eklektisch, ist immer Empirie enthalten, die zu einem Erkenntnisgewinn führen kann. *Didaktik in Stücken* soll helfen dieses Wissen zu entdecken. Vielleicht sind diese Texte noch unvollständig, es fehlen Informationen oder es werden Details geschildert, die das Verständnis erschweren. Für diese Schwierigkeiten bietet die Arbeit mit narrativen Texten Hilfe. Auf diese Weise ist die Arbeit mit narrativen Texten immer ein Schritt vorwärts zur Theorie und ein Schritt zurück ins Feld. Narrative Texte können auch nicht falsch oder richtig sein. Hier liegt vielleicht die Attraktivität und der Unterschied zu anderen Methoden. In der Textarbeit

wird die Qualität der Aussagen Schritt für Schritt erhöht. Alle können didaktische Texte schreiben und alle die lesen können, haben bereits die Möglichkeit diese Texte zu interpretieren.

Nun könnte man einwenden, dass eine Grammatik, wie sie hier beschrieben wird, die Lust an der Interpretation und Reflexion über Unterricht schmälert. Was Eco für die Lektüre von *literarischen* Texten schreibt, gilt aber wohl auch für die Reflexion von Unterricht, resp. für die Arbeit mit didaktischen Texten.

Schmälert die theoretische Einsicht später die Lust und Freiheit meiner Lektüre? Keineswegs. ... Zu verstehen, wie Sprache funktioniert, schmälert nicht die Freude am Sprechen oder am Lauschen auf das ewige Murmeln der Texte. (Eco, 1994, p. 163)

Didaktik in Stücken will aber mehr als nur die Grammatik einer induktiven Unterrichtslehre sein. Zum einen will sie durch die Arbeit mit Geschichten *Anstiftung zum didaktischen Denken* sein, wie dies Wolfgang Schulz (1996) einmal treffend formuliert hat. Die Reflexion von Unterricht als Praxis und die Konfrontation mit Didaktik als Wissenschaft soll durch die Arbeit mit narrativen Texten beschleunigt und vereinfacht werden. Als zentrale Textsorte in der Arbeit mit narrativen Texten, sollen Geschichten zum anderen die *Mythen* der Lehrerbildung (Messmer, 1999) zu ersetzen helfen. Denn über Geschichten kann gestritten werden, Mythen werden einfach hingenommen (Barthes, 1996). Das diesem Widerspruch zu Grunde liegende Theorie-Praxis-Problem (Messmer, 1999, p. 126) wirkt als Mythos ohne Widerspruch. Als Problem wird immer das Verhältnis von Theorie und Praxis bezeichnet, aber nie die Praxis – oder die Theorie – selbst. In Geschichten aber kann die Dignität des Mythos gebrochen werden, ohne damit gleich das Problem lösen zu müssen.

Didaktik in Stücken arbeitet mit *narrativen Texten*. Text meint hier mehr als die geschriebene Form von Sprache. Ganz im Sinn des lateinischen Ursprungs, meint *Text* eine Folge von Sätzen, die miteinander *verwoben* sind. Hier also narrativ verwoben sind, wobei es keine Rolle spielt, ob diese in der Form eines geschriebenen Schriftwerks, eines Films oder auch eines Liedes verfasst werden. Text meint eine abgegrenzte, zusammenhängende sprachliche Form einer kommunikativen Handlung. Man könnte also synonym von narrativen Videos oder narrativen Audios sprechen. Gerade Videos zeigen auf Social Media, welche Wirkung *stories* entwickeln können, auch wenn hier der Begriff Geschichte zuweilen arg



strapaziert wird. Mit *Text* ist hier eine kommunikative Handlung gemeint, die mehr einen Sprechakt bezeichnet als eine Form.

In diesem Sinne wendet sich *Didaktik in Stücken* an verschiedene Personengruppen:

Didaktik in Stücken richtet sich an Studierende in ihrer Ausbildung zur Lehrperson. Als induktive Unterrichtslehre, wählt Didaktik in Stücken gleichsam einen ethnologischen Zugang zu Schule und Unterricht. Das Interesse der Methode liegt nicht nur beim Unterrichten selbst, sondern auch bei den beteiligten Personen: Lehrende und Lernende, deren Probleme und Wünsche, aber auch die Studierenden selbst, mit ihrem spezifischen Wissen und ihren Erfahrungen werden in diesen Prozess eingebunden. Beim Erfassen dieses Kontextes grenzt sich Didaktik in Stücken aber von einem Methodologismus ab, wie ihn z.B. Zinnecker in der Schulethnografie kritisiert.

Neuere Ethnographie hat sich – analog zur Entwicklung bei den empirisch-statistischen Verfahren – methodologisch professionalisiert, ist dabei auf grössere Distanz zum Selbstverständnis im untersuchten Feld gegangen, und ist aufgrund der gestiegenen Ansprüche an Datenauswertung und Textpräsentation eine Sache einiger weniger hochspezialisierter Doktoranden und Sozialwissenschaftler geworden. (Zinnecker, 2000, p. 672)

Um den Kontext von Unterricht zu erfassen, bedarf es m.E. keiner technizistischer Methoden, die nur durch ein zusätzliches Methodenstudium erworben werden können. Für die Arbeit mit narrativen Texten sind deshalb keine technischen und methodologischen Kenntnisse notwendig. Die notwendigen Kenntnisse für die Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) soll – und das ist gleichsam der Anspruch des Buches – *Stück für Stück* erworben werden. Im Gegensatz zu Zinnecker eignet sich die Methodologie, wie sie in *Didaktik in Stücken* entwickelt wird, auch für ethnografische Zugänge zum Unterricht und zur Schule. Insbesondere biografische narrative Texte, z.B. in der Form der eigenen Sportspielbiografie, wie sie hier in Anlehnung an die Narrative Inquiry vorgestellt werden, helfen eigene und fremde Sportsozialisierungen zu verstehen. Ethnografie ganz im Sinne eines forschenden Lernens, wie es z.B. von Kunze und Bindel (2017) treffend dargestellt worden ist.

Didaktik in Stücken richtet sich an Dozierende der Fachdidaktik. Als induktive Unterrichtslehre beschreibt Didaktik in Stücken immer konkreten Unterricht. Es gibt aber keinen allgemeinen Unterricht, wie es eine allgemeine Didaktik gibt. Unterricht findet immer als Deutschunterricht,

Mathematikunterricht, Musikunterricht etc. statt. Selbst in erweiterten Lehrformen, wie Projektunterricht, besteht über die Lehrperson immer ein Bezug zu Unterrichtsfächern. Wenn jetzt im Folgenden die Unterrichtsbeschreibungen aus dem Sportunterricht stammen, dann ist das nicht ganz zufällig. Einerseits fühle ich mich als Sportlehrer mit diesem Unterrichtsfach eng verbunden und unterrichte entsprechend diese Fachdidaktik. Andererseits richtet sich *Didaktik in Stücken* ausdrücklich auch an andere Didaktiken. Der Anspruch einer induktiven Unterrichtslehre verlangt im Unterricht selbst anzusetzen, weshalb die Wahl immer auf ein Unterrichtsfach fallen muss. Ich denke, dass Sportunterricht, mit seinen ausdifferenzierenden Sozial- und Unterrichtsformen, Methoden und Örtlichkeiten nicht ungeeignet ist, diese allgemeine didaktische Zeigefunktion zu übernehmen.

Didaktik in Stücken wendet sich an Praxislehrpersonen. Die Arbeit mit narrativen Texten ist letztlich auch eine Kunstfertigkeit (Corbin & Strauss, 2015, p. 65). Deshalb ist diese Unterrichtslehre auch an Lehrpersonen gerichtet, die in der Praxis mit der Betreuung von Studierenden beschäftigt sind. Damit ist die Idee verbunden, dass in Praktika und Lehrübungen entwickelte praktische Wissen allgemeiner zu begründen und auf andere Situationen zu übertragen. Als Kunstfertigkeit will sie eine Brücke schlagen zwischen dem praktischen Handeln im Unterricht und der Reflexion über Unterricht. Eine induktive und exemplarische Unterrichtslehre, wie sie hier erläutert wird, tritt immer mit dem Anspruch an, das Können in der Praxis mit dem Wissen der Theorie zu verknüpfen (Lüsebrink et al., 2014). Auch für diese Professionals und für diese Praxis soll *Didaktik in Stücken* ihren Beitrag leisten.

Didaktik in Stücken richtet sich grundsätzlich an alle, die in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen tätig sind, egal ob sie fach- oder berufswissenschaftliche Fächer unterrichten. Insbesondere richtet sich *Didaktik in Stücken an Pädagoginnen und Pädagogen*. Wenn im Folgenden die Rede von Didaktik ist, kann meist auch Pädagogik verstanden werden. Ich denke, dass sich Pädagogik und Didaktik als Praxis nicht so klar abgrenzen lassen, wie von der Theorie vielleicht gewünscht. Im Unterricht sind Probleme zunächst meist didaktische Probleme. Erst in der Auslegung deutet sich an, ob von einem ausschliesslich didaktischen oder auch von einem pädagogischen Problem gesprochen werden kann (auf diese Übergänge werde ich in Kapitel 12, S. 183 näher eingehen). Ich bevorzuge deshalb für eine induktive Unterrichtslehre den Begriff Didaktik.

Meine Erfahrungen

Wenn ich hier gleich zu Beginn meine Erfahrungen darstelle, dann ist das – ganz im Sinne der Narrative Inquiry (Clandinin, 2023) – keine narzisstische Selbstdarstellung, sondern der Sache selbst geschuldet. Wer mit narrativen Texten arbeitet, ist immer auch selbst in die Geschichte verstrickt (Schapp, 2004). Es ist deshalb authentisch und redlich, den eigenen Zugang zur Sache transparent zu machen.

Meine eigenen Erfahrungen als Lehrer und als Fachdidaktiker (in der Rolle als Dozent und als Forscher) sind wenig wichtig, um meine Interpretationen und Argumente zu rechtfertigen. Dies scheint im bereits erwähnten Theorie-Praxis-Mythos aber ein fester Bestandteil zu sein. Gerade in *Didaktik in Stücken* könnte ich jeweils mit «sonorer» Stimme anfügen: «Was meine 25 Jahre Berufserfahrung gezeitigt haben...». Und gerade darum geht es nicht, wenn in der Narrative Inquiry die eigenen Erfahrungen transparent gemacht werden. Die eigene Biographie, das eigene Erleben von Unterricht als Schülerin, Schüler oder als Lehrperson prägen die Interpretation von Unterricht und deren Geschichten. Ich möchte deshalb den geschätzten Leserinnen und Lesern aufzeigen, welche Zugänge ich selbst zur Sache Unterricht habe (auf den methodischen Aspekt des «eigenen Zugangs» werde ich in Kapitel 9, S. 129 spezifisch eingehen).

Didaktik in Stücken ist der Versuch meine Praxis im Unterrichten von Fach-Didaktik darzustellen. Eine besondere Beachtung liegt dabei auf der Darstellung der Methode mit Beispielen, die gleichzeitig auch als didaktisches Material genutzt werden können. Diese Beispiele gehen zum Teil aus meinen Veranstaltungen hervor, andere stammen aus Forschungsprojekten, die ich zusammen mit vielen Kolleg:innen in den letzten Jahren durchführen konnte. Viele dieser Beispiele stammen aber von Studierenden selbst, weil mir die Authentizität der in diesen Texten formulierten Widersprüche wichtig ist. Nicht *meine* Probleme sollen dargestellt und interpretiert werden, sondern die Probleme der Betroffenen. Alle diese Texte, die wir im Laufe der Jahre in den Lehrveranstaltungen und in der Forschung gesammelt haben, sind auf <https://www.sportdidaktik.ch/fallarchiv> abrufbar. Hier in diesem Buch finden sich gleichsam in einer didaktischen Absicht nur Zeigebeispiele für das zu Erläuternde, während das Fallarchiv eine Fundgrube zur eigentlichen Fallarbeit mit didaktischen Texten darstellt.



In diesem Sinne ist *Didaktik in Stücken* ein *Werkstattbericht* über die Arbeit mit und an narrativen Texten (Videos, Audios). Meine Erfahrung in dieser Werkstatt ist dabei die Erfahrung eines Sportlehrers auf der Sekundarstufe I, eines Hochschullehrers für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Diese Lehrtätigkeiten folgten meinen universitären Studien, die mich im Ping-Pong immer wieder zwischen Sportwissenschaften und Erziehungswissenschaft hin und her gespielt haben. Ich habe ein eidgenössisches Diplom als «Turn- und Sportlehrer», das es in dieser Form schon längere Zeit nicht mehr gibt. Ich habe aber auch ein Lizentiat (so hiess der Masterabschluss zu dieser Zeit) in Pädagogik, pädagogischer Psychologie und Geschichte. Und um dieses Ping-Pong weiterzuführen, habe ich in Erziehungswissenschaft promoviert und in Sportwissenschaften habilitiert. Während und nach dem Studium habe ich während 12 Jahren als Sportlehrer gearbeitet und arbeite jetzt bereits über 20 Jahre in der Ausbildung von Lehrpersonen.

Darüber hinaus habe ich meine Leidenschaft für das Schwimmen und den Outdoorsport auch in der Lehre beibehalten können und unterrichte in diesen Fächern auch Sportpraxis. Was mich trotz – oder wegen – diesen vielen Erfahrungen in der Ausbildung von Sportlehrpersonen nach wie vor antreibt, ist die Überzeugung, dass narrative Texte ein wichtiger Baustein in der Professionalisierung von Lehrpersonen darstellen.

Meine Erfahrungen bauen selbstverständlich auf den Erfahrungen anderer auf. Als wesentlichster Einfluss will ich die «interpretative Unterrichtsforschung» von Scherler und Schierz (1987) nennen, bei denen ich selbst die Arbeit mit Unterrichtsgeschichten erfahren und lernen konnte. In ihren Publikationen (z.B. Scherler, 2008; Schierz et al., 2006 ; Schierz, 1997) kann vieles nachgelesen werden, was ich hier darzustellen versuche. Einiges unterscheidet sich in Nuancen, anderes auch grundlegend. Wenn ich im Folgenden mit wenigen Ausnahmen kaum auf diese Unterschiede eingehe, erfolgt dies mit Absicht. Ich denke es fehlt hier an Platz und wahrscheinlich an Interesse einer potenziellen Leserschaft, sich auf einen solchen akademischen Diskurs einzulassen. Im Zentrum soll die Beschreibung einer Methode stehen, die meine Erfahrungen im Unterrichten von Fachdidaktik widerspiegeln.

Gelernt habe ich auch aus einem anderen Diskurs, der sich im Label «Narrative Inquiry» zusammenfassen lässt. Die Initiative geht zurück auf Clandinin und Connelly, die mit ihren Standardwerken (Clandinin & Connelly, 2000; Clandinin, 2007) den Grundstein für eine professionelle Arbeit mit narrativen Texten gelegt haben. Ihr Forschungszugang, der

zugleich auch ein Forschungshabitus darstellt, haben mich durch ihre ehrliche Nähe zu Praxis überzeugt. Auch wenn hier keine explizite Forschungsmethodologie vorgestellt wird, findet man ihren *Approach* doch in vielen meiner Kapitel wieder. Aus diesem Diskurs und durch persönliche Kontakte habe ich selbst viel lernen können, nicht zuletzt durch den Austausch und Kontakt mit Cheryl Craig, die an der Texas A&M University lehrt und bei Jean Clandinin promoviert hat. Diesen Diskurs und diese Erfahrungen habe ich in *Didaktik in Stücken* einfließen lassen. Wer sich mehr für den Fokus Forschung interessiert, kann ich die neuste Publikation von Clandinin empfehlen (2023). Eine kurze Zusammenfassung der Narrative Inquiry auf deutsch findet man bei Messmer et al. (2021).

Zu meinen eigenen Erfahrungen gehört aber auch ein soziales Umfeld, ohne das *Didaktik in Stücken* nie möglich gewesen wäre. Narrative Texte passieren nicht von selbst und einige Personen sind als Autoren bereits genannt worden. Bei der Verfassung und beim Überarbeiten vieler Graupapiere haben mir Katja Schönfeld und Mario Steinberg sehr geholfen. Ihnen ein grosses Dankeschön! Ein grosser Dank geht an meine beiden „Lehrer“ Karlheinz Scherler und Matthias Schierz. Sie haben mir beigebracht, dass in kleinen Geschichten die «grosse» Didaktik steckt. Und ein letzter Dank geht an Jean Clandinin. Eines ihrer ersten Bücher (Narrative Inquiry, 2000), das sie zusammen mit Michael Connelly verfasst hat, habe ich mehr aus Zufall entdeckt. Seither hat mich ihr Zugang zum Lehren und Lernen in der Ausbildung von Lehrpersonen aber nicht mehr losgelassen. Ihr Buch, war der Anstoss zur Arbeit mit narrativen Texten.

Mein Dank gilt zudem dem Schweizerischen Nationalfonds SNF für die finanzielle Unterstützung der Open-Access-Publikation.

Der Hinweis, dass *Didaktik in Stücken* sich auf meinen Erfahrungen abstützt, will darauf aufmerksam machen, dass es sich bei dieser Unterrichtslehre keinesfalls um eine dogmatische Methodenlehre handelt. Ich denke, dass Studierende, Lehrende oder Dozierende ihre eigene subjektive Art und Weise finden müssen, narrative Texte zu verarbeiten. *Didaktik in Stücken* soll helfen, diesen eigenen Weg zu finden.

Lesehilfen

Damit sie sich nicht nur dem *Lesen* widmen, sondern auch der *Arbeit* mit narrativen Texten, möchte ich ein paar Lesehinweise geben. *Didaktik in Stücken* kann wirklich *Stück für Stück* gelesen werden, d.h. die Arbeit

mit narrativen Texten kann in kleinen Schritten gelernt werden. Es gibt hier kein Richtig oder Falsch. Durch die intensivere Auseinandersetzung mit der Grammatik von narrativen Texten (Videos, Audios) kann die Qualität der Aussagen gesteigert werden, was aber nicht heisst, dass erste Textversuche nichts wert sind!

Beginnen sie also ihre Lektüre bei dem Arbeitsschritt, der sie gerade beschäftigt. Falls sie bereits beobachteten Unterricht beschreiben wollen, starten sie bei Kapitel 3, S. 76. Vielleicht merken sie bei der Arbeit am Text, dass sich eine systematische Beobachtung für das nächste Mal aufdrängt, aber dann ist es immer noch der richtige Zeitpunkt diesen Teil zu lesen. Wenn sie sich für die *Beobachtung* von Unterricht interessieren, lesen sie Kapitel 1, S. 39 und 2, S. 65, für die *Beschreibung und Dokumentation* von Unterrichtssituationen, Kapitel 3, S. 76 bis 7, S. 109. Wer sich mit der *Interpretation* von Unterricht beschäftigt, liest Kapitel 8, S. 114 bis 11, S. 173. *Didaktik in Stücken* hat einen explizit ökonomischen Anspruch. Sie bestimmen also die Auswahl und die Reihenfolge der Lektüre selbst. Vermeiden sie einen Katechismus, gestalten sie ihre Textarbeit selbst.

Wenn sie sich für die Hintergründe der Arbeit interessieren, so finden sie eine kurze Ausführung in der Einleitung, S. 16 und im ihr folgenden Kapitel, S. 23. Wer sich für die Grenzen und eine mögliche Weiterentwicklung der bearbeiteten Texte interessiert, findet dies im 12. Kapitel, S. 183. Ebenfalls am Schluss finden sie eine Übersicht über die verwendeten narrativen Texte und ein Glossar der wichtigsten Begriffe. Beide Übersichten sollen den Zugang zum Inhalt und zur Methode erleichtern. Für die Lektüre der Beispieltex te empfehle ich Ihnen, sie zunächst diagonal zu lesen. In der Interpretation oder bei der Diskussion der Texte, habe ich versucht durch Abschnitte (a, b, c...), einen zweiten und spezifischen Zugang zur Textstelle zu vereinfachen.

Wenn sie weitere Beispiele zur Arbeit an und mit (fremden) narrativen Texten und Videos suchen, hier nochmals der Hinweis auf unser Fallarchiv das ich zusammen mit Ilka Lüsebrink (Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br.) aufgebaut habe und das wir weiterhin mit aktuellen Fällen (in unterschiedlichen Textsorten) füllen:



<https://www.sportdidaktik.ch/uebersicht-fallarchiv>

Einleitung

Didaktik in Stücken

Der Titel «in Stücken» ist sowohl Anspruch als auch Programm. Was Geertz (1996) für die Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts formuliert, gilt auch für die Didaktik. «Doch die vielleicht folgenreichste Entwicklung besteht in der Verwandlung der Welt in jenes allgegenwärtige Flickwerk, mit dem wir jetzt so plötzlich konfrontiert sind. Die Zerschmetterung grösserer Zusammenhänge, oder dessen, was als Zusammenhang erschien, in kleinere und lose miteinander verbundene hat die Verknüpfung lokaler und übergreifender Wirklichkeiten extrem erschwert» (1996). Didaktik als Teil dieser Welt kann deshalb kaum den Anspruch erheben grosse Zusammenhänge darzustellen, auch sie sieht sich mit einem Flickwerk von Stücken konfrontiert. Die Didaktik hat als Lehre der Lehre und des Lernens zwei Ansprüchen zu genügen. Als Methodenlehre muss sie geeignete Unterrichtsweisen bereithalten, damit Schülerinnen und Schüler möglichst rasch und angenehm lernen. Als Theorie der Bildungsinhalte hat Didaktik die Absicht wichtige Themen zu bezeichnen, um aus der Fülle des Ganzen eine exemplarische Auswahl zu treffen. Johann Amos Comenius' enzyklopädischer Anspruch *alle alles zu lehren* kann wohl schon lange nicht mehr die Absicht von Didaktik sein (Comenius et al., 2007, p. 3). Deshalb wird aus einer zeitgemässen Theorie der Bildungsinhalte konsequenterweise eine *Didaktik in Stücken*. Als Theorie der Bildungsinhalte ist Didaktik immer Teil, aber auch Abbild der bestehenden Kultur. Wenn sich aber die *Kultur* in Stücken präsentiert und als Ganzes nicht mehr darstellen lässt, kann es nicht Aufgabe der Didaktik – oder einer allfälligen Theorie der Didaktik – sein, diese verlorene Einheit wieder herzustellen. Sowohl die Kultur als auch die Didaktik äussern sich als Flickenteppich, der durch Theorie nur mühsam zusammen zu halten ist. Theorie erhält damit die beschwerliche Aufgaben Weg durch diese Flicker zu finden, ohne den Anspruch zu haben den einzigen Faden zu finden. Der durch sie alle hindurchläuft, sie definiert und zu einem Ganzen machen würde, um auf ein Bild von Wittgenstein zurückzugreifen. Als Teil und Abbild der bestehenden Kultur kann und darf Didaktik auch nicht diese verändern oder sich von ihr distanzieren

wollen, wie dies oft gefordert wird. Didaktik muss sich ad definitum auf die gegenwärtige Kultur beziehen, auch wenn sich diese bruchstückhaft und unübersichtlich präsentiert.

Einen Versuch in diesem Aspekt von Didaktik, der eine Auswahl von Bildungsinhalten treffen muss, habe ich mit dem Fachmodell Sport (Messmer, 2013c) unternommen. Dabei wollte ich verschiedene Lesarten des Sportunterrichts in Bezug zu einer vermeintlichen Mitte des Sportunterrichts zu setzen. Die dabei ausdifferenzierten Kompetenzbereiche sind unterdessen auch international rezipiert (Heck & Scheuer, 2021). Auf der einen Seite des Kompetenz-Kontinuums stehen dabei als Dispositive die aus den Trainingswissenschaften bekannten Konditionsfaktoren. Auf der anderen Seite die auf Kurz und Ehni zurückgehende Urteilsfähigkeit des Sinnnehmens, Sinngebens und Sinnerörterns (Ehni, 2000; Kurz, 1977). Dazwischen liegen die eigentlichen Kompetenzen, die zum einen lehr- und lernbar sind und entsprechend auch überprüft werden können: motorische-technische, Spiel- und taktische, gestalterische und reflexiv-kognitive Kompetenzen. Dieses Modell und die ausdifferenzierten Kompetenzbereiche helfen in der Fülle der möglichen Lernziele und -Inhalte eine Auswahl zu treffen und damit gleichsam für Schülerinnen und Schüler die Mitte des Fachs zu präsentieren. Diese Kompetenzbereiche – und auch Lehrpläne – sind aber nur Entscheidungshilfen z.B. bei der Planung von Unterricht. Sie entlasten Lehrpersonen nicht von eigenen professionellen Entscheidungen, weshalb Craig gerne von «Teachers as curriculum makers» (2010) spricht. Dies ist nicht nur im amerikanischen Sprachgebrauch wörtlich zu nehmen! Wer sich – als Studierender, Lehrperson, Politikerin oder Politiker, Bildungswissenschaftlerin oder Bildungswissenschaftler bei der Auswahl von Inhalten mit dem Satz rechtfertigt: «so steht es im Lehrplan», nimmt sich selbst und die Sache nicht ernst und handelt nicht professionell. Lehrende müssen, als Expertinnen und Experten für das Lehren und Lernen, immer und in jeder Situation selbst eine Auswahl treffen. Fachmodelle und Lehrpläne können dabei nur helfen. Weitere Ausführungen zur Auswahl von Inhalten in einer zerstückelten Welt des Sportunterrichts: Messmer, 2013a; Messmer, 2018; Messmer, 2020 (vgl. Abb. 1).

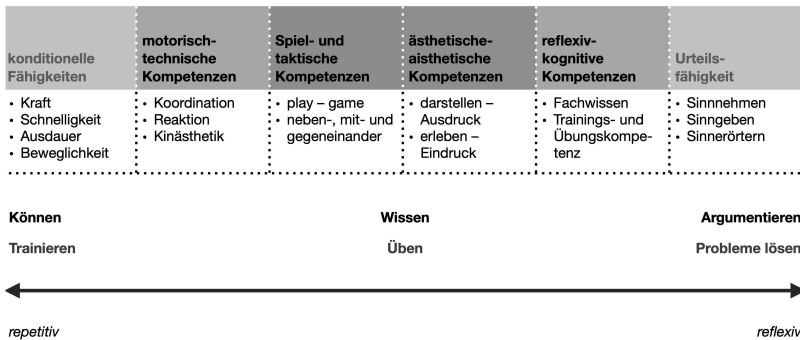


Abbildung 1: Fachmodell Sport

Die vorliegende Unterrichtslehre will aber nicht zerstückelte Bildungsinhalte darstellen. *Didaktik in Stücken* will auch nicht eine Allgemeine Didaktik in Form von zusammengewürfelten Fachdidaktiken aufleben lassen. Vielmehr will sie an Beispielen zeigen, wie die Lehre des Lehrens und Lernens auf eine zerstückelte Welt reagieren kann. Dabei kommen sowohl Bildungsinhalte als auch Methoden zur Sprache. Bildungsinhalte werden dabei mehr nach dem «Wie» hinterfragt und weniger nach dem «Was». Narrative Texte drängen sich als Darstellungsform der Stücke auf. *Didaktik in Stücken* will zeigen, wie narratives Arbeiten einzelne Sinneinheiten herstellen kann, damit die zu erwartende Unübersichtlichkeit im Flickenteppich nicht als Problem betrachtet, sondern als Anlass zur Reflexion genutzt wird. Für die Didaktik gilt ebenso, was Geertz (1996) für eine mögliche politische Theorie formuliert:

Wenn das Allgemeine überhaupt zu begreifen und neue Einheiten zu entdecken sind, können sie offenbar nicht auf direktem Weg und in einem Anlauf erfasst werden. Wir müssen sie über den Umweg von Beispielen, Unterschieden, Variationen und Besonderheiten erschliessen – Stück für Stück eben und von Fall zu Fall. Die Splitter sind es, an die wir uns in einer zersplitterten Welt halten müssen. (p. 19)

Halten wir also als erstes fest: Die Welt ist in Stücke zersplittert und damit wird auch die Didaktik zu einer *Didaktik in Stücken*. Die empirische Zerstückelung von Welt wird damit gleichsam zur Tugend der Didaktik.

Damit stellt sich aber ein weiteres Problem. Die Stücke der Didaktik können nicht eindeutig eingeordnet werden. Nach Zygmunt Bauman (1995) sind wir – zumindest in einer westlich-abendländischen Kultur

– am Ende der Eindeutigkeit angelangt. Didaktik wird dadurch auch ambivalent.

Didaktik ist ambivalent

Widersprüche prägen den Alltag von Lehrpersonen. Wie differenziert man z.B. Unterricht, um individuelles Lernen zu fördern, hält aber gleichzeitig für alle ein bestimmtes Leistungsniveau, damit Lernen im sozialen Kontext von Schulklassen noch möglich ist? Hier müssen Kompromisse eingegangen werden, die grosse Ideale schnell vergessen lassen. Oder weshalb wird Lehrpersonen ein 45-Minuten-Rhythmus aufgedrängt, obwohl man weiss, dass sich Lernen und damit auch Lehren nicht in ein starres Zeitschema pressen lässt. Die Praxis des Unterrichts ist gefüllt mit solchen Widersprüchen, die sich auch in der Theorie kaum auflösen lassen. Wenn sich Didaktik als Theorie des Lehrens und Lernens auf diese Praxis beziehen will (und auch muss), wird sie selbst ambivalent. Didaktik muss aber Ordnen, sie muss – wenn sie sich selbst ihre Berechtigung nicht absprechen will – Systeme schaffen, die es ermöglichen Unterricht zu gliedern, zu strukturieren und zu organisieren. Wie kann aber etwas geordnet werden, das sich selbst als «unordentlich» präsentiert. Nach Zygmunt Bauman (1995) besteht die wahrscheinlich üblichste Methode dies zu erreichen in der territorialen und funktionalen Trennung. Die Didaktik hat sich immer wieder versucht von der Gesellschaft, von anderen Praxen der Kultur zu trennen, um sich eine eigene Welt zu schaffen. Historisch lässt sich dies an verschiedenen pädagogischen Utopien zeigen, die nicht selten mit dem Anspruch auftraten, die Welt als Ganzes zu verbessern (Grunder, 1996). In der Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz äusserte sich dies in der Gründung von Lehrerseminaren, die meist ausserhalb der Stadt, in einer ländlichen Idylle, versuchten ihre eigene Welt zu leben (Messmer, 1999). Die Isolierung brachte den Vorteil, dass nicht nur das System der Didaktik und Schulpädagogik als inhärent wahrgenommen werden konnte. Die Trennung von Gut und Böse, von Freund und Feind, von Schönem und Hässlichem, von Wahrem und Falschem war möglich und damit die Voraussetzung geschaffen, die Welt zu ordnen. Erst diese klaren Gegensätze machten es möglich Ambivalenz aufzulösen.

Der Riss zwischen Freunden und Feinden macht die vita contemplativa und die vita activa zu wechselseitigen Spiegelbildern. Noch wichtiger, er garantiert ihre Koordination. Wissen und Handeln sind in Einklang, da

sie demselben Prinzip der Strukturierung unterworfen sind, so dass das Wissen das Handeln durchdringen und das Handeln die Wahrheit des Wissens bestätigen kann. (Bauman, 1995, p. 78)

Akzeptieren wir aber diese Unklarheit der Gegensätze für die Gegenwart und lassen eine Isolation der Didaktik nicht gelten, so wird Didaktik ambivalent. Wissen und Handeln lassen sich nicht mehr so einfach in Einklang bringen, im Gegenteil, ihr gegenseitiger Bezug wird zum Problem (Radtke, 1996). Wie die Zerstückelung wird Ambivalenz konstitutiv für die Didaktik. Narrative Texte über Unterricht können diese Ambivalenz nicht auflösen. Sie können sie aber in einzelnen Sinneinheiten herstellen und zur Diskussion stellen. Halten wir als zweites fest: Die Welt wird von Individuen ambivalent wahrgenommen, damit wird unweigerlich auch die Didaktik ambivalent.

Didaktik ohne Mitte

Was Jürgen Oelkers (1996) für die Pädagogik postuliert, muss auch für die Didaktik gelten. Der Didaktik ist ihre Mitte verloren gegangen, vielleicht hatte sie auch nie eine. Bis jetzt habe ich salopp von der Didaktik als der Lehre des Lehrens und Lernens gesprochen. Aber ist die Didaktik lediglich eine Unterrichtslehre, eine Unterrichtskunde? Umgangssprachlich hat der Begriff längst seinen Wert verloren. Wer von *Didaktisierung* spricht meint dies meist abwertend. Ein Ereignis, ein Lerngegenstand wird in Teile zerlegt und zum Lernen aufbereitet. Damit verliert das Ereignis aber meist an Lebendigkeit, wird trocken und lustlos. Lernen wird pasteurisiert: farblos, geschmacklos, fad. Einer pasteurisierten und damit auch pejorativen Didaktik im Alltag steht ein unklarer Begriff in der Wissenschaft gegenüber. Während die Fachdidaktik der Allgemeinen Didaktik ein Stricken ohne Wolle vorhält, gilt umgekehrt der Vorwurf des Strickens ohne Strickmuster (Dietrich, 1994). Welchen Gegenstand hat somit die Didaktik, welches ist ihre Mitte. Stricken mit oder ohne Wolle und Strickmuster kann als Bild nicht klären, was das Wesentliche der Didaktik ausmacht, trotzdem möchte ich die Metapher noch etwas strapazieren. In der Didaktik geht um Gegenstände (Wolle), Pläne (Strickmuster) und Tätigkeiten (Stricken). Die Gegenstände – formuliert als Lerninhalte und Lernziele – sind explizit Thema der Didaktik. Hier zeigen aber Begriffe wie «erziehender Unterricht» oder «soziales Lernen» wie offen die Grenzen z.B. zur Pädagogik werden. Soziales Lernen ist sowohl Gegenstand

der Erziehung in der Familie, als auch des Unterrichts. Gleiches könnte zu den Plänen, also Methoden, wie zu den Tätigkeiten, also Lernen gesagt werden. Die Didaktik hat unverkennbar offene Ränder um eine nicht auszumachende Mitte. Heilung wird allzu oft in anderen Disziplinen gesucht. Die Lernpsychologie soll helfen die Methoden zu verbessern, die Politik das Curriculum zusammen zu stellen.

In neuerer Zeit wird über das Label guter Unterricht gleichsam das Gespenst einer Allgemeinen Didaktik wiedergeboren. Das ist nicht grundsätzlich falsch, kann man doch gut von Bereichsdidaktiken sprechen, wenn z.B. Probleme des Fremdspracherwerbs in verschiedenen Fachdidaktiken der Fremdsprachen gemeinsam analysiert werden. Wenn aber z.B. Prädikate von gutem Mathematikunterricht *tel quel* auf den Sportunterricht übertragen werden (Herrmann & Gerlach, 2020), dann widerspricht dieser Ansatz der Dignität der einzelnen Fächer. Und ich muss jetzt hier nicht weiter ausführen, dass z.B. Klassenführung in der Mathematik im Klassenzimmer einer gänzlich anderen Praxis unterliegt als Klassenführung im Sportunterricht in der Sporthalle oder im Schwimmbad.

Das heisst nicht, dass die Didaktik sich nicht in anderen Disziplinen wertvolle Impulse holen darf. Das Fehlen der eigenen Mitte führt damit aber zu einem Verlust der genuinen Aufgabe und zu einer Inbesitznahme durch andere Praxisfelder und Disziplinen. Didaktik in Stücken will der Didaktik nicht ihre verlorene Mitte zurückgeben. Sie will aber dazu beitragen, dass die Didaktik ihren Ort wieder findet. Ein Ort, der sich unterscheiden lässt von den Nicht-Orten einer technizistischen Lernpsychologie oder einem simplifizierenden Methodenpluralismus. Ein Ort, der genügend Selbstbewusstsein entwickelt, damit weder durch andere Disziplinen und noch durch alle und jeden besetzt werden kann. Ein Ort, der sich nicht wie ein Geldautomat überall finden lässt und keine Differenzierungen zulässt. Narrative Texte drängen sich als Ort der Didaktik auf, um im Einzelnen und im Speziellen ihre Mitte zu suchen, vielleicht gar zu finden.

Warum narrativ?

Didaktik in Stücken ist beeinflusst von Theorien des narrativen Lernens (Mandler, 1984; Bruner, 2002), aber auch von Theorien des Erzählens (Martinez & Scheffel, 2020; Eco, 2002). Ebenso hatten narrative Forschungsmethoden Einfluss auf meine Ausführungen (Clandinin & Connelly, 2000), aber auch Konzepte der Theoriebildung mit einem ausgeprägten empirischen Anspruch (Corbin & Strauss, 2015). Auf einzelne dieser Theorien werde ich hier näher eingehen, jedoch ohne Anspruch die Arbeit mit narrativen Texten in der Didaktik ausführlich zu begründen. Keineswegs soll im Folgenden umfassend erläutert werden, warum in der Didaktik mit narrativen Texten (Videos, Audios) gearbeitet werden soll. Der Einblick in ausgewählte Theorien des narrativen Lernens will lediglich das Verständnis fördern, weshalb ich überzeugt bin, dass sich die Arbeit mit narrativen Texten in der Didaktik lohnt. Die Auswahl zeigt deshalb auch nicht alle Einflüsse auf *Didaktik in Stücken* auf, sondern präsentiert lediglich einen ersten Zugang. Je nach Bedürfnis und Textverständnis werde ich in den folgenden Kapiteln auf einzelne Modelle und Theorien eingehen. Zunächst aber ein Alltagstheoretischer Einstieg ins Thema.

Wir können viel aus der Werbung lernen. In der Werbung will eine Firma in der Regel dem Leser, dem Zuschauer jeweils das Aussergewöhnliche, das Besondere ihres Produktes mitteilen. Dabei orientieren sich die Werber in einem hohen Masse an einer Zeitökonomie. Die Botschaft muss in möglichst kurzer Zeit so mitgeteilt werden, dass ein Zappen mit der Fernbedienung oder ein Weiterblättern der Zeitung verhindert wird. Zusätzlich sollte das Wesentliche im Gedächtnis der potenziellen Kunden haften bleiben. Dabei bedienen sich die Werbemacher oft zwei expliziten Elementen des narrativen Lernens: Aufmerksamkeit durch Irritation und Behaltensförderung durch narrative Struktur. Ich möchte diese Aspekte an zwei Beispielen erläutern (mit der Gefahr, dass sie sich trotz der narrativen Anlehnung nicht mehr erinnern). Das erste Beispiel betrifft ein Zeitungsinsert (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Zeitungsinserat

Man ist nach der flüchtigen Lektüre irritiert. Man versteht die Wörter, aber nicht den Satz und will diese Schmach nicht auf sich sitzen lassen. Irgendwann dämmert einem, dass die Zeilen von unten nach oben zu lesen sind. Man freut sich, dass man die Botschaft nun doch verstanden hat, und attestiert dem Plakat eine gewisse Originalität. Damit wird durch den *Widerspruch* zum Erwarteten die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Botschaft gelesen und vielleicht sogar behalten wird. Beim zweiten Beispiel handelt es sich um eine TV-Werbung, weshalb ich versuche die Handlung kurz in Worte zu fassen.

Renault: Kangoo mit zwei Schiebetüren (1)

Zwei Bankräuber machen einen Überfall. Während der erste die Bank ausraubt, wartet der zweite im Auto auf die Beute mit laufendem Motor. Der erste Bankräuber springt mit der Beute in einem grossen Postsack aus der Bank und steigt in das wartende Auto. Zuvor will er den Sack durch die Schiebetür des Renaults in den Gepäckraum werfen. Allerdings bemerkt er im Stress nicht, dass auch die zweite Schiebetür offen ist, so dass die Beute auf der anderen Seite wieder rausfliegt, einem Clochard direkt vor die Füsse. Während die Bankräuber glauben ihre Beute sicher eingeladen zu haben und davonrasen, freut sich der Clochard über sein ausserordentliches Glück.



(aus: <https://www.youtube.com/watch?v=rLzgDZscN0s>)

Auch aus diesem kurzen Videoclip lernen die Zuschauer das Wesentliche des Produkts. Während die Kameraeinstellung den Flug des Geldsacks quer durch das Auto speziell aufzeichnet und damit zusätzlich dramatisiert, zeigt bereits die Geschichte, dass etwas Irritierendes geschieht. Durch die Darstellung von Unerwartetem erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass man sich die Botschaft einprägt: Der Renault Kangoo hat jetzt zwei Schiebetüren. Der Spot folgt damit klassisch narrativen Strukturen: Eine Geschichte mit Akteuren, einem Ort, einer Handlung erfährt eine unerwartete Wende, die hier mit einem komischen Ende (Clochard) aufgelöst wird.

Offensichtlich fördern Geschichten die Gedächtnisleistung, weshalb sich die Werbung narrativer Strukturen bedient. Was aber für die Werbung billig ist, soll für die Didaktik nicht teuer sein. Ich möchte deshalb

im Folgenden auf zwei Theorien eingehen, die das narrative Lernen als wesentliche Denkleistung begründen, dann auf eine Theorie, die das Narrative in der Didaktik begründet, um anschliessend die Übertragung auf das didaktische Lernen zu versuchen.

Jerome Bruner: Two Modes of Thought

Jerome Bruner, einer der Väter der Kognitionswissenschaft (Bruner, 1990; Bruner, 1997), stellt für das menschliche Denken zwei grundsätzliche Formen (*Two Modes of Thought*) gegenüber. Auf der einen Seite steht das *paradigmatische Denken* (Bruner, 1986, pp. 12-13), das er auch als logisch-wissenschaftliches Denken (*logico-scientific*) bezeichnet. Es versucht das Ideal eines formalen, mathematischen Systems der Beschreibung und Erklärung zu erfüllen. Dieses System arbeitet mit Kategorien und Konzeptionierungen, wobei deren Begriffe so idealisiert sein müssen, um miteinander in Bezug gesetzt zu werden. Man weiss relativ viel über diese Art des Denkens, insbesondere auch über die Entwicklung dieser Form. Bruner selbst hat nachgewiesen, dass Kinder bereits im frühen Alter versuchen ihre Erfahrungen in eine paradigmatische Hierarchie zu ordnen. Dabei differenzieren sie allmählich immer spezifischere Begriffe aus (vgl. Abb. 3).

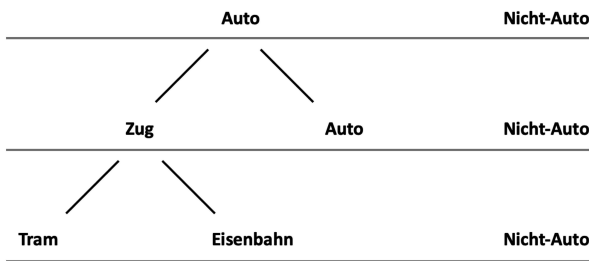


Abbildung 3: Denkhierarchien

In diesem Modus des Denkens wird versucht Erfahrung in bestehende Strukturen einzuordnen und damit einem Allgemeinen unterzuordnen. Interessant sind dabei die Attribute, die Kinder ihren Überbegriffen zuordnen. Während zunächst alles, was fährt als Auto bezeichnet wird, differenziert sich schnell einmal ein Unterschied zwischen Schienenfahrzeu-

gen und Strassenfahrzeugen aus (die natürlich nicht so bezeichnet werden). Problematisch werden solche Unterscheidungen erst, wenn z.B. ein Tram in der Agglomeration nicht mehr auf der Strasse, sondern auf einem Schotterbett fährt (für Kinder wird das Tram damit automatisch zur Eisenbahn). Weitere Erfahrungen führen zu weiteren Ausdifferenzierungen und implizit auch zu treffenderen Begriffsbildungen. Dass ein solches Finden von Überbegriffen keinesfalls trivial ist, wie das Beispiel vielleicht suggerieren mag, zeigt Eco (2000) am Beispiel des Schnabeltiers, zugleich amüsant und anschaulich. Ist das Schnabeltier ein Säugetier, weil es Brustwarzen hat, oder ein Vogel, weil es einen Schnabel hat, oder ein Reptil, weil es Eier legt. Die Kategorisierung verlangt mehr als zoologisches Wissen. Die Eigenschaften der Dinge entscheiden letztendlich darüber, ob etwas Spezielles einem Allgemeinen untergeordnet werden kann. Dabei gilt das paradigmatische Denken auch für Tätigkeiten, Phänomene und andere immateriellen Begriffe.

Vom paradigmatischen Modus des Denkens unterscheidet Bruner das *narrative Denken*. Auch dieser Modus des Denkens hilft letztlich das Denken zu vereinfachen und die Gedächtnisleistung zu erhöhen. Im Gegensatz zum paradigmatischen Modus liegt das Allgemeine beim narrativen Modus nicht in (inhaltlichen) Begriffen, sondern in einer allgemeinen (grammatikalischen) Struktur. Erfahrungen werden in der Form der Erzählung *gerahmt*, d.h. in eine vorhandene Erzählstruktur gebracht. Bruners Ausführung führen deshalb auch in die Nähe der Literaturwissenschaft, die sich ebenfalls mit der Struktur von Erzählungen beschäftigt. Bruner zeigt dabei auf, welche wesentlichen Elemente, eine *gute* Geschichten ausmachen. Ich werde in Kapitel 4, S. 80 näher auf diese Elemente eingehen.

Das Instrumentarium des Erzählens stellt eine weitere Besonderheit dar, das es vom paradigmatisch-logischen Modus unterscheidet. Die Struktur von Erzählungen liegt näher bei den Erfahrungen des Alltags und bei den Methoden diese zu verarbeiten, als die Struktur von paradigmatischem Wissen. «Es wird also immer klarer, warum das Erzählen ein derart natürliches Vehikel der Alltagspsychologie ist. Es beschäftigt sich mit dem Stoff, aus dem menschliches Handeln und menschliche Intentionalität bestehen» (Bruner, 1990, p. 52; Bruner, 1997, p. 64). Dies mag letztlich auch der Grund sein, weshalb sich Märchen und Geschichten (wie z.B. Hänsel und Gretel oder Heidi) so lange im Gedächtnis, auch in einem kollektiven Gedächtnis halten können. Die strukturelle Nähe von Geschichten zum Alltagsgeschehen veranlasste auch Eco (mit

Daniel Kahneman: Schnelles Denken, langsames Denken

Auch Kahneman (2014) verwendet in seinem Modell zwei Denkmodi. Was er als *schnelles* und *langsames* Denken bezeichnet, lässt sich durchaus mit den Denkmodi von Bruner vergleichen, obwohl Kahneman seine Denkmodi expliziter auch auf das Handeln bezieht. Den narrativen Modus nennt er System 1 und es arbeitet automatisch, assoziativ und ohne direkte Steuerung. Wenn System 2 zum Zug kommen soll, muss man sich dagegen anstrengen. Wenn komplexe Probleme zu lösen sind, braucht es Konzentration. Kahneman stellt aber fest, dass unser Gehirn faul ist und es deshalb vom schnellen Denken dominiert wird. Deshalb konstruiert System 1 eine Geschichte, und System 2 glaubt sie. Für Entscheidungen im Alltag wird das Handeln deshalb von System 1 dominiert.

«Wir verfügen nur über begrenzte Informationen über tagesaktuelle Ereignisse, und System 1 ist geschickt darin, eine kohärente kausale Geschichte zu konstruieren, welche die ihm zur Verfügung stehenden Wissensfragmente miteinander verknüpft» (Kahneman, 2014, p. 101). System 1 scheint demnach auf narrative Strukturen oder wie es Bruner nennt auf eine «narrative grammar» (Bruner, 2002, p. 34) angewiesen. Diese narrative Struktur, die dem Bewusstsein verborgen bleibt, ermöglicht eine kognitive Leichtigkeit, mit der es Informationen verarbeitet. Weil sie dem Bewusstsein entzogen ist, erzeugt sie aber kein Warnsignal, wenn sie unzuverlässig wird. System 2 – oder in der Begrifflichkeit von Bruner der paradigmatische Denkmodus – wird erst dann aktiviert, wenn ein Ereignis registriert wird, das gegen das Weltsystem von System 1 verstößt. «In dieser Welt gibt es keine hüpfenden Lampen, bellenden Katzen und keine Gorillas, die über Basketballfelder laufen» (Kahneman, 2014, p. 38). Letzteres Beispiel bezieht sich auf das Experiment der unsichtbare Gorilla. Dabei wird den Probanden ein Film von zwei Basketballteams gezeigt, die sich Basketball zuspielen. Etwa in der Mitte des Films läuft eine Frau, die sich als Gorilla verkleidet hat, über das Spielfeld. Nur etwa der Hälfte der Zuschauer fällt aber dieser Gorilla auf. Die Erklärung dafür liegt in der Aufgabe, die den Probanden gestellt wurde. Sie sollten die Zahl der Ballwechsel eines Teams zählen und das andere Team dabei ignorieren.

Laut Kahneman lohnt es sich deshalb, bei schwierigen Entscheidungen das schnelle Denken bewusst auszuschalten und dem langsamen Denken den Vorzug zu geben. Die Verbindung von schnellem und langsamem Denken erfolgt dabei über das sichtbar machen der narrativen Strukturen. Denn «sichtbare» narrative Texte weisen solche Widersprüche aus. Wie

ich später noch darstellen werde (vgl. Kapitel 4: Widersprüche im Ganzen, S. 90), sind Widersprüche ein konstitutives Element von narrativen Texten und unterscheiden sich dadurch von Beschreibungen, Chroniken oder auch von vielen *stories* auf Snapchat, Instagram oder TikTok.

Damit stellt Kahneman einen entscheidenden Zusammenhang zwischen den beiden Denkmodi her, der für die Fallarbeit in der Ausbildung von Lehrpersonen von zentraler Bedeutung ist. Während das Handeln im Alltag von Lehrpersonen zurecht durch das System 1 dominiert wird, erfolgt die Reflexion und eine gewünschte Veränderung des Verhaltens über das System 2. Dieser reflexive, logische und wenn man so will, «szientistische» Denkmodus muss durch eine narrative Form dem Alltagshandeln zugänglich und sichtbar gemacht werden. Widersprüche sind dabei das verbindende Element, weil sie sowohl Teil der narrativen Grammatik von System 1 sind als auch Teil von narrativen Texten sind und dadurch in der Reflexion dem langsamen Denken zugänglich gemacht werden können. Narrationen verbinden gleichsam die unsichtbaren Widersprüche einer narrative Grammar des schnellen Denkens mit den Widersprüchen von narrativen Texten, die im langsamen Denken sichtbar gemacht werden können.

Nebst diesen alltagstheoretischen und kognitionspsychologischen Begründungen, weshalb Didaktik immer narrativ ist, gibt es aber auch in der Didaktik selbst Untersuchungen, die für Narrationen in der Ausbildung von Lehrpersonen sprechen. Auf zwei dieser Zugänge werde ich eingehen.

Matthias Schierz: Narrative Didaktik

Mit der narrativen Didaktik hat Matthias Schierz gleichsam die Theorie für die Arbeit mit narrativen Texten gelegt. Er wählt dabei einen explizit didaktischen Zugang. Dieser Zugang ist kritisch, insbesondere gegenüber den grossen Theorien der Didaktik. «Kritisch soll heissen: Narrative Didaktik bringt grosse Entwürfe und kleine Geschichten in ein Spannungsverhältnis, in dem das eine zur Prüfinstanz des anderen wird» (Schierz, 1997, p. 20). Das Medium der Reflexion sind bei Schierz *kleine Geschichten*, in denen die alltäglichen Begebenheiten des Unterrichts anschaulich erzählt werden. «Sie berichten von Rätselhaftem, von Nöten, von Gelingenem in den Augen der Erzählerin oder des Erzählers. Sie bedürfen in manchen Fällen kaum weiterer Auslegung» (Schierz, 1997, p. 19). An

Beispielen des Schulsports zeigt die Narrative Didaktik wie die grossen Entwürfe, in Form von Sportdidaktikkonzepten, mit kleinen Geschichten konfrontiert werden. Für Schierz sind auch die grossen Entwürfe Erzählungen, mit einer ihnen eigenen Ideengeschichte, die in der Regel aus den Mängeln der vorhergegangenen Theorien neue Akzente setzen wollen. Es sind *Darlegungen* des (Sport-) Unterrichts, die immer auch Utopien enthalten. Im Gegensatz orientieren sich kleine Geschichten als Erzählungen an der Realität, am Alltag von Schule. Es sind Auslegungen von Unterricht, die das zur Sprache bringen, «wovon in den grossen Entwürfen in der Regel geschwiegen wird» (Schierz, 1997, p. 19). Demnach kann die Narrative Didaktik als eine *Vermittlungsdidaktik* bezeichnet werden. Der Alltag des Unterrichts soll nicht ausgespielt werden gegen die Theorien der Didaktik und umgekehrt. Didaktik soll sich am Alltag, gleichzeitig soll sich Unterricht aber auch an den didaktischen Theorien orientieren. Dabei sind «Bestimmen und Auslegen [sind] die Operationen, in denen kleine Geschichten und grosse Entwürfe aneinander vermittelt werden» (Schierz, 1997, p. 19). Kleine Geschichten sind nicht nur Medium, sondern auch *Vermittlungsinstrument* für die Auslegung von Unterricht und für die Entwicklung von Theorien. Für die Arbeit mit narrativen Texten ist sowohl die Form der kleinen Geschichte interessant als auch ihre Funktion und Bedeutung:

1. Kleine Geschichten sollen für den Unterrichtsalltag sensibilisieren. Sie geben ihm eine Lebendigkeit, die er im Zuge seiner Didaktisierung verloren hat. Dichte Erzählungen geben jedem Unterricht seine Komplexität zuallererst zurück, bevor sie ihn idealtypisch auf deskriptive und normative Theorien reduzieren. Kleine Geschichten bewahren den Bezug zur Lebenswelt und zur Praxis des Alltags.

Sie stillen den Vertrautheitsbedarf, der in dem Wunsch gründet, sich in solchen Unterrichtsentwürfen noch wiederzuerkennen, die in utopischer Absicht eine schöne, widerspruchsfreie und allseits freundliche Unterrichtswelt ausmalen. Kleine Geschichten geben dem Unterricht seine Widersprüche zurück, bevor sie in theoretischen Konstrukten aufgehoben werden. (Schierz, 1997, p. 43)

2. Mit kleinen Geschichten soll eine Orientierungshilfe gegeben werden, mit der Widersprüchlichkeit und Komplexität des Alltags umgehen zu können. Mit den kleinen Geschichten wird ein Wissen bereitgestellt,

dass Sinnfragen, normative Ansprüche und handwerkliches Können nicht dem Druck des Alltags opfert.

3. «In kleinen Geschichten gibt der Didaktiker einer Reihe von Unterrichtsereignissen eine unverwechselbare *Deutung* [Hervorhebung hinzugefügt], die ihren Reiz aus der Glaubwürdigkeit ihres Stoffes, der Triftigkeit ihrer Darstellung, der Tiefe ihres erklärenden Gehalts und nicht zuletzt der Macht ihrer Sprache gewinnt. Die Geschichte zeigt etwas, sie hebt schon in ihrer Struktur auf argumentative Einbettung in eine Geschichtsstudie ab» (Schierz, 1997, p. 43).
4. Im Medium von kleinen Geschichten sollen Widersprüchlichkeiten des Unterrichts erfasst werden, die in den Begriffen grosser Didaktiken allzu leicht neutralisiert werden.
5. In der Interpretation von dichten Erzählungen kann Didaktik beraten und situationsrelevante Empfehlungen aussprechen. Kleine Geschichten sollen aber auch zur Diskussion auffordern und die Suche nach vielfältiger Deutung anregen.

Trotzdem unterscheiden sich die *kleinen Geschichten* von den hier diskutierten narrativen Texten oder *didaktischen Geschichten*. Im Gegensatz zu den kleinen Geschichten sind didaktische Geschichten 3-D-Geschichten, d.h. sie beschreiben mehr als eine Episode, ohne aber gleich den Umfang von Thomas Manns Buddenbrocks einzunehmen (vgl. [Kapitel 7, S. 109](#)). Im Gang von Beispiel zu Beispiel sind didaktische Texte auch nicht angewiesen auf eine übergeordnete Theorie. Die Arbeit mit narrativen Texten kann die grossen Erzählungen gewiss nicht ersetzen, sie soll aber didaktisches Lernen auch dann ermöglichen, wenn Theorien nicht greifbar sind. Ich werde in den [Kapiteln 8, S. 114](#) und [12, S. 183](#) auf diesen Unterschied näher eingehen. Diese Unterschiede sollen sie aber zunächst nicht beschäftigen. Die Didaktik der kleinen Geschichten von Schierz weist – wie bereits die vorhergehenden kognitionstheoretischen Konzepte von Bruner und Kahneman – auf einen wesentlichen Anspruch der Lehre des Lehrens und Lernens hin: Didaktisches Lernen ist narratives Lernen.

Roland Messmer: Ordnungen der Alltagserfahrungen

Diese eigene Untersuchung (2011) folgte dem Modell von Bruner und konnte die beiden Denkmodi in der empirischen Überprüfung weiter ausdifferenzieren. Dabei wurden vier unterschiedliche Denkmuster iden-

tifiziert, die sich bei Sportlehrpersonen in ihrem Handeln in der Alltagspraxis nachweisen lassen.

denkrichtung

		induktiv	deduktiv
<i>denkmodus</i>	narrativ	verstehen	begründen
	paradigmatisch	rechtfertigen	schliessen

Abbildung 5: Denkmodell von Sportlehrpersonen

In der Untersuchung wurden Sportlehrpersonen in einem Video-Stimulated-Recall mit ihrem eigenen Unterricht konfrontiert. Dabei zeigten sich deutliche Interpretations- und Argumentationsmuster ab. Im paradigmatischen Denkmodus versuchten die Probanden ihre Handlungen induktiv – ausgehend von der Situation – zu rechtfertigen oder mit Hilfe einer Theorie auf ihr Handeln zu schliessen. Diese Argumente wirkten sehr festgefahren und weisen auf kein didaktisches Lernpotential hin. Im Gegensatz dazu versuchten die Lehrpersonen im narrativen Denkmodus ihr Handeln induktiv zu verstehen oder deduktiv anhand verschiedener Theorien zu begründen (Abb. 5).

Die Untersuchung zeigt, dass angestrebte Veränderungen im Handeln im Unterricht nur über einen narrativen Denkmodus möglich sind. Letztlich ist aber die Möglichkeit das eigene Handeln zu verändern die Voraussetzung von Lernen. Es zeichnet auch die Professionalität von Lehrpersonen aus, dass sie die Bereitschaft mitbringen, ihr Handeln im Unterricht nicht nur zu reflektieren, sondern aufgrund dieser Reflexionen ihren Unterricht eventuell auch anders zu gestalten. Dies weist auf die

Notwendigkeit hin, über eigenen und fremden Unterricht mit Hilfe von narrativen Texten nachzudenken.

Auch Combe und Kolbe (2004, p. 842) verweisen auf die Auseinandersetzung mit Fällen hin, um die «Erfahrungsbestände» von Lehrpersonen verändern zu können. Entscheidend ist aber – und dies zeigen die vorliegenden Ergebnisse deutlich – dass sich die Fallarbeit in der Lehrerbildung mit den normativen Aussagen der Texte auseinandersetzen muss. Ohne diese interpretative Arbeit, entfalten Fallbeispiele ihre performative Wirkung lediglich als Gedächtnisstützen und weniger als professionelle Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Wertungen. Hier zeigt sich die Differenz zu anderen Professionen (z.B. Medizin, Justiz), die in ihrer Ausbildungspraxis ebenfalls mit Fällen arbeiten, sich aber auf «sichere» naturwissenschaftliche oder juristische Werte stützen können.

Es zeichnet sich also ab, dass die Ausbildung von Sportlehrpersonen zwingend auf die Arbeit an und mit Fällen in der Form von narrativen Texten angewiesen ist. Weitere Ausführungen und Begründungen für die Arbeit mit narrativen Texten finden sich bei Volkman (2008), Lüsebrink (2006) und zusammenfassend in Lüsebrink et al. (2014). Für den internationalen Diskurs siehe bei You et al. (2018).

Didaktisches Lernen ist narratives Lernen

Der kurze Abriss der Theorien zur Narration in der Didaktik deckt eine entscheidende Theoriewendung in der Wahrnehmung von Denken und in der Vermittlung von Wissen auf. Weg vom Gehirn als *Mind Machine*, hin zum Gehirn als *Versteck des Geistes* (Schulte, 2000; Niedenthal, 2007). Die Idee, dass der Geist als subjektive Möglichkeit Wissen selbst entwickeln und verarbeiten kann, muss gleichsam Auswirkungen zeigen auf die Lehre des Lehrens und Lernens, der Didaktik. Diesen Weg expliziert Schierz mit dem Ansatz der *narrativen Didaktik*. Weg vom *top-down* zu einem *bottom-up* in der Vermittlung von didaktischem Wissen. Allen gemein ist die Tendenz, Wissen narrativ zu strukturieren und zu lehren. Damit werden andere Formen des didaktischen Lernens nicht ausgeschlossen. Im Gegenteil, die Effizienz von narrativem Lernen wird wohl durch die Verknüpfung mit anderen Lernformen erhöht. Ich werde hier aber explizit ein Zeichen für das narrative Lernen setzen, weil ich denke, dass andere Lernformen in zahlreichen Schriften bereits attraktiv und umfassend behandelt worden sind. *Didaktik in Stücken* kann

aber den Zugang zu anderen Wissensformen erleichtern, was ebenfalls dargestellt werden soll (vgl. [Kapitel 11, S. 173](#)). Zusammenfassend soll an drei Begriffen begründet und erläutert werden, weshalb m.E. didaktisches Lernen narratives Lernen ist. Die drei Begriffe lassen sich aus dem Lernen allgemein, hin zum didaktischen Lernen entwickeln: Abbilden, Verstehen und Behalten.

Unterricht abbilden

Bereits Comenius hat erkannt, dass Didaktik sich wesentlich mit der Abbildung von Erfahrung und Wissen beschäftigen muss. Wer Wissen vermitteln will, muss sich deshalb zuerst der Präsentation und Repräsentation annehmen. Für alle hier beschriebenen Autoren lassen sich die Erfahrungen des Alltags am besten in Geschichten abbilden. Damit drängt sich eine Darstellung von Unterricht mit narrativen Texten erst dann auf, wenn die Erfahrungen im Unterricht vergleichbar sind mit den Erfahrungen des Alltags. Ich möchte dies an einem Beispiel erläutern.

Spielbändeli (2)

- (a) Gymnasium, 9. Schuljahr (16 Schüler). Nach und nach betreten die Schüler die Turnhalle. Der Lehrer gibt jedem, der die Halle betritt ein Bändeli. Einige Schüler spielen bereits mit dem Basketball. Auf die Frage des Lehrers, ob sich noch Schüler in der Garderobe befinden, antwortet der Schüler: «Ja, Pascal und Dominik.» Darauf versammelt der Lehrer die Anwesenden in der Mitte der Halle. Er erklärt den Stundenablauf und verteilt für das kommende Spiel je zwei Gruppen auf eine Hallenhälfte: «Gelb und Blau in diesem Feld, Weiss und Rot im anderen.» In der Zwischenzeit betreten zwei weitere Schüler die Halle (Josef und Martin), auch sie erhalten ein Bändeli.
- (b) Das Aufwärmspiel verläuft unruhig, aber intensiv. Auf der einen Hallenhälfte spielen 3:3, auf der anderen 4:5. Als der Lehrer das Spiel abpfeift, sind die Resultate ungefähr ausgeglichen. Er erklärt, dass Gruppen gelb und rot selbständig Basketball spielen sollen, während die anderen mit ihm am Minitrampolin üben. Es versammeln sich 10 Schüler bei ihm während 6 Schüler mit dem Basketballspiel beginnen.
- (c) Nach 12 Minuten lässt der Lehrer die Gruppen wechseln. Die Basketspieler gehen zum Minitrampolin und umgekehrt. Die 10 Schüler, die zum Basketball wechseln, haben Mühe selbständig mit dem Spiel zu beginnen. Nach 3 Minuten interveniert der Lehrer und fragt nach dem Problem. Als eine Antwort ausbleibt, bestimmt er einen verletzten Schüler, der am Hallenrand sitzt zum Spielleiter. Er soll das Spiel organisieren und eventuell als Schiedsrichter pfeifen.
- (d) Der Lehrer wendet sich wieder den Trampolinspringern zu. Bei den Basketballspielern (Blau - Weiss) entwickelt sich langsam ein Spiel. Am Ende der Stunde lässt der Lehrer die Geräte wegräumen und bricht das Basketballspiel ab. Auf die Frage nach dem Spielstand kommen ganz unterschiedliche Antworten.
Schüler: «Wir mussten eben anders aufteilen, so haben wir 6 gegen 4 gespielt.»
Anderer Schüler: «Nein, es waren 7 gegen 3.»

Lehrer: «Warum habt ihr nicht 5 gegen 5 gespielt?»

Schüler: «Mit 5 gegen 5 wären die Mannschaften nicht ausgeglichen gewesen.»

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 73)



Zunächst scheint die Beschreibung eine typische Situation aus dem Unterrichtsalltag abzubilden, die wenig an Alltagserfahrungen erinnert. Wird der Blick aber auf die Handlungen und Entscheidungen der beteiligten Personen gerichtet, so zeigen sich doch erstaunliche Parallelen. Ein Schüler berichtet dem Lehrer, dass sie 7 gegen 3 gespielt haben, ein anderer, dass es 6 gegen 4 waren (d). Egal, was nun wirklich stattgefunden hat, es waren wohl kaum die zu erwartenden 5 gegen 5. Der Lehrer reagiert überrascht. Eine typische Alltagssituation. Man hat Erwartungen bezüglich der Handlungen anderer Menschen und ist überrascht, wenn sich die erwarteten Handlungen mit den effektiven Handlungen nicht decken. Deshalb ist man auch nicht erstaunt über die Reaktion des Lehrers, der die Schüler nach dem Grund dieser nominell unausgeglichenen Teamaufstellung fragt (d). Die Antwort der Schüler, weist ebenfalls auf Verhaltensweisen im Alltag hin. Sie lösen eine offensichtlich unausgeglichene Gruppeneinteilung pragmatisch – und nicht im Sinne der Spielregeln – indem sie die Anzahl Schüler pro Team verändern. Die Gruppen Blau und Weiss beweisen mit ihrer Lösung (d), dass sie das Problem begriffen haben. Es geht ihnen z. B. im Vergleich zu jüngeren Schülern, nicht mehr nur um den Sieg, sondern auch um das Spiel selbst. Eine Situation, wie sie sich im Alltag abspielen könnte. Für die Schüler steht nicht eine übergeordnete Regel im Vordergrund, sondern das unmittelbare Hier und Jetzt. Damit verweist die Darstellung des Unterrichts auf *Alltagssituationen*, die Auslegung der Geschichte auf *didaktische Probleme*. Möchte der Lehrer solche Situationen verhindern, dann muss er den Unterricht methodisch verändern. Möchte er auf das Regelproblem hinweisen, dann muss er die Situation mit den Schülern besprechen.

Wenn sich didaktisches Handeln und Handeln im Alltag so nahestehen, drängen sich Geschichten auf, diese Handlungen darzustellen. Weil für Bruner und Kahneman die Struktur von Erzählungen nahe bei den Erfahrungen des Alltags liegen, drängt es sich auf narrative Darstellungsformen für didaktische Situationen zu wählen. Damit wird ein ausdrücklich induktiver Zugang zu didaktischem Wissen gewählt. Ausgangspunkt für didaktisches Lernen sind Erfahrungen von Unterricht, aus denen didaktisches Wissen entwickelt wird. Ich denke, dass didaktische Geschichten die Erfahrungen im Unterrichtsalltag so darstellen, dass sie vom Gehirn als *Geist* und nicht nur als *mind machine* wahrgenommen werden. Die

Wahrnehmung von Unterricht als bottom-up-Prozess führt zum nächsten Aspekt, dem Verstehen von Unterricht.

Unterricht verstehen

Unterricht in seiner Alltagspraxis zu beschreiben und zu deuten, öffnet den Blickwinkel und damit das Verständnis von Unterricht.

Als sei noch von einer Art Naturwissenschaft menschlichen Verhaltens auszugehen, gewissermassen vom zu konditionierenden Pawlowschen Hund, wird im Bereich des schulischen Unterrichts noch nach dem Modell kalkulierbaren und in seinen Wirkungen berechenbaren Planens verfahren – und dabei die hermeneutisch-kommunikative Logik pädagogischen Handelns verfehlt. (Combe & Helsper, 1994, p. 24)

Verstehen von Unterricht meint deshalb einen *Sinn* finden und nicht *Erklärungen* von Verhaltensweisen. Die Sinneinheit wird dabei in Geschichten gesucht, die im Kleinen Zusammenhänge zwischen den Beteiligten herzustellen versuchen. Verstehen ist deshalb ein hermeneutisch-kreativer Prozess, der sich nicht ausschliesslich auf Handlungen von Lehrpersonen beschränkt, sondern auch Handlungen von Schülerinnen und Schülern mit einschliesst (vgl. [Kapitel 1, S. 39](#)).

Erst wer Unterricht versteht, kann diesen auch reflektieren. Deshalb muss in kleinen Einheiten Sinn gesucht werden, der die Handlungen der beteiligten Personen nicht naturwissenschaftlich zu erklären sucht, aber verständlich macht. Oder mit Odo Marquard (1986, p. 34) gesprochen «Sinn hat, was verständlich ist». Verständlich wird aber Didaktik erst in kleinen Ausschnitten, die als abgeschlossene Geschichten deutbar werden. Sinn wird deshalb nicht in grossen Entwürfen gesucht, sondern in überblickbaren Schauplätzen, in didaktischen Geschichten (Schierz, 1997, pp. 205-206).

Während also eine Kultur auf der einen Seite eine Menge von Normen erfasst, muss sie auf der anderen Seite auch eine Menge von interpretativen Verfahren enthalten, um Abweichungen von diesen Normen im Rahmen festgelegter Muster von Überzeugungen Sinn zu verleihen. Und es sind eben Erzählungen und narrative Interpretationen, auf die die Alltagspsychologie angewiesen ist, um diesen Sinn herzustellen. (Bruner, 1997, p. 68)

Damit erhält das narrative Lernen in der Didaktik einen ausdrücklichen Praxisbezug, denn diesen Sinnbezug können didaktische Theorien kaum bieten. Auch wenn sie mit diesem Anspruch antreten, wechselt ihr Nutzen meist in eine undeutliche Orientierungsfunktion, statt die Erfahrungen des Alltags zu ordnen. Didaktisches Lernen als narratives Lernen ist im Gegensatz dazu, der Versuch die Praxis des Unterrichts verständlich zu machen.

Didaktisches Wissen behalten

Wenn die Handlungen von Unterricht erst mal verstanden wurden, kann daraus didaktisches Wissen entwickelt werden. Diesem Prozess der Generierung von didaktischem Wissen aus Unterrichtsgeschichten widmet sich im Wesentlichen *Didaktik in Stücken*. Dieses Wissen hat aber letztlich keinen Selbstzweck, sondern will für das didaktische Handeln nutzbar gemacht werden. Deshalb braucht es für das Handeln in der Praxis einen Anker, an dem didaktisches Wissen festgemacht werden kann. Wie bereits dargestellt, orientiert sich das Alltagsgeschehen an narrativen Strukturen. Didaktische Geschichten können deshalb das Medium bilden, um didaktisches Wissen besser abrufen und behalten zu können. Der Gang von Beispiel zu Beispiel bei der Arbeit mit narrativen Texten bedarf nicht zwingend kategorialen Begriffen, sondern lässt eine Rekrutierung von Wissen lediglich durch ihre Analogie zu (Buck, 1967, p. 156-157). Didaktische Geschichten bilden somit ein Instrument mit doppelter Aufgabe: Einmal die Entwicklung von didaktischem Wissen *aus* Geschichten, zum anderen das Festhalten von didaktischem Wissen *in* Geschichten.

Dies ist mit ein Grund, weshalb sich didaktische Geschichten auf Unerwartetes, vielleicht sogar auf Unerhörtes beziehen. Erst durch Widersprüche zu den eigenen Erwartungen wird ein narratives Schema im Gedächtnis aktiviert und eine Erinnerungsleistung gefördert. Meist tritt ein Widerspruch durch *negative* Folgen auf. Nicht das Gelingen einer Unterrichtsstunde überrascht, sondern das Misslingen. Solche *Unglücksfälle* fordern zur Reflexion heraus und bilden deshalb den Beginn der Arbeit mit narrativen Texten. Sie stehen damit in Kontrast zur – auch in der Ausbildung von Lehrpersonen – weit verbreiteten Idee von *best practice*. Dass solche immer gelingenden Beispiele kaum in Erinnerung bleiben, zeigt die narrative Struktur von Alltagsgeschichten (Messmer, 2012).

Deshalb helfen Geschichten den scheinbar unüberwindbaren Graben zwischen didaktischem Wissen und praktischem Können zu überwinden

Warum narrativ?

(Radtke, 1996). Die Erinnerung an Vergangenes wird durch die Reflexion über und die Arbeit mit Unterrichtsgeschichten optimiert. Mit der Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) ist deshalb die Hoffnung verknüpft, dass didaktisches Wissen nicht nur entwickelt, sondern auch behalten werden kann.

Kapitel 1: Mitten im Feld

Beobachten von Unterricht ist mehr, als beim Unterrichten zuzuschauen. Ethymologisch verwandt mit Beachten, hat Beobachten die Bedeutung von einem bewussten Wahrnehmen, Entdecken und Registrieren. Diese begriffliche Unterscheidung ist für die Arbeit mit narrativen Texten bedeutungsvoll. Wer beobachtet – und im Speziellen, wer Unterricht beobachtet – macht dies absichtsvoll. Für die Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) besteht die Absicht darin, Probleme und Widersprüche und damit didaktische Geschichten zu finden. Nur selten kann man Unterricht unauffällig und für die Beobachteten unbemerkt beobachten. Wer beobachtet, trägt seine Rolle bereits durch seine Anwesenheit. Nur wer seinen eigenen Unterricht beobachtet, kann zwischen den Rollen unauffällig wechseln. Damit ist zumindest für die im Feld handelnden Personen (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen) klar, weshalb Beobachtende im Schulzimmer sitzen. Diese explizite Rollenzuschreibung wird von den Lernenden selten als störend empfunden und erfahrungsgemäss lassen sich die Schülerinnen und Schüler, weniger die Lehrpersonen, durch eine zusätzlich anwesende Person von ihren Tätigkeiten ablenken. Somit ist zumindest für die Beobachteten die Absicht der Beobachtung klar und die Differenz zu einem blossen Zuschauen deutlich. Für die Beobachtenden selbst müssen drei Bedingungen erfüllt sein, damit sich ihre Unterrichtsbeobachtungen – im Sinne von Beachten – vom Zuschauen unterscheiden: Interesse, Einfühlungsvermögen (Empathie) und Offenheit.

Wer Unterricht beobachtet, zeigt Interesse an diesem Unterricht und hat Interesse an Veränderungen. Es ist, als ob Beobachtende im beobachteten Unterricht nach Antworten suchen. Antworten auf Fragen, die nicht explizit gestellt werden, aber ihre Einstellung repräsentieren: Die Lust Unterricht zu verbessern, oder anders ausgedrückt, in einer gezwungenmassen unvollkommenen Tätigkeit nach Vollkommenheit zu streben. Damit wird ein professioneller Habitus (Helsper, 2018) angesprochen, der Studierende und Lehrende zwingt den eigenen und fremden Unterricht immer wieder zu reflektieren. Dies soll keinen pathologischen Zustand beschreiben, indem Lehrende in einer ständigen Unzufriedenheit arbeiten müssen. Der beschriebenen Unsicherheit von Unterricht kann nur durch den Wunsch begegnet werden, sich nicht mit dem Bestehenden

zufrieden zu geben, auch wenn die Möglichkeit nach Verbesserung vage bleibt. Damit wird eine progressive Einstellung notwendig, um Unterricht beobachten zu können. Wer lediglich die Bestätigung für die eigenen Erfahrungen sucht, muss keinen Unterricht beobachten. Die Beobachtung von Unterricht verlangt von Beobachtenden eine Bereitschaft Unterricht verändern zu wollen.

Bei systematischen Beobachtungen benötigen Beobachtende aber auch ein Einfühlungsvermögen in die Situation der beteiligten Personen. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler, für die beobachtete Lehrperson, auch wenn sich Beobachtende selbst beobachten. Beobachtende müssen mitten ins Geschehen, mitten ins Feld und können keine distinktierte Position einnehmen. Clandinin und Connelly (2000, p. 63) nennen dies «walking into the midst of stories». Gute Beobachtende zeichnen sich deshalb durch ihr Interesse für die Geschichten, der beobachteten Personen aus und ihre Fähigkeit sich in die Probleme und Anforderungen der Betroffenen versetzen zu können. Dies verlangt von den Beobachtenden einen Erfahrungshintergrund, damit die Handlungen der beobachteten Personen ins richtige Licht gerückt werden können. Oder weniger szenisch ausgedrückt: Wer selbst nie unterrichtet hat, wird Mühe haben Unterricht systematisch beobachten zu können. Ich halte nicht viel von einer distanzierten, zweifelsfrei objektiven Unterrichtsbeobachtung, die die betroffenen Personen lediglich als Probanden wahrnimmt. Unterrichtsbeobachtungen verlangen zwischen Beobachtenden und Beobachteten eine Intimität, die auf gegenseitigem Vertrauen aufbaut. Es macht deshalb wenig Sinn, eine unbekannte Klasse einmal zu besuchen, davon ein Unterrichtsprotokoll zu erstellen und ohne Rückfragen damit weiter zu forschen. Empathie entwickelt sich erst über Zeit, weshalb mehrmalige Beobachtungssitzungen fast zwingend sind. Vielleicht werden Beobachtende inmitten des Unterrichts Probleme und damit Geschichten notieren können, in der Regel werden aber Handlungen, Ereignisse, Konsequenzen festgehalten. Das ist letztlich der Stoff aus dem Geschichten entstehen können. Die Verarbeitung von Notizen zu Geschichten verlangt von den Beobachtenden eine Empathie, ohne die Beobachtungsdaten als Daten stehen bleiben. Wahrscheinlich wird dieser Schritt erst nach mehreren Beobachtungen und zeitlich versetzt erfolgen. Unterlässt aber der Beobachtende in der Phase der Datenaufnahme mitten ins Feld zu gehen, wird es für ihn in der Verarbeitung der Beobachtungsnotizen schwierig brauchbares Textmaterial zu entwickeln. Eine Intimität zum Feld, die Fähigkeit

zur Empathie helfen mit, in Beobachtungsskripts, -notizen, -zetteln didaktische Geschichten zu finden.

In wissenschaftlichen Untersuchungen unterscheiden wir grob zwischen der Suche nach neuen Erkenntnissen und dem empirischen Beweis von bestehenden Theorien. Bei der Arbeit mit narrativen Texten darf es nicht das ausschliessliche Ziel sein, bestehende Ideen, Modelle oder Theorien zu bestätigen. Vielmehr sollten Beobachtende versuchen durch ihre Interessen und ihre Empathie für das Untersuchungsfeld Neues zu entdecken. Dies verlangt von Beobachtenden eine gewisse Offenheit für Experimente, Unterrichtsversuche und dergleichen. Wer die eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht lediglich bestätigen will, muss weder den eigenen noch fremden Unterricht beobachten. Unterrichtsbeobachtungen dienen bei der Arbeit mit narrativen Texten der Entwicklung von (eigenem) didaktischen Wissen. Wer bestehende Modelle auf ihre Gültigkeit überprüfen will, ist mit anderen Untersuchungsmethoden besser bedient. Die hier beschriebenen Unterrichtsbeobachtungen haben deshalb – im Gegensatz zu Evaluationen – einen innovativen Charakter, der von den Beobachtenden eine Offenheit für Neues, Irritierendes und von den Erwartungen abweichendes verlangt. Der Beobachtungsfokus wird bewusst breit angelegt auf Themen wie Partizipation von Lernenden, Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, Unterrichtssprache etc.. Erst im Verlauf der Arbeit mit narrativen Texten, wird dieser Fokus allmählich verengt, und der Erkenntnisprozess in eine gewünschte Richtung gelenkt. Erfolgt diese Einschränkung zu früh, gehen wertvolle Daten in Form von Episoden und Ereignissen und damit Geschichten verloren.

Beim Beobachten von Unterricht können wir grundsätzlich zwischen der Beobachtung von *fremdem* Unterricht und von *eigenem* Unterricht unterscheiden. Auf die Unterschiede möchte ich zunächst näher eingehen und ihre ihnen eigenen Methoden der Unterrichtsbeobachtung darzustellen versuchen. Für alle Formen gilt der Aspekt der Nähe und der Distanz des Beobachtenden zum Feld zu beachten, den ich abschliessend noch näher bestimmen werde.

Fremden Unterricht beobachten

Es gibt viele Gründe Unterricht zu beobachten, selbstgewählte und auferlegte. Weshalb fremder Unterricht beobachtet wird, kann unterschiedliche Ursachen haben und ist abhängig von der Rolle der Beobachtenden.

Studierende haben im Verlauf ihrer Ausbildung oft Gelegenheit fremden Unterricht zu verfolgen. Damit solche Hospitationen Effekte zeigen, lohnt es, sich zuvor über die Beobachtungszielsetzung Gedanken zu machen. Will man die Klasse kennenlernen oder eine neue Unterrichtsmethode, will man verschiedenen Sozialformen vergleichen oder einzelne Schüler beobachten? *Lehrpersonen* beobachten sich gegenseitig, wenn sie ihre Unterrichtsqualität evaluieren und verbessern wollen. Auch hier ist es sinnvoll, wenn man sich über die gegenseitigen Erwartungen ausspricht. Auch *Forschende* beobachten Unterricht aus unterschiedlichen Beweggründen. Vielleicht soll eine Hypothese überprüft oder eine Unterrichtsmethode evaluiert werden. Allen gemein ist, dass die Motive Unterricht zu beobachten, die Beobachtungsperspektive beeinflussen. Sie beeinflussen aber auch die Beobachtungsmethoden, die später erläutert werden.

Wir haben bereits gesehen, dass Beobachtende Teil des beobachteten Unterrichts sind. Beobachtende stehen mit ihrer Tätigkeit *mitten im Feld*, wobei dies nicht nur eine Tatsache ist, sondern auch eine Forderung. Die Nähe zum Feld verhindert aber nicht, dass die Beobachtungen von den Beobachtenden *gemacht* sind. Sie sind keine objektiven Darstellungen der Wirklichkeit, sondern sind abhängig vom eigenen Blickwinkel, den eigenen Fokussierungen und Einstellungen. Beck und Scholz (1995, p. 19) nennen es die *Wahrnehmungseinstellung*, die eine Beobachtung wesentlich beeinflusst. Das Interesse der Beobachtenden an bestimmten Problemen, ihre emotional-soziale Befindlichkeit, ihre eigenen Erfahrungen führen dazu, dass Realität unterschiedlich wahrgenommen und dargestellt wird.

Ich möchte dies an einem Beispiel aus dem Sportunterricht illustrieren. Der Ausschnitt betrifft den gleichen Unterricht und die gleiche Zeitspanne. Das Unterrichtsvideo wurde von zwei Personen unabhängig beobachtet. Um die Transkription und damit den Vergleich der beiden Beobachtungen zu vereinfachen, habe ich bewusst eine Videoaufnahme verwendet (Video auf sportdidaktik.ch, nicht ganz identisch).



Erste Beobachterin (3)

- L erklärt Stationen, alle S stehen nah im Schwarm und hören zu.
 1. Station, S ergänzt mit Vorzeigen:
 - Handstand gegen Wand, gegen dicke Matte
 - Handstand von Wand weg, läuft an der Matte Hoch in den Handstand, mit Hilfe der Lehrerin.
 2. Station, S ergänzt mit vorzeigen: (Hilfe an der Seite von 1S und L)
 - S turnt auf Kastendeckel Handstand rollt auf Kastendeckel ab > Handstandabrollen
 3. Station:
 - L erklärt nur

- S schwärmen in 3er Gruppen an die 5 Stationen aus und beginnen individuell mit üben.
L begibt sich an eine Station, die sie zuvor nicht erklärt hat. Steht auf Kasten, der parallel zur Wand gestellt ist und hilft bzw. sichert mit Hilfe von 1 S die turnende S: Federn auf dem dem Kasten vorgestellten Minitrampolin - Impuls - aufschwingen in den Handstand gegen die Wand. 1x dann wechseln
An den anderen Stationen wird weiter geübt.
Kastendeckelstation:
 - 3er Gruppe, 1 S versucht mehrmals nacheinander den Handstand; zwei Partnerinnen schauen zu.
 - Nach mehrmaligem Scheitern greifen Partnerinnen ein und helfen der Turnerin zum Erfolg: Handstandabrollen.
 - Nach dem Gelingen Wechsel: 2. S turnt, 2 Partnerinnen helfen und Turnerin kommt sofort zum Erfolg: Handstandabrollen.
 - Station mit L:
Weiterhin wird abwechslungsweise geturnt. 1 S scheitert - L ermutigt und erklärt Korrektur. Die anderen hören zu. Turnerin will vom Gerät - L holt sie zurück und lässt sie Korrektur anwenden 1x.
L geht von Station weg, 1 S übernimmt ihren Posten und 1 weitere turnt Übung. Helferinnen halten und helfen korrekt.
L fordert Gruppen zum Wechseln der Stationen.
3er Gruppe, die neu zur Minitrampolin-Doppelkastenstation (langestellt, nebeneinander) kommen steigen auf das Gerät - zögern - begeben sich zu L, die an der identischen Station wie vorher Hilfe steht. Sie schauen zu und gehen zurück, ohne gefragt zu haben oder von der L beachtet worden zu sein. Sie nehmen eine dünne Matte mit. 1 S taucht wieder auf, wie wenn sie doch eine Frage stellen wollte und verschwindet wieder.
Währenddessen turnen S einzeln mit Einzelhilfe der L Handstand ab Minitrampolin aus Federn auf Doppelkasten. Rest der Gruppe schaut zu.
Im Hintergrund sehe ich die Kasten-parallel-zur-Wand-Station mit Minitramp. Hier wird konstant geübt und 2 S sichern.
Kastendeckelstation:
1 S turnt Handstandabrollen auf Deckel, nicht erfolgreich, mehrmals. Helferinnen sind der Hilfe nicht mächtig genug. Beim 3. Mal schafft die Turnerin den Handstand mit Hilfe und rollt über Kopf ohne Haltung schlecht und recht ab. 4 S schauen zu.
Wechsel aller Positionen. Vorherige Turnerin schaut nun zu. Turnerin schafft Handstand nicht - trotz Hilfe, die immer zu spät kommt!
Eine weitere Station ist Unihockey in der 1/2 Halle. 5 S stehen gelangweilt rum. 2 schlagen die Stöcke aneinander 1 S holt Ball und dribbelt gehend den Ball zur Gruppe und schießt aufs Tor. (Es hat sich nun ein Kreis gebildet). Goalie erwischt Ball nicht; holt ihn aus Tor und spielt ihn Spielerin zurück, die erneut aufs Tor zu schießen versucht. Ball geht daneben. Spielerin und 1 weitere S laufen Ball nach. Die anderen rühren sich kaum, schauen sich nur um und bewegen knapp Schläger vor sich. Währenddessen laufen die Beiden, die den Ball holten, in 2 Kampf dem Ball durchs Spielfeld gegen das andere Tor nach und wetteifern, wer aufs andere Tor schießen kann. S, die schießt bleibt stehen - andere holt Ball und dribbelt zurück zur stehenden Gruppe, welche sich nun in Verteidigungsposition begibt. 1 S checkt vor 1 S kniet vor Tor ab und Goalie sieht zu wie Angriff abläuft, und zieht Kopf ein als Angreiferin aufs Tor schießt, weil Ball steigend in 3 m Höhe hinter ihr gegen die Wand prallt.
- Alle erwachen nun etwas, machen ein paar Schritte, um Ball zu kriegen. Die S am Boden steht auf und wird darauf an Wade angeschossen. Ball rollt übers Spielfeld weg und dieselbe S, die zu Beginn Ball holte und dribbelte, holt ihn erneut, dribbelt zurück und schießt.
- (aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 494)



Zweiter Beobachter (4)

19.30 Die Klasse ist in zwei Gruppen geteilt: In der einen Hallenhälfte spielt eine kleinere Gruppe von etwa sechs Schülerinnen selbständig Unihockey. In der anderen Hallenhälfte sind verschiedene Stationen aufgestellt. Die grössere Gruppe turnt hier unter Anleitung der Lehrerin an verschiedenen Geräteposten. Die Hallenhälften sind durch gekippte Langbänke getrennt, die gleichzeitig die Banden für das Unihockespiel bilden.

19.50 In der Geräteklasse haben die Schülerinnen in Kleingruppen bereits an verschiedenen Geräten geturnt, als sie von der Lehrerin zu einem Posten gerufen werden. An diesem Posten ist eine dicke Matte an die Wand gestellt, davor liegen zwei dünne Matten. Die Schülerinnen kommen nur zögerlich, als alle zusammen sind erklärt sie eine weitere Übung. Die Lehrerin ruft eine Schülerin auf, die einen Handstand mit dem Rücken zur Matte vorzeigt. Anschliessend zeigt sie einen Handstand mit dem Bauch zur Matte vor, wobei die Lehrerin hilft. Aus diesem Handstand macht sie ein Handstand-Abrollen auf die dünnen Matten. Die anderen Schülerinnen schauen zu. Die Lehrerin weist auf einen anderen Posten hin, bei dem wohl eine neue Übung geturnt werden muss.

21.50 Darauf wechselt sie mit allen Schülerinnen den Posten. Hier liegt lediglich ein Kastenoberteil am Boden. Eine andere Schülerin zeigt wiederum den Handstand vor, wobei sie die Hände am Längsrand des Kastenoberteils abstützt. Die Lehrerin und eine weitere Schülerin helfen ihr dabei.

22.30 Die Lehrerin begibt sich zu einem weiteren Posten, bei dem zwei Schwedenkästen längsseitig aneinandergestellt sind. Davor steht ein Minitrampolin. Auch hier erklärt sie den Posten, ohne ihn aber zu demonstrieren. Die Schülerinnen verteilen sich darauf an den Posten und beginnen mit dem Turnen.

23.00 Die Lehrerin geht zu einem weiteren Posten. Hier steht ein Schwedenkasten quer vor einer Wand und davor ein Minitrampolin. Sie steht mit einer Schülerin auf dem Kasten und steht Hilfe. Drei Schülerinnen versuchen abwechslungsweise durch Wippen auf dem MT, die Hände auf dem Kasten abgestützt in den Handstand zu schwingen.

23.30 Beim Posten Kastenoberteil am Boden schwingt ein Mädchen in den Handstand, während zwei Kameradinnen ihr helfen. Aus dem Handstand rollt sie auf den Kastenoberteil ab. Die Schülerinnen versuchen dies abwechslungsweise.

24.00 Die Lehrerin steht immer noch Hilfe auf dem Kasten beim Posten Kasten an der Wand. Eine Schülerin versucht in den Handstand zu federn, schafft es aber trotz Hilfe nicht. Die Lehrerin versucht ihr nochmals die Technik zu erklären und vielleicht auch sie zu ermuntern. Die Schülerin versucht es nochmals, worauf es mit Hilfe klappt. Daraufhin verlässt die Lehrerin diesen Posten und die Schülerinnen versuchen es alleine, aber immer noch mit Hilfe.

25.30 Die Lehrerin begibt sich zum Posten Matte an der Wand und fordert diese drei Schülerinnen auf, den Posten zu wechseln. Sie hilft anschliessend beim Posten zwei Schwedenkästen längs einer Gruppe beim Federn auf dem Minitrampolin in den Handstand. Hier müssen die Schülerinnen aus dem Handstand auf die Kästen abrollen (mit Hilfe).

26.40 Eine Vierergruppe versucht beim Posten Kastenoberteil am Boden selbständig in den Handstand zu schwingen. Einer Schülerin gelingt dies, trotz Hilfe erst beim dritten Anlauf. Das Abrollen auf den Kastendeckel, erfolgt sehr unsicher über den Kopf. Auch eine weitere Schülerin in dieser Gruppe zeigt sichtlich Mühe mit der Übung, worauf sie von ihren Kolleginnen ermuntert wird.

27.20 In der Hallenhälfte, in der Unihockey gespielt wird, stehen die Schülerinnen eher gelangweilt herum. Man kann kein eigentliches Spiel erkennen, ausgenommen einzelne Zweikämpfe. Einzelne Schülerinnen haben sichtlich Angst vor dem Unihockeyball. Zwei dieser Schülerinnen stehen im Tor (im gleichen!) während die anderen mit wenig Power versuchen ein Tor zu erzielen.

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 32)



Die beiden Protokolle zeigen, wie unterschiedlich Unterricht wahrgenommen wird. Bereits die unterschiedliche Darstellung weist auf eine unterschiedliche Wahrnehmung hin. Während die erste Beobachterin versucht durch ihre Darstellung den Unterricht inhaltlich zu strukturieren, konzentriert sich der zweite Beobachter auf das zeitliche Format. Auch die verwendeten Abkürzungen und Bezeichnungen (S für Schüler, Kastendeckelstation etc.) weisen auf einen unterschiedlichen Erfahrungshintergrund der Beobachtenden hin. Inhaltlich äussern sich am meisten Unterschiede. Die erste Beobachterin bezeichnet das Unihockey als Station, für den zweiten Beobachter ist die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Während der zweite Beobachter *kein eigentliches Spiel erkennen* kann, beschreibt die erste Beobachterin dieses Spiel sehr ausführlich. Auch gehen in die Beobachtung unterschiedliche Wertungen ein. Für den zweiten Beobachter gelingt einer Schülerin der Überschlag *trotz Hilfe erst beim dritten Anlauf* (26.40). Für die erste Beobachterin liegt die Begründung für den späten Erfolg bei den Helferinnen, die sich *der Hilfe nicht mächtig genug* sind. Die Beispiele für eine unterschiedliche Wahrnehmung lassen sich fast unendlich erweitern. Sie sollen zeigen, dass die Person, die Unterricht beobachtet, ihre Interessen, ihre didaktische Sensibilität und ihre Erfahrungen massgeblich zur Darstellung des Unterrichts beitragen. Ihre Vorstellungen von Unterricht lenken die Beobachtung, weshalb Beobachtungen nicht die Realität abbilden, sondern *Artefakte* des Beobachtenden sind. Gerade bei Sportunterricht und bei Gruppenarbeiten kann es gut sein, dass sich die Beobachtenden auf unterschiedliche Schülergruppen konzentrieren und dadurch der Eindruck entsteht, dass es sich um unterschiedliche Klassen handelt. Um dies zu vermeiden, haben wir uns bewusst eine Videoaufnahme angesehen. Damit handelt es sich bei den Beobachtungen gewissermassen um die gleiche Fokussierung und denselben «Realitätsausschnitt». Wird zusätzlich zur Person auch Standort und Fokus der Beobachtung verändert, dann wird die Beobachtung abermals verändert.

Die Qualität von Beobachtungen hängt weitgehend davon ab, ob sich die Beobachtenden der Prämissen, die in die Beobachtung eingehen, bewusst sind. Ich nenne diese (Vor-) Annahmen in Anlehnung an den hermeneutischen Zirkel *Vorverständnis*. Ich glaube nicht, dass sie sich eliminieren lassen, aber sie müssen in die Reflexion und Auslegung von Unterricht einfließen. Und es ist einleuchtend, dass die aus den Beobachtungen gezogenen Folgerungen von diesem Vorverständnis bestimmt werden. Es spielt z.B. eine entscheidende Rolle, ob man Näheres über die Langeweile auf dem Unihockeyfeld wissen will, oder über die Anleitungen

der Lehrerin; ob man am Handstandüberschlag interessiert ist oder an den Schülerinnen die diesen üben. Für sie als Beobachtende ist es deshalb wichtig, sich bewusst zu sein, dass die eigenen Wahrnehmungen immer nur ein Teil der Wirklichkeit abbilden und dass sie Ihr Vorverständnis zum Gegenstand der Reflexion machen. Wir werden in der Beschreibung von Unterricht (Kapitel 8, S. 114) auf das Vorverständnis und seine Reflexion detailliert zurückkommen.

Damit habe ich das *Warum* von Beobachtungen zumindest zu klären versucht, was fehlt ist das *Wie*, die Methoden der Beobachtung, auf die ich im Folgenden näher eingehen möchte.

Beobachtungshilfen

Die Qualität von Unterrichtsbeobachtungen ist weitgehend abhängig von einer intensiven Vorbereitung der Beobachtungen. Wer Unterricht beobachtet, sollte deshalb vorgängig einzelne Fragen klären. Die Frage nach dem Warum wurde bereits angesprochen. Weiter sollten sie sich überlegen, was sie beobachten wollen: z.B. die Sozialformen, die Unterrichtsformen oder den Einsatz von Medien. Diese Einschränkung ist wiederum abhängig von ihren Beobachtungsmotiven und sollte zunächst nicht allzu einengend wirken. Was sie unbedingt vorgängig klären müssen, ist Ihr Fokus auf die handelnden Personen. Wollen sie hauptsächlich die Lehrperson beobachten, eine einzelne Gruppe bei Gruppenarbeiten oder einen einzelnen Schüler? Auch diese Frage steht in Abhängigkeit zu Ihrem Beobachtungsmotiven. Nicht zuletzt sollten sie sich Gedanken darüber machen, wie sie ihre Beobachtungen festhalten wollen. Reichen Notizen auf Papier oder nehmen sie den Unterricht als Video resp. Audio auf? Audiovisuelle Aufnahmen können helfen die Komplexität von Unterricht breiter zu erfassen. Sie geben Ihnen auch die Möglichkeit, Widersprüche und Probleme erst später, unabhängig von der Hektik der Beobachtung, entdecken zu können. Aber auch bei Aufnahmen auf Video muss man sich bewusst sein, dass Filmaufnahmen immer gebunden sind an den Ausschnitt der Kameraführung und damit auch nur ein Teil der Wirklichkeit abbilden können (vgl. Narratives Instrument 1).

Um solche und andere Fragen zu beantworten ist es zwingend die zu beobachtende Lehrperson vorgängig nach ihren Zielen, Inhalten, Methoden etc. zu befragen. Unter Umständen lohnt sich eine Beobachtung nicht, weil der geplante Unterricht nicht zur Fragestellung passt oder weil

durch die gewählte Unterrichtsmethode eine wirkungsvolle Beobachtung verhindert wird. So kann z.B. in einer Aufsatzstunde der Schwerpunkt kaum auf die Interaktion zwischen den Lernenden gelegt werden. Hier lohnt es sich eine andere Beobachtungsperspektive zu wählen oder in einer anderen Stunde zu beobachten. Sind diese Fragen einmal geklärt, können sie Ihren Beobachtungen eine Struktur verleihen, indem sie eine Beobachtungshilfe vorbereiten. Einzelne Beispiele sind im Folgenden aufgeführt. Es sind ausdrücklich Beispiele, um Unterrichtsbeobachtungen zu vereinfachen und zu strukturieren. Das heisst, dass sie entsprechend Ihren Beobachtungsschwerpunkten diese entsprechend verändern müssen oder eigene Hilfen entwickeln (vgl. Narrative Instrumente 2-4).

narrative Instrumente 1 Beobachtung vorbereiten

Beobachtung vorbereiten

Was

- Unterrichtsinhalte
- Unterrichtsziele
- Sozialformen
- Unterrichtsformen/-methoden
- Medieneinsatz....

Wer

- einzelne Schüler:innen
- Gruppe
- ganze Klasse
- Lehrperson
- ein spezieller Posten/Arbeitsplatz
-

Wie

- Video
- Tonband
- Beobachtungshilfen
- weisses Blatt
-



Download als PDF

narrative Instrumente 2 Leitfragen

Leitfragen

Schüler:in (Name¹): _____

- Bist du während dem Sportunterricht sehr aktiv? Was verstehst du unter aktiv)
- Wie motiviert bist du im Sportunterricht?
- Kannst du dich in Gruppenarbeiten oder auch im Plenum einbringen (z.B. mit Ideen)?
- Gesprächsintensität:
- Wie aktiv sprichst du mit deiner Lehrperson?
- Wie oft diskutierst du mit deinen Mitschüler:innen während dem Sportunterricht?
-
- Welches sind deine Lieblingsfächer in der Schule:
- Was machst Du in deiner Freizeit?
- Welche Sportarten?
- Mit Freunden, mit den Eltern, oder anderen Personen?
- Wie sieht deine zeitliche Beanspruchung für den Sport aus (z.B. pro Woche)?
- Wieviel Stunden bist du vor dem TV/PC pro Tag für Gaming oder in Social Media?
-
- Wie gesund fühlst Du dich?
- Wie äussert sich diese Gesundheit?
- Rauchst du?
- Alkohol?
-
- Hast du (im Sport) ein Vorbild/Idol? Wer?
- Spielst du E-Games?
- Schaust du Sport im TV/Youtube etc.
- Gehst du an Matches (Fussball, Eishockey etc.)?
-
- Wieviel Taschengeld bekommst du?
- Wieviel davon gibst du für Sport aus (Eintritte, Games, Kleider, Schuhe etc.)

¹ **wichtig:** der Schüler:in Anonymität versichern, das Interview ist freiwillig, Fragen können offen gelassen werden!

Download als PDF



narrative Instrumente 3 Aktivitäten Lehrperson/Schüler:innen

Zeit	Aktivität Schüler:innen				Handlungen Schüler:innen	Handlungen Lehrperson	Aktiv.L'person		
	zuhören	diskutieren in Klasse	diskutieren in Gruppen	selbständig arbeiten			sprechen	begleiten	andere Tätigkeit



Download als PDF

narrative Instrumente 4 Didaktik/Methodik

Name:		Klasse/Lektion:		
Zeit/ Phase	Lerngegenstand Inhalt Organisation Medien	Lehrperson Handlungen Methoden Interaktion Ausserungen Gespräch	Schüler:innen Handlungen Sozialform Motivation Selbständigkeit	offene Fragen?

Download als PDF



narrative Instrumente 5 weisses Papier

weisses Papier
Nicht mal das Meer darf ich wiedersehen
Wo der Wind deine Haare vermisst
Wo jede Welle ein Seufzer
Und jedes Sandkorn ein Blick von dir ist
Am liebsten wär ich ein Astronaut
Und flöge auf Sterne, wo gar nichts vertraut
Und versaut ist durch eine Berührung von dir
Ich werd nie mehr so rein und so dumm sein
wie weisses Papier

(Element of Crime: Weisses Papier)



Download als PDF

Für Anfängerinnen und Anfänger lohnt es sich mit einer eng strukturierten Beobachtungshilfe zu beginnen. Die Beobachtungen werden dadurch zwar stark gelenkt und auch eingeschränkt. Sie vermeiden damit aber die Gefahr von ausschweifenden Notizen, die sich in der Nachbearbeitung als wenig aussagekräftig erweisen. Als zugegebenermaßen sehr strukturierte Beobachtungshilfe steht das Beispiel des Schülerinterviews (Narratives Instrument 2). Immer mehr Freiheiten lassen die weiteren Hilfen, bis hin zum «weissen Papier» (Narratives Instrument 5). Diese Form der Beobachtung empfehle ich geübten Beobachterinnen und Beobachtern. Sie stellt eine hohe Anforderung an die Selbstdisziplin dar, um sich nicht unbewusst in Details zu verlieren. Für einen narrativen Zugang zu Unterricht ist sie sicherlich die geeignetste Form. Mit offenen Beobachtungshilfen können am ehesten aussagekräftige Szenen ermittelt werden, weil man nicht durch fremde Strukturen gelenkt wird. Für das narrative Instrument 3 soll untenstehendes Beispiel zeigen, wie eine solche Strukturhilfe ausgefüllt werden könnte (Abb. 6).

Zeit	Akt. Schüler:innen				Handlungen Schüler:innen	Handlungen Lehrperson	Aktivität LP		
	zuhören	diskutieren in Klasse	diskutieren in Gruppen	selbstständig arbeiten			sprechen	begleiten	andere Tätigkeit
	•				Die Schüler:innen hören den Informationen der Lehrerin zu	Die Lehrerin erklärt die Aufgabe und die Ziele der Gruppenarbeit	•		
			•		Die Schüler:innen diskutieren in Gruppen, welche Aufgaben sie lösen sollen			•	
		•						•	

Abbildung 6: Beispiel für das narrative Instrument 3

Versuchen sie selbst, aufgrund Ihrer Motive und Ihrer Erfahrungen, Beobachtungshilfen zu entwickeln. Die Darstellung solcher Beobachtungshilfen ist sicherlich auch abhängig vom Unterrichtsfach. So kann ich mir kaum vorstellen, dass für eine Mountainbike Exkursion im Wald, dasselbe «Formular» verwendet wird, wie für eine Übungsstunde im Geräteturnen. Nötigenfalls verändern sie die Struktur der Beobachtungshilfe auch während der Beobachtung, vermeiden sie aber den Beobachtungsschwerpunkt zu schnell und allzu oft zu wechseln. Tauschen sie Ihre Beobachtungshilfen unbedingt auch mit Studien- oder Arbeitskolleginnen und -kollegen aus.

Die dargestellten Beobachtungshilfen können z.T. auch für die Beobachtung von eigenem Unterricht eingesetzt werden. Eigenbeobachtung und Fremdbeobachtung unterscheiden sich durch ihre Motive zwar grundsätzlich, in ihren Methoden lassen sich aber viele Gemeinsamkeiten aufzeigen. Auf ihre Unterschiede und Ähnlichkeiten möchte ich im Folgenden noch näher eingehen.

Eigenen Unterricht beobachten

Sich selbst zu beobachten ist ein unverzichtbarer Teil der Arbeit von Lehrpersonen. Man spricht und beobachtet die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, ihre Mimik, Aufmerksamkeit und Mitarbeit. Man beobachtet den eigenen Unterricht auch in den Konsequenzen aus dem Unterricht: in Übungen, Prüfungen oder in Präsentationen von Lernenden. Diese Beobachtungen sind Teil der Unterrichtspraxis und erfolgen in der Regel unbewusst und unsystematisch. Sie dienen meist der Evaluation des Lernfortschritts der Lernenden und fließen deshalb in die Vorbereitung von neuem Unterricht ein. Solche Beobachtungen unterscheiden sich von systematischen Beobachtungen mit dem Ziel, die eigenen Handlungen zu reflektieren, um weiterreichende Perspektiven entwickeln zu können.

Eigenen Unterricht zu beobachten heisst, nicht ausschliesslich sich selbst aus einer übergeordneten gleichsam einem archimedischen Punkt zu beobachten. Sich selbst beobachten bedeutet auch die Schülerinnen und Schüler, das Umfeld, die Unterrichtsräume, -medien etc. zu beobachten. Aus den Handlungen anderer Personen können Rückschlüsse auf das eigene Unterrichtshandeln gezogen werden. Mitten im Feld bedeutet für die Beobachtung von eigenem Unterricht, die intensive Auseinander-

setzung mit allen Betroffenen. Damit stellt sich auch die Frage wer eigentlich beobachtet wird: Der Tänzer oder der Tanz?

Unser Ansatz zur Beobachtung und Selbstbeobachtung ist in diesem Sinne ein ökologischer Ansatz. Er beschreibt nicht das einzelne Kind, gewissermaßen aus seiner Umgebung isoliert, sondern das Kind im Kontext des Lebensraumes, in dem es aufwächst. Uns interessiert die Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Die Umwelt prägt das Kind und umgekehrt. Der Lebensraum auf den wir uns beziehen, ist die Schule und im einzelnen die Schulklasse. Dies ist noch immer eine etwas ungewöhnliche Sichtweise. Nun lassen sich Wechselwirkungen nicht beobachten, sie lassen sich nur interpretieren. (Badertscher, 1997)

Es werden weder einzelne Kinder noch eine einzelne Lehrperson beobachtet, sondern immer ihr Verhältnis zur Umwelt in diesem Falle zur Schulklasse, zum Unterricht. Damit zeichnet sich ein Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung durch die Rollenambiguität von Beobachtenden und Beobachtetem in einer Person aus. Von einem Selbstbeobachtenden wird keinesfalls verlangt, dass er oder sie sich psychoanalytisch zweiteilt, denn das Selbst ist immer nur ein Teil des zu beobachtenden Feldes. Diese Beobachtungen während des Unterrichtens können Widersprüche aufdecken, die nicht direkt im Unterricht gelöst werden. Unsicherheiten, Ungereimtheiten und Fragen werden meist noch über den eigentlichen Unterricht hinausgetragen und führen oft zu bewussteren Beobachtungen in weiteren Unterrichtsstunden. McDonald (McDonald, 1992, p. 20) nennt solche Reflexionen *Reading on the Trolley*, weil sie unmittelbar nach dem Unterricht, vielleicht im Trolleybus auf dem Nachhauseweg stattfinden.

Damit unterscheiden sich Selbstbeobachtungen von Fremdbeobachtungen vornehmlich durch ihr *Motiv*. Der Beweggrund sich selbst zu beobachten (durch eine besondere Beobachtungszielsetzung oder mit einer Videoaufnahme) liegt demnach in einem *Unbehagen* über den eigenen Unterricht. «Das Motiv, die Klasse und sich selbst zu beobachten, liegt hier in der Wahrnehmung der eigenen Person. Man empfindet die Situation als Problem und verfolgt die Absicht, dieses Problem zu lösen» (Beck & Scholz, 1995, p. 15). Gründe, sich selbst oder den eigenen Unterricht fokussiert und systematisch zu beobachten, gibt es viele. Eine missglückte Unterrichtsmethode, ein penetrant störender Schüler, eine chaotische Organisationsform etc.. Wird ein solches *Unbehagen* zum Anlass der Reflexion, ist ein erster entscheidender Schritt bereits getan. Zunächst muss

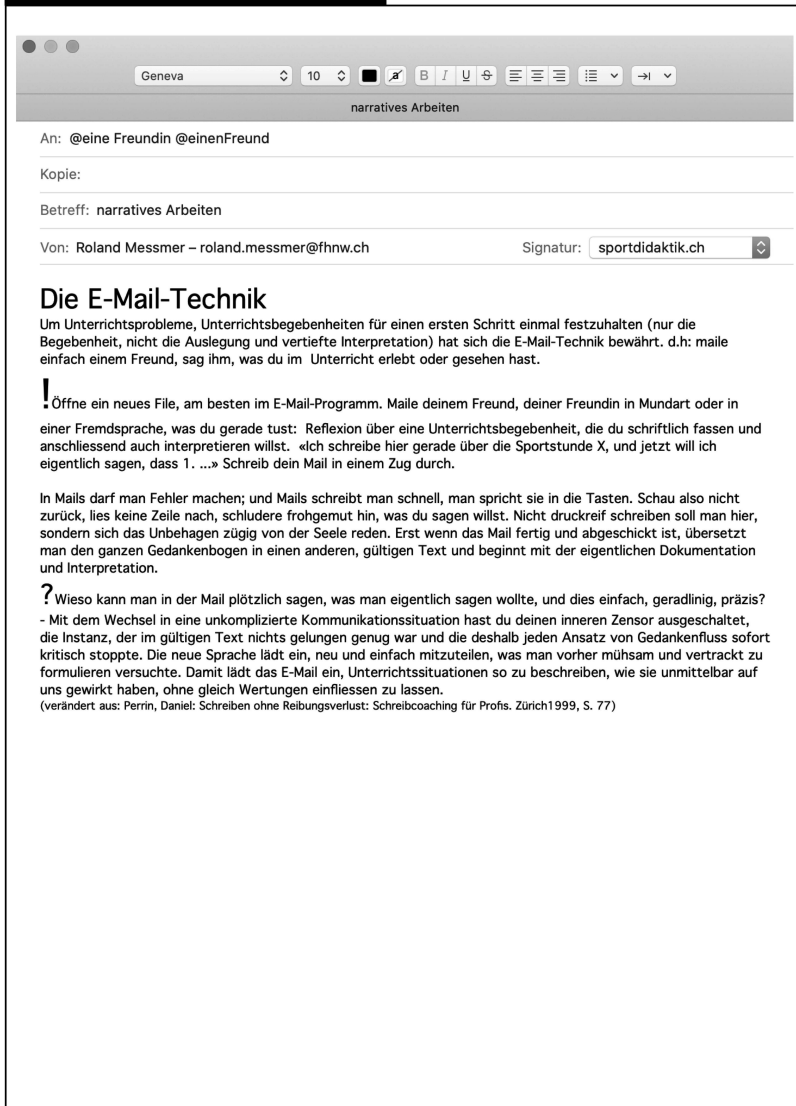
demnach festgehalten werden, was an der Situation aussergewöhnlich ist, damit es zu diesem Unbehagen führt.

Dieses diffuse Gefühl, dass etwas nicht stimmt, kann meist *nicht* unmittelbar benannt werden. Das Beobachtete kann nicht formuliert werden, es gleitscht einem gleichsam aus den Händen, weil die Worte für die Beschreibung fehlen. Im Folgenden möchte ich auf eine Methode eingehen, die hilft das Beobachtete in eigene Worte zu fassen. Bevor man sich zu viele Gedanken macht über die Gründe dieses Missbehagen, lohnt es sich, seine Gedanken zunächst einmal festzuhalten. Dabei geht es vordergründig darum, dass dieses Unbehagen nicht vergessen geht und nicht um eine exakte Analyse des Problems. Hier hat sich die E-Mail-Technik bewährt, weil in E-Mails das Formulieren meist leichter fällt (vgl. Narratives Instrument 6).

Wieso kann man in einer Mail plötzlich sagen, was man eigentlich sagen wollte, und dies einfach, geradlinig, präzise? Mit dem Wechsel in eine unkomplizierte Kommunikationssituation hat man in der Regel einen inneren Zensor ausgeschaltet, die Instanz, die jeden Ansatz von Gedankenfluss sofort kritisch stoppt, weil man auf die Formulierung achtet. Die neue Sprache lädt ein, neu und einfach mitzuteilen, was man vorher mühsam und vertrackt zu formulieren versuchte. Damit ermöglicht das E-Mail – oder eine SMS oder Chat – Unterrichtssituationen so zu beschreiben, wie sie unmittelbar auf uns gewirkt haben, ohne gleich Wertungen einfließen zu lassen (Perrin, 1999, p. 77).

In E-Mails können ohne weiteres eigene Abkürzungen verwendet werden, oder man schreibt die Mail einfach in der gesprochenen Sprache. Ein Beispiel in Berndeutsch soll dies verdeutlichen.

narrative Instrumente 6 E-Mail-Technik



The screenshot shows an email client window titled 'narratives Arbeiten'. The email header includes: 'An: @eine Freundin @einenFreund', 'Kopie:', 'Betreff: narratives Arbeiten', 'Von: Roland Messmer – roland.messmer@fhnw.ch', and 'Signatur: sportdidaktik.ch'. The main body of the email is titled 'Die E-Mail-Technik' and contains the following text:

Um Unterrichtsprobleme, Unterrichtsbegebenheiten für einen ersten Schritt einmal festzuhalten (nur die Begebenheit, nicht die Auslegung und vertiefte Interpretation) hat sich die E-Mail-Technik bewährt. d.h: maile einfach einem Freund, sag ihm, was du im Unterricht erlebt oder gesehen hast.

! Öffne ein neues File, am besten im E-Mail-Programm. Maile deinem Freund, deiner Freundin in Mundart oder in einer Fremdsprache, was du gerade tust: Reflexion über eine Unterrichtsbegebenheit, die du schriftlich fassen und anschließend auch interpretieren willst. «ich schreibe hier gerade über die Sportstunde X, und jetzt will ich eigentlich sagen, dass 1. ...» Schreib dein Mail in einem Zug durch.

In Mails darf man Fehler machen; und Mails schreibt man schnell, man spricht sie in die Tasten. Schau also nicht zurück, lies keine Zeile nach, schludere frohgemut hin, was du sagen willst. Nicht druckreif schreiben soll man hier, sondern sich das Unbehagen zügig von der Seele reden. Erst wenn das Mail fertig und abgeschickt ist, übersetzt man den ganzen Gedankenbogen in einen anderen, gültigen Text und beginnt mit der eigentlichen Dokumentation und Interpretation.

? Wieso kann man in der Mail plötzlich sagen, was man eigentlich sagen wollte, und dies einfach, geradlinig, präzise? - Mit dem Wechsel in eine unkomplizierte Kommunikationssituation hast du deinen inneren Zensor ausgeschaltet, die Instanz, der im gültigen Text nichts gelungen genug war und die deshalb jeden Ansatz von Gedankenfluss sofort kritisch stoppte. Die neue Sprache lädt ein, neu und einfach mitzuteilen, was man vorher mühsam und vertrackt zu formulieren versuchte. Damit lädt das E-Mail ein, Unterrichtssituationen so zu beschreiben, wie sie unmittelbar auf uns gewirkt haben, ohne gleich Wertungen einfließen zu lassen.
(verändert aus: Perrin, Daniel: Schreiben ohne Reibungsverlust: Schreibcoaching für Profis. Zürich 1999, S. 77)

Download als PDF



Problemturnschund (5)

äbe, ig ha itz grad vor, öich e chli vo re lektion ds verzeue, wo mir d` chind e chli überbordet si. das isch ire turnlektion mit 1.klässler gsi. ig ha mit ihne äs usdurtraining gmacht uf e ganz schpilerschi art. ha klass i zwo gruppe ufteilt, nadäm sie ds zwöit uskäset hei, wär lenger cha uf eim bei stah.

d` sieger uf ei syte, d` verlierer uf di angeri syte. Auso, de wär die klass teilt gsi. das isch sowit rächt guet gange.

die einte si fische gsi, di angerä d` stärke. am haueändi ha ig jewils stärke/fische häregleit.

itz isch es drum gange, möglechscht vii schtärke/fische uf di egeti syte ds bringe, während däm d` musig louft.

ziel: weles team het am schluss meh fische/schtärke uf ihrer syte. d` chind hei fröid gha u si was gisch was hesch hin und här grennt. churz gseit: sie hei aues gäh. bis dahäre isch aues guet gange. sobaud ig aber när ds siegerteam feschtleit ha, de isches los gange. Es paar verlierer hei sech eifach nid chönne dermit abgäh u hei när radou gmacht «di hei pschissä u sowiso, mir hei vii schlechtere i üsere gruppe gha...» öppe so het`s tönt u di angeri gruppe het natürlech aues abschritte

was macht me mit ching, wo eifach nid chöi verliere? wo när no lang hinger dri die angerä ir garderobe plage?

Ein typisches Problem mit Kindern auf der Unterstufe: Wie lernt man verlieren? Ohne dieses Problem hier zu lösen, weist das Beispiel auf einen Widerspruch hin. Das Beispiel stammt aus einer E-Mail, die mir eine Studentin aus ihrem Praktikum geschickt hat. Sie hatte offensichtlich ein Unbehagen in Bezug auf den Ausgang des Spiels, weshalb sie die Situation als E-Mail festgehalten hat. Ihre Beobachtungen können nun helfen den Grund für das Unbehagen zu finden. Auf das Beispiel bezogen weiss die Studentin jetzt lediglich, dass diese Kinder nicht verlieren wollen. Damit hat sie aber noch keine didaktische Antwort gefunden. Wie kann die Lehrperson ihren Unterricht gestalten, dass die Kinder sich trotz der Niederlage nicht anschliessend in der Garderobe plagen? Einerseits sind wohl weitere Beobachtungen, andererseits auch Reflexionen und Vergleiche nötig, um diese Frage zu beantworten. Nur selten lässt sich ein Problem aus einer einzelnen Situation heraus identifizieren, auch das angedeutete Unbehagen lässt sich kaum an einer einzelnen Szene festmachen.

In erster Linie dienen Selbstbeobachtungen dazu, eine *Was-ist-Frage* in Ruhe und mit etwas Distanz formulieren zu können (nicht zu beantworten!). Die Was-ist-Frage kann oft nur durch den Schritt zurück ins Feld überhaupt gestellt werden. Bei der Beobachtung von eigenem Unterricht drängt sich dieser Schritt unmittelbar auf. Die Nähe zum Feld, repräsentiert durch die eigene Person, ermöglicht es mit wenig Aufwand bei den Betroffenen nachzufragen oder im Unterricht selbst nach Fragen zu suchen. So werden z.B. Schülerinnen und Schüler in der nächsten Unterrichtsstunde nach ihrer Wahrnehmung gefragt. Oder man versucht

die gleiche Methode in einer anderen Klasse, um festzustellen, ob das Scheitern an der Methode oder an der Klasse lag.

Eine weitere Möglichkeit, sein Unbehagen festzuhalten, bietet das *Lehr-Journal*. Dabei werden mehrere Sequenzen in einem Tagebuch festgehalten. Das Geschriebene kann sich dabei auf ein einzelnes Phänomen beziehen (ein störender Schüler) oder auf verschiedene Situationen ohne Zusammenhang. Die Beobachtungen betreffen wie im Beispiel einzelne Situationen, aber auch einzelne Schüler oder Schülerinnen, Lerngruppen oder die Lehrperson selbst. Ein *Lehr-Journal* soll nicht pedantisch jeden Tag geführt werden, kann aber helfen, dass wichtige Gedanken nicht verloren gehen. In diesem Sinne kann das Journal einfach aus einer Sammlung von verschiedenen *E-Mails* bestehen. Insbesondere für Lehrpraktika drängen sich Formen des Journals auf. Die Notizen erfolgen sporadisch, ungeordnet und eklektisch. Erst in einer weiteren Phase werden sie geordnet und ausformuliert (vgl. folgende Kapitel).

McDonald (McDonald, 1992, pp. 40-41) nennt vier Gründe, weshalb es sich lohnt Selbstbeobachtungen in einem Journal festzuhalten:

- In erster Linie zeige ich auf, dass mein Unterricht gescheitert ist. Dies kann zweifelsohne meine Unsicherheit im Unterricht verstärken. Es hilft aber einer allfälligen Entmutigung auf dem Papier Platz zu geben, statt dass man sich in Selbstvorwürfen – beim Warten auf den Trolleybus – verliert.
- Jede Notiz sollte mit der Phrase ergänzt werden «nachdem ich das geschrieben habe...». Damit wird eine Verbindung hergestellt zwischen dem eigentlichen Unterrichten und dem Versuch diesen Unterricht zu verändern.
- Selbstreflexionen helfen mit, die Diskussion zu anderen Lehrkräften zu eröffnen. Kein Problem kann in diesem Sinne isoliert betrachtet und gelöst werden.
- Und selbst wenn keiner meiner Kolleginnen oder Kollegen bereit ist mit mir Beobachtungen auszutauschen, geben Selbstbeobachtungen Zeit und Platz zwischen zwei Rollen zu wechseln: Wer zwischen dem Beobachteten und dem Beobachtenden wechseln kann, hat mehr Freiheiten, als jemand der in einer einzelnen Rolle verharrt.

McDonald spricht damit eine weitere Möglichkeit an, Gründe für das eigene Unbehagen zu finden. In Diskussionen mit anderen Lehrpersonen kann unter Umständen die Was-ist-Frage beantwortet werden. In Praktika hat es sich z.B. bewährt, dass der Unterricht auf Video aufgenommen und

anschliessend gemeinsam von 3-4 Studierenden angeschaut und diskutiert wird (Gautschi, 2001, p. 11). Für die Diskussion innerhalb solcher Interventionsgruppen vgl. Kapitel 10: Im Team vergleichen. Zunächst sollte man hier aber vermeiden, Rezepte auszutauschen und die fragliche Situation gleich auflösen. McDonald (McDonald, 1992, p. 42) nennt den Austausch von Problemen zwischen Lehrpersonen Reading over Pizza. In Anlehnung an den reflective practitioner von Schön (1993) sollen Unterrichtsprobleme gemeinsam diskutiert und damit die dominant präsente Unsicherheit von Unterrichtspraxis erträglich gemacht werden. Reading over Pizza will zunächst nur ähnliche Probleme sammeln und vergleichen und vermeidet den Anspruch die auftretenden Fragen unmittelbar zu beantworten. Diese Zurückhaltung scheint mir angemessen und widerspricht auch dem mechanistischen Denken, dass jedes Unterrichtsproblem gleich mit einer Strategie beantwortet werden kann. McDonald spricht deshalb auch von Perspektiven, die in dieser Phase entwickelt werden, um eine Situation weiter zu beobachten und bearbeiten.

In der Sportdidaktik hat *Reading over Pizza* eine lange Tradition (Scherler & Schierz, 1995) und wird gerne – dem Sachgegenstand geschuldet – anhand von Videos durchgeführt. Während Scherler & Schierz noch mit aufwändig produzierten Videos auf VHS gearbeitet und deshalb mit den Studierenden fremden Unterricht interpretiert haben, kann heute sehr schnell und effizient auch eigener Unterricht reflektiert und diskutiert werden. Auch wenn die Videotechnologie hier einen deutlichen Mehrwert anbietet, müssen aus Respekt vor den Schülerinnen und Schülern, einige Regeln beachtet werden (vgl. Narratives Instrument 7). Regeln, die aber auch die Weiterarbeit hin zu narrativen Texten (Videos, Audios) vereinfachen, um sich in der Fülle von Daten und Informationen nicht zu verlieren.

Videos zeigen mehr als Text darstellen kann. Das hat sowohl Vorteile als auch Nachteile. In Videos fallen anderen Beobachtern vielleicht Details auf, die einem selbst nicht bewusst waren. Schaut man sich Videos mehrfach an, dann sieht man diese Details – die aber für die Interpretation von Bedeutung sein können – oft auch selbst. Wie bereits erwähnt, erfasst Film aber eine Fülle von Informationen, die eine narrative Struktur kaum erkennen lassen. Deshalb sollten *Rohaufnahmen* für die weitere Arbeit hin zu didaktischen Texten und Geschichten, aber auch für Präsentation und Diskussion in Gruppen geschnitten und bearbeitet werden. Aus Datenschutzgründen kann dies aber nicht auf den gängigen Social-Media-Plattformen gemacht werden, auch wenn diese eine beispiellos einfache

Technik anbieten (vgl. Dokumentation für die Sicherstellung des Datenschutzes im Anhang).

Für die Beobachtung von Unterricht (Selbst- und Fremdbeobachtungen) sind somit die wesentlichsten Punkte angesprochen. Was fehlt ist der zentrale Aspekt der Nähe und der Distanz zum Feld, auf den ich abschliessend noch näher eingehen werde.

narrative Instrumente 7 Video-Aufnahmen

Video aufnehmen und bearbeiten



1. Der Datenschutz ist sichergestellt und mit allen beteiligten Personen geklärt (vgl. narratives Instrument 11)!



2. Wer wird von wem aufgenommen? Subjektive Aufnahme über Brillenkamera oder GoPro? Hallenperspektive mit Kameraführung oder Ganzperspektive (Breitwinkel)?



3. Wie wird eine brauchbare Audioaufnahme gemacht? Z.B. Bluetooth Mikrofon bei der Lehrperson, integriertes Mikrofon bei den subjektiven Kameras etc.



4. Gibt es ein «Drehbuch», in dem Aufnahmebeginn, Ende und die evt. Kameraführung antizipiert werden?



5. Wie wird das Video- und Audiomaterial verarbeitet? Wo wird es gesichert?



6. Die Lehrperson oder die Filmemacher sorgen für einen klaren Übergang zum «normalen» Unterricht, bei dem keine Aufnahmen mehr gemacht werden!



Download als PDF

Distanz und Nähe

Zunächst scheint es naheliegend, dass sich Beobachtende möglichst mitten ins Feld begeben. Ihre Nähe zum Unterricht, ihre persönlichen Beziehungen zu den beteiligten Personen, garantieren möglichst authentische Aufzeichnungen. Je besser man im Verlauf der Beobachtungen die Schule, die Klasse und die Lehrpersonen kennenlernt, desto einfacher wird es Situationen auch nachträglich rekonstruieren zu können. Bei der Entwicklung von narrativen Texten besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Erleben, Erzählen und Wiedergeben einer Erfahrung. Clandinin und Connelly (2000, p. 81) bezeichnen diese enge Beziehung zum Feld als «falling in love». Es charakterisiert in etwa das gleiche Verhältnis, welches ich bereits mit Interesse, Empathie und Offenheit für den beobachteten Unterricht zu umschreiben versucht habe. Mit dieser gewollten Nähe zum beobachteten Feld ist gleichzeitig aber auch eine Gefahr verbunden. Wer sich selbst immer auf der Bühne des Stücks befindet, weiss nicht was hinter den Kulissen spielt. Oder, weniger theatralisch ausgedrückt, auf die Beobachtenden bezogen: «They must become fully involved, must <fall in love> with their participants, yet they must also step back and see their own stories in the inquiry, the stories of the participants, as well as the larger landscape on which they all live» (Clandinin & Connelly, 2000, p. 81). Deshalb gilt es zu vermeiden, dass sich Beobachtende zu sehr mit dem zu beobachtenden Feld identifizieren. Dies gilt in besonderem Masse für die Situation der Selbstbeobachtung. Auch hier gilt trotz der unmittelbaren Nähe eine Distanz zu finden, aus sich selbst herauszutreten, gewissermassen einen archimedischen Punkt einzunehmen. Clandinin und Connelly (2000, pp. 71-72) nennen fünf Punkte, die bei der Beobachtung zu befolgen sind, um eine konstruktive Distanz zum Feld bewahren zu können.

1. Fürs Erste sind die eigenen Zugänge zum Feld zu prüfen. Weshalb wurde diese Schule, diese Klasse, diese Lehrperson, diese Schülerin für die Beobachtung ausgewählt? Selbstverständlich steht diese Frage in einem engen Zusammenhang mit den Beobachtungsmotiven. Oft sind die Gründe für die Auswahl aber viel pragmatischer: kurze Reisewege, persönliche Kontakte, vermeintlich «einfache» Klasse etc. Solche Gründe sind wichtig, um bei der Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) auch eine gewisse Ökonomie zu wahren.
2. Sie müssen aber bei der Arbeit im Feld beachtet und reflektiert werden, sonst läuft man Gefahr, dass die Absichten der Beobachtung verloren

gehen. Auch wenn diese im Verlauf von narrativen Untersuchungen immer wieder ändern können, darf aus lauter Befangenheit im Handlungsdruck des Alltags, die eigentliche Absicht nicht vergessen werden. Beobachtende sollen in erster Linie beobachten und sich nicht (nur) als Assistenzlehrkräfte, Schiedsrichter oder Therapeuten betätigen.

3. Deshalb sind weiter auch die Übergänge der Beobachtung zu beachten. Beginnen oder beenden sie eine Beobachtung, weil sie im Feld gebraucht werden oder ergeben sich die Übergänge aus der Beobachtung selbst? Aber auch die Übergänge in der Arbeit mit narrativen Texten selbst sind zu beachten. Weshalb wechseln sie vom Sammeln von Dokumenten zur eigentlichen Textarbeit? Weshalb gehen sie nochmals zurück ins Feld für weitere Beobachtungen? Solche Fragen klären Ihr Verhältnis zum Feld und den zu den beteiligten Personen. Damit wird ein weiterer, wahrscheinlich der wichtigste Punkt im Verhältnis von Nähe und Distanz, ins Spiel gebracht.
4. Wie zeichnen sich Ihre Beziehungen zu den beobachteten Personen aus? Natürlich werden sich diese Beziehungen im Verlauf der verschiedenen Beobachtungen verändern. Aber Ihre Position und Ihre Rollen sollten immer wieder Gegenstand der Reflexion sein. Werden sie als Expertin oder Experte oder aber als Mitarbeitende wahrgenommen? Kontrollieren sie oder beraten sie?
5. Als letzter Aspekt im Netzwerk von Beobachtungen sollten die Beobachtungen immer wieder auf ihre Nützlichkeit überprüft werden. Haben sie einfach Freude am Beobachten und Lust dabei zu sein oder bringen die Beobachtungen für Ihre Fragestellungen einen Nutzen? Dieser Aspekt weist zurück auf die Übergänge von Beobachtung und Unterricht. Beobachtungen dürfen nicht endlos sein. Jedes Projekt, auch wenn es sehr gross und umfangreich angelegt ist, braucht ein Ende und die Kosten und Nutzen sind abzuwägen.

Ziel dieser permanenten Reflexionen ist es, ein Gefühl für das Feld zu entwickeln. Für das spezifische Feld, den Unterricht, die Klasse, die Schülerinnen und Schüler die sie für die Beobachtungen ausgewählt haben. Ein Gefühl, das nicht gleichzusetzen ist mit einer unmittelbaren Identifikation mit dem Feld, das eine objektivierte Auslegung und Interpretation verhindern würde. Deshalb sind Beobachtungen bei der Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) mehr als das alleinige Suchen nach einer Story. Es bedeutet für die Beobachtenden ein ständiges hin und her zwischen Feldarbeit und Reflexion. Zwei Schritte vor durch Beobachten und ein

Schritt zurück durch Reflexion. Dieses Auspendeln zwischen «falling in love» und objektiver Beobachtung ergibt sich am ehesten durch die Transformation von Beobachtungsdaten zu Unterrichtsnotizen.

Kapitel 2: Vom Feld zu Unterrichtsnotizen

Für Selbst- und Fremdbeobachtungen stehen unterschiedliche Motive im Vordergrund. Während für Selbstbeobachtungen ein Unbehagen im Zentrum steht, aus dem sich verschiedene Beobachtungssituationen ergeben, ist der Beweggrund für Fremdbeobachtungen meist von aussen gegeben. Trotzdem ergibt sich für beide Situationen sehr ähnliches Datenmaterial, weshalb ich im Folgenden nicht mehr zwischen Fremd- und Selbstbeobachtung unterscheide. Sowohl Fremd- als auch Selbstbeobachtungen führen aber zu ganz heterogenen Textsorten. Strukturierte Beobachtungen ergeben in diesem Sinne eher digitale Daten, offene Beobachtungen führen vielleicht bereits zu ersten Unterrichtsgeschichten. «The narrative inquirer may note stories but more often records actions, doings, and happenings, all of which are narrative expressions. This is the stuff of narrative inquiry for the researcher in for the long haul and concerned intimacy» (Clandinin & Connelly, 2000, p. 79).

Diese Beobachtungsnotizen müssen in einem ersten Schritt gesammelt und durch weitere Daten ergänzt werden, um anschliessend durch eine Codierung geordnet werden zu können. Unter Umständen müssen sie auch anonymisiert werden, damit die Integrität der Beobachteten gewahrt bleibt. Diese Arbeit gleicht dem Arrangieren eines Samplers: Aus verschiedenen Musikquellen, wie Vinyl, MP3, Live-Aufnahmen etc., wird eine neue Sammlung zusammengestellt. Dieses Zusammenfügen von unterschiedlichen Textsorten ist nicht unbedeutend, wird hier doch die Voraussetzung geschaffen, dass aus Unterrichtsnotizen, didaktische Texte entwickelt und für die Auslegung verdichtet werden können. Auf drei wesentliche Arbeitsschritte möchte ich im Folgenden näher eingehen: sammeln und ergänzen, codieren und ordnen, rekonstruieren und loslassen.

Beobachtungsnotizen sammeln und ergänzen

Nebst den bereits erwähnten Beobachtungshilfen und -notizen gibt es zahlreiche weitere Möglichkeiten, um Informationen über Unterricht zu sammeln. Das Journal und das E-Mail wurden bei der Selbstbeobachtung

bereits als Textsorten erwähnt. Vielleicht kann man auch bei Fremdbeobachtungen auf Journale von Lehrpersonen zurückgreifen und die eigenen Beobachtungen mit den Notizen der Beobachteten vergleichen. Um die Absichten der Lehrpersonen erschliessen zu können, sollten unbedingt auch Planungsunterlagen, Planungsübersichten der Lehrpersonen beigezogen werden. Sofern die beobachteten Lehrpersonen solche Planungswerkzeuge verwenden, helfen sie mit, die Handlungen der beteiligten Personen besser zu beschreiben.

Auch aus Dokumenten von Schülerinnen und Schülern kann unter Umständen wertvolles Material gewonnen werden: Aufsätze, Prüfungen, Arbeitsblätter, Sporthefte etc. Werden solche Erzeugnisse über einen bestimmten Zeitraum verfolgt, geben sie z.B. wertvolle Hinweise über den Lernfortschritt der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Selter und Spiegel (2001) zeigen durch solche Unterrichtsdokumente sehr anschaulich, dass Kinder unterschiedlich rechnen, insbesondere anders, als Erwachsene dies erwarten. Auf die Beobachtung von Lernenden möchte ich näher eingehen, weil ich denke, dass es sich bei dieser Form um eine wesentliche Methode handelt, Unterricht in seiner Realität zu erfassen. Wer Schülerinnen und Schüler in ihrem Handeln beobachtet, erfährt meist etwas über ihr Lernen und damit etwas über das Kerngeschäft von Unterricht. In Sportheften (z.B. Reimann & Müller, 2019) werden Schülerinnen und Schüler aufgefordert ihr eigenes Lernen zu dokumentieren. Aus solchen subjektiven Beschreibungen, die auch der formativen Beurteilung dienen, können Lehrpersonen aber auch selbst viel lernen. Wenn Lernende über ihre Lernschwierigkeiten berichten, weist das nicht nur auf ihre eigenen Probleme hin, sondern auch auf vielleicht fehlende Differenzierung im Unterricht. Deshalb macht es auch Sinn, wenn Schülerinnen und Schüler die Entwicklung ihrer Körpermasse über Jahre dokumentieren. Diese selbstverständlich vertraulichen Daten helfen Lehrpersonen Lernschwierigkeiten besser zu verstehen.

So kann z.B. der zweite Längenwachstumsschub, der zentripetal verläuft, zu verhältnismässig überlangen Extremitäten führen. Wer plötzlich viel längere Arme hat, kann u.U. den Felgaufzug am Reck auf der Sekundarstufe I nicht mehr, obwohl dies in der Primarschule problemlos klappte. In einem inklusiven Sportunterricht helfen solche Geschichten – aber auch Daten der Schülerinnen und Schüler – eine höhere Sensibilität für die Lernenden zu entwickeln, um entsprechend methodisch und inhaltlich zu differenzieren.

Beobachtungen von Lernenden können mithelfen falsche Resultate oder gar Lernstörungen besser zu verstehen. Durch diese Dokumente kommt man insbesondere auch besser an individuelle Daten und damit näher ans Feld. So kann z.B. die Einschätzung der individuellen Gesundheit in einem Aufsatz über Gesundheit besser erfasst werden als über eine Skala. Diese Liste liesse sich unendlich verlängern. Grundsätzlich gilt: Sammeln sie alles, was im beobachteten Unterricht an Papier und in anderer Form be- und verarbeitet wird.

Vielleicht haben sie den Unterricht auch auf Video oder Tonband aufgenommen. Damit verfügen sie über gesprochenen Text, den es u. U. auf Papier zu bringen gilt. Ich rate Ihnen, mit einer ausführlichen Transkription der Aufnahmen noch zuzuwarten. Vielleicht ergeben sich im Arbeitsprozess aus diesen Abschnitten Nebenschauplätze, die sich für die Weiterarbeit nicht lohnen. Falls sie in diesen Aufnahmen auf wichtige Sequenzen stossen, die sie möglichst authentisch wiedergeben wollen, haben sie immer noch Zeit die Transkription nachzuholen. Dies gilt auch für andere Textsorten. Behalten sie die unterschiedlichen Textqualitäten vorerst bei und codieren sie z.B. bei einem Video auf einer separaten Zeitleiste. Vielleicht lohnt es sich auch die Form und Qualität von Video oder Audio beizubehalten. Die narrative Struktur, die es zu entdecken und darzustellen gilt, kann eventuell besser als in einer nicht schriftlichen Form repräsentiert werden. Aber auch hier gilt, Beobachtungen sind nicht per se bereits Narrationen, dafür müssen sie zuerst sortiert (codiert) und geordnet werden. Und es gilt das Prinzip der Nützlichkeit: Nicht alle Dokumente sind grundsätzlich für eine Weiterarbeit nützlich. Insbesondere bei Filmaufnahmen wird das Verhältnis von Informationsfülle und Informationsgehalt schnell einmal kritisch. Deshalb dürfen einzelne Dokumente auch ohne weiteres einmal fallen- und weggelassen werden. Um diesen Entscheid zu fällen, muss das Datenmaterial aber zunächst codiert und geordnet werden.

Beobachtungsnotizen codieren und ordnen

Je nach Umfang der Daten kann es gut sein, dass man die Übersicht über die gesammelten Dokumente verliert. Deswegen sind das Kodieren und Ordnen der erste Schritt der Analyse. Strauss und Corbin (1996) bezeichnen das Benennen der Phänomene als offenes Kodieren.

Offenes Kodieren ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht. Ohne diesen ersten grundlegenden analytischen Schritt können die weiterführende Analyse und die anschließende Kommunikation nicht stattfinden. Während des offenen Kodierens werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln. (Strauss & Corbin, 1996, pp. 44-45)

Tabelle 1: Beispiel einer Ordnung aufgrund von Codes

	Zeit	Intervention	Code/Thema	Transkription
7	24.17 (1.18)	rm	Organisation, Übungsformen /Ziel- formen	F: Verständnisfrage: Es hat verschiedene Posten und die Schülerinnen können dort beginnen, wo sie denken, dass sie üben wollen? Und die, die es können, kommen dann zu dir in die Mitte, um es vorzuzeigen?
				A: Ja, wo sie mit Anlauf, also zuerst nur aus dem Wippen in den Handstand und dann auf dem hohen Kasten abrollen. Vorher hatten sie ja nirgends einen hohen Kasten, wo sie abrollen können. Erst am Boden. Und sie sind soweit, dass sie selbst....
8	28.48 (.45)	FM	Angst, Hilfe stehen, Unter- stützung des Lehrers	Aha, das waren die Schwächeren. Wir haben ja vorhin gesehen, sie haben den Handstand gemacht an der dicken Matte an der Wand, und das sind die, die Angst haben es alleine zu machen, und die sind dann dort einfach so herumgestanden und.....

Das heisst die Daten werden in einzelne Stücke zerlegt und mit einem Code versehen. Diese Codes helfen mit, die vorhandenen Dokumente und Fragmente zu ordnen und auszuwählen. Ich möchte diesen Arbeitsschritt wiederum an einem Beispiel darstellen (Tab. 1). Der Ausschnitt stammt aus einem eigenen Forschungsprojekt (Messmer, 2011) und bezieht sich auf die gleiche Sequenz, wie vorhin bei der Beobachtung von fremdem Unterricht (erste und zweite Beobachtende, Fallgeschichten 3 und 4).

In dieser Tabelle, die nur einen kleinen Ausschnitt der gesammelten Daten zeigt, sieht man zwei Interventionen der interviewten Lehrerin. D.h. die beobachtete Lehrerin hatte bei der gemeinsamen Betrachtung der Videos mit den Beobachtern die Möglichkeit, das Band zu stoppen

und einen Kommentar zum Gesehenen zu geben. In einem ersten Arbeitsschritt wurden diese Sequenzen *codiert*, d.h. mit einem Stichwort versehen. Erst danach erfolgte die Transkription des Interviews und der Unterrichtsaufnahmen. Durch diese Codes konnte eine erste Selektion vorgenommen werden und es mussten nicht alle Tonbänder und Videos transkribiert werden, sondern lediglich jene Sequenzen, die für das Projekt von Interesse schienen.

Bei der Benennung einer Kategorie muss nach Strauss und Corbin keine Kunstsprache verwendet werden. Verwenden sie Ihre eigenen Begriffe und Namen. «Der Name den sie wählen, ist gewöhnlich derjenige, der in logischer Hinsicht am besten zu den von ihm repräsentierten Daten zu passen scheint. Er sollte anschaulich genug sein, um sie schnell an die Konzepte zu erinnern, auf die er sich bezieht» (Strauss & Corbin, 1996, p. 49). Deshalb ist es sich nicht dienlich, zu lange nach einem Begriff zu suchen, sie können die Codes jederzeit wieder ändern, wenn sie einen passenderen gefunden haben. In der Regel lohnt es sich die Codes aus der Sprache des Feldes, also aus dem Unterricht zu verwenden. Im Beispiel spreche ich deshalb von Übungs- und Zielformen, weil solche Begriffe in jeder Unterrichtsvorbereitung verwendet werden.

Wenn man mit grösseren Datenmengen arbeitet und sich die *didaktische* Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) allmählich hin zu einer expliziten Forschungsarbeit mit narrativen Daten entwickelt (vgl. Kap. 12 Grenzen und Übergänge), dann drängen sich Applikationen der qualitativen Forschung auf. Mit MAXQDA, ATLAS.ti oder TAMS stehen den Forschenden hilfreiche und auch leistungsfähige Arbeitsmittel zur Verfügung, die es zu nutzen gilt. Selbst Audio- und Videoaufnahmen lassen sich mit diesen Hilfsmitteln codieren, bevor die mühevollen Arbeit des Transkribierens begonnen werden muss (siehe oben). Als Beispiel der gleiche Ausschnitt aus Messmer (2011) wie in Tabelle 1 in MAXQDA (Abb. 8):

Intervention FM 7	7	<p>F: Verständnisfrage: Es hat verschiedene Posten und die Schülerinnen können dort beginnen, wo sie denken, dass sie üben wollen? Und die, die es können, kommen dann zu dir in die Mitte, um es vorzuzeigen? A: Ja, wo sie mit Anlauf, also zuerst nur aus dem Wippen in den Handstand und dann auf dem hohen Kasten abrollen. Vorher hatten sie ja nirgends einen hohen Kasten, wo sie abrollen können. Erst am Boden. Und sie sind soweit, dass sie selbst...</p>
Intervention FM 8	8	<p>Aha, das waren die Schwächeren. Wir haben ja vorhin gesehen, sie haben den Handstand gemacht an der dicken Matte an der Wand, und das sind die, die Angst haben es alleine zu machen, und die sind dann dort einfach so herumgestanden und....</p>

Abbildung 8: Beispiel einer Kodierung

In diesem Interviewausschnitt lesen wir die Äusserungen einer Schülerin, im Anschluss an ein stimulated recall (des eigenen Übens im Sportunterricht). Die Codes werden ebenfalls mit eigenen (einheimischen) Begriffen gesetzt und können anschliessend über grosse Datenmengen hinweg durch einfache Ordnungs- und Suchfunktionen verglichen werden.

Ich verzichte hier auf eine ausführliche Beschreibung der Arbeit mit den (technischen) Instrumenten der qualitativen Sozialforschung. Einführungen zur qualitativen Sozialforschung findet man im bereits erwähnten Handbuch zur Grounded Theorie von Corbin und Strauss (2015) und in der Dokumentarischen Methode bei Bohnsack (2013) und Nohl (2017). Ebenfalls sehr empfehlenswert das Handbuch von Clandinin zur Narrative Inquiry (2007).



Wer sich für diese unterschiedlichen Forschungszugänge und damit auch unterschiedlichen Arbeitsweisen interessiert, findet unter folgendem Link den, speziell für Studierende pädagogisch aufgearbeiteten moodle-Lehrgang *qualitative Sozialforschung*. LINK (mit aai-Login)

Unabhängig von dieser Ausdifferenzierung und akribischen Analyse der Unterrichtsnotizen und -texte sollten die Dokumente systematisch geordnet werden. Dies macht zu Beginn des Studiums vielleicht noch wenig Sinn, weil man wenige Dokumente hat. Aber im Verlauf des Studiums häuft sich diese «Sammlung» durch Praktika, Hospitationen oder auch Exkursionen. Vielleicht fordert ihre Hochschule auch gegen Ende des Studiums ein Portfolio ein, dann sind sie froh, dies zu Beginn systematisiert zu haben. Es lohnt sich deshalb ein Karteisystem anzulegen, damit die unterschiedlichen Dokumente nicht verloren gehen. Ich selbst ordne meine Beobachtungen und Unterrichtsdokumente in einem Datenbanksystem. Ich kann Ihnen das Ordnen und Systematisieren in diesem Sinne nicht abnehmen, weil die einzelnen Kategorien immer abhängig sind von Ihren Fragen. Je nach Umfang der Beobachtungen ist eine solche Systematisierung auch nicht notwendig. Das folgende Beispiel (Abb. 9) soll Ihnen demnach nur andeuten, wie ein solcher Versuch die Daten zu ordnen, aussehen könnte.

Beobachtungsnotizen rekonstruieren und loslassen

Wer mit Video- oder Tonaufnahmen arbeitet, braucht für die Weiterarbeit – trotz aller technischer Hilfsmittel – auch Dokumente in Textform. Ich habe bereits erwähnt, dass es sich für die didaktische Arbeit mit narrativen Texten nicht lohnt, ganze Unterrichtsstunden oder Interviews zu transkribieren. Trotzdem müssen einzelne Szenen, Sequenzen und Episoden geordnet, neu arrangiert und auch weggelassen werden. Dazu hilft eine schriftliche Textform, die eine Auslegung des Unterrichts ermöglicht. Ob daraus ein schriftlich verfasster Text wird, oder ein narrativer Videoclip spielt in diesem Arbeitsschritt keine Rolle. Es empfiehlt sich auch bei Videos zumindest stichwortartig ein Drehbuch zu schreiben. Wählen sie zunächst nur die nötigsten Passagen aus, sie können immer wieder auf das audio-visuelle Material zurückgreifen, falls dies in der Beschreibung und Auslegung nötig wird. Ich möchte hier auch nicht näher auf eine Transkriptionstechnik eingehen. Schreiben sie den Unterricht, den sie auf Band sehen oder hören aus Ihrer Perspektive und aus Ihrem Gedächtnis auf. Versuchen sie sich in die Situation eines externen Beobachters zu versetzen und schreiben sie das Gesehene für Ihn verständlich auf. Vermeiden sie dabei eine Kunstsprache oder eine pedantische Darstellung der Sequenzen. Bleiben sie möglichst nahe an der Alltagssprache und zitieren sie, wenn immer möglich gesprochenen Text als direkte Rede. Falls sie Mühe bekunden, das Gesehene in Worte zu fassen, versuchen sie es mit der E-Mail-Technik.

Die Rekonstruktion von Unterricht verleitet oft ins Detail zu gehen und dabei die Übersicht zu verlieren. Vielleicht hilft es Ihnen, wenn sie aufgrund der Codes der Dokumente Überschriften setzen. Mit einer Überschrift wird das Thema bestimmt und damit ein erster Zugang zur Beschreibung von Unterricht. Überschriften erlauben es Ihnen, ins Detail zu schlüpfen ohne dabei den roten Faden durch die Dokumente einzubüßen. Vergleichbar mit dem Zusammensetzen eines Puzzles wird bei der Rekonstruktion von Unterricht versucht, einzelne Details zu sammeln, ohne gleichzeitig das grosse Bild aus den Augen zu verlieren. Im Gegensatz zu einem Puzzle können sie beim Sammeln von Unterrichtsnotizen aber ohne weiteres einzelne Teile einmal weglassen.

Für eine erste Triage der gesammelten Unterrichtsnotizen lohnt es, sich auf das Phänomen des beobachteten Unterrichts einzulassen. Liegt der vermeintliche Widerspruch zu nahe am Text, macht es wenig Sinn, mit diesem Dokument weiter zu arbeiten. Vielleicht liegt die Lösung

des Problems so nahe, dass sie sich besser mit einer anderen Situation beschäftigen. Sowohl bei der Fremd-, als auch bei der Selbstbeobachtung kann es sein, dass sich Probleme einschleichen, die in einer ersten Phase der Reflexion zu einfachen und klaren Lösungen führen. Meist werden solche Situationen nicht festgehalten, weil ihre Auslegung auf der Hand liegt. Man könnte von Problemen oder Widersprüchen erster und zweiter Ordnung sprechen (Scherler & Schierz, 1993). Unterrichtssituationen erster Ordnung beschreiben ein Problem, das sich zwar ergeben hat, aber dessen Lösung keiner weitergehenden Reflexion bedarf. Ein Beispiel:

Ball über die Schnur (6)

Die Kinder spielen Ball über die Schnur, haben aber sichtlich Mühe den Ball auch aus Distanz über die Leine zu spielen, nur wenige schaffen es direkt vor der Leine stehend.

Die Lösung liegt hier sehr nahe, das heisst man kann die Leine einfach tiefer hängen und die meisten Kinder werden Ball über die Schnur spielen können. Oft lassen sich einfache und pragmatische Lösungen finden. Oft muss aber eine Auflösung ausserhalb des «Hier und Jetzt» gesucht werden. Die Unterscheidung zwischen Problemen erster und zweiter Ordnung lässt sich vergleichen mit dem 9-Punkte-Problem (Abb. 10).

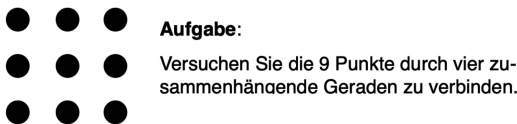


Abbildung 10: Das 9-Punkte-Problem

Analog zu Unterrichtsproblemen zweiter Ordnung, muss auch beim 9-Punkte-Problem die Lösung ausserhalb gesucht werden. Stossen sie beim Sammeln von Dokumenten und Rekonstruieren von Unterricht auf Probleme, die sich innerhalb der 9 Punkte lösen lassen, dann lohnt sich eine Weiterarbeit und eine damit verbundene Reflexion meist nicht.

Unter Umständen müssen auch einzelne Details, wie Namen oder Ortsbezeichnungen weggelassen werden. Die Anonymität für die beobachteten Personen stellt sich aber weniger als eine normative Regel, denn als ein ethisches Problem. Wenn immer möglich sollten sie mit Ihren Aufzeichnungen und Dokumenten zurück ins Feld und die Meinungen der betroffenen Lehrpersonen und Schüler einholen. Durch einen solchen Schritt zurück ins Feld erübrigt sich vielleicht das Verwenden von Pseudonymen,

weil sich die Betroffenen durch ihre Rekonstruktionen ernst genommen fühlen. Möglicherweise wünschen die beobachteten Personen aber, dass Ihre Person nicht per Namen erscheint. Suchen sie auf jeden Fall das Gespräch, denn lediglich die Namen durch ein Pseudonym zu ersetzen, erlöst sie noch keinesfalls von Ihrer ethischen Verantwortung.

Bei der Rekonstruktion von Unterricht gibt es niemals ein Richtig oder Falsch. Sie können keine Fehler machen bei der schriftlichen Wiedergabe von beobachtetem Unterricht. Es sind Ihre Beobachtungen und durch die Wiedergabe von Vergangenen erzählen sie gleichsam Ihre Geschichten. Das ist unvermeidbar. Im Gegenteil, es ist sogar gut. Für Clandinin und Connelly (2000) ist es ein Gütemassstab für die Entwicklung von Erfahrungswissen. Was Dewey (2002) als *die Rekonstruktion von Erfahrung* bezeichnet, nennen sie *retelling an reliving of stories*. Die Wiederbelebung von Beobachtetem in eigenen Worten, weist auf den nächsten Teil der Arbeit mit narrativen Texten hin, der Beschreibung von Unterricht mit dem Ziel didaktische Geschichten zu formulieren. Sind die Dokumente und Daten einmal gesammelt, geordnet und ausgemistet, geht es nun darum, sie zu didaktischen Texten zu verdichten.

Kapitel 3: Von Unterrichtsnotizen zu didaktischen Texten

Unterrichtsnotizen und -dokumente aus Beobachtungen und Interviews bilden das Rohmaterial für die Formulierung von didaktischen Texten. Diese Notizen eignen sich nur selten in ihrer ursprünglichen Form zur Weiterarbeit. In der Regel sind sie zu subjektiv, zu eklektisch und in ihrer digitalen Form für andere Leser unbrauchbar. Aber selbst, wenn wir diese Notizen nur für den eigenen Gebrauch weiterverwenden, ist es sinnvoll sie zu ent-digitalisieren, damit sie auch später, wenn uns die Situation nicht mehr präsent ist, verstanden werden. Damit werden in diesem Arbeitsschritt aus digitalen Daten analoge Texte, weshalb ich hier bei dieser zentralen Textsorte von *didaktischen Texten* spreche. Didaktische Texte unterscheiden sich von Unterrichtsnotizen sowohl formal als auch inhaltlich. Formal, weil in Unterrichtsnotizen nicht alle Komponenten einer Geschichte dargestellt werden. Vielleicht fehlt der Kontext, weil er während der Beobachtung als gegeben wahrgenommen wird und für einen späteren Leser erst transparent gemacht werden muss. Vielleicht hängt in den Notizen aber auch zu viel Ballast, der das Verstehen der eigentlichen Handlung erschwert. In didaktischen Texten werden die Unterrichtsnotizen gebündelt und in einen Zusammenhang gebracht. Durch das Weglassen unnötiger Informationen und das Hinzufügen zusätzlicher Informationen erhalten didaktische Texte eine analoge Form. Diese äußert sich in einer *Dramaturgie*, welche Notizen in der Regel noch nicht aufweisen. Der Begriff Dramaturgie, der aus dem Griechischen stammt, heisst eine *Handlung* darstellen. Didaktische Texte sollen es einem fiktiven Leser möglich machen, sich in die Handlung zu versetzen und das eigentliche Geschehen nacherleben können. Dabei geht es in erster Linie nicht um die authentische und reale Repräsentation einer Unterrichtssituation, sondern um eine anschauliche Darstellung derselben. Es geht hier nicht um eine *historische* Wahrhaftigkeit, oder um eine möglichst keimfreie Darstellungsform. Die Absicht von didaktischen Texten liegt darin, einem fiktiven Leser eine Unterrichtssituation möglichst verständlich zu schildern. Deshalb muss beim Schreiben von didaktischen Texten der fiktive Leser immer im Auge behalten werden, dem man ohne weiteres ein Lesevergnügen bereiten darf. Umgekehrt verlangt dies auch vom Leser die Bereitschaft, sich auf den Text, die Geschichte einzulassen. Martinez und

Scheffel (2020, p. 15) dazu, mit Bezug auf die *Blechtrommel* (Grass): «Wer sich aber in keinerlei Hinsicht die Existenz eines Trommlers namens Oskar und die Echtheit seiner Erzählung vorstellt, kommt nicht ins Spiel und bringt sich selbst um sein Lesevergnügen».

Die zentrale Aufgabe von didaktischen Texten ist somit, es einem fiktiven Leser (darunter fällt auch die Autor:in selbst) möglichst einfach zu machen, sich in die Unterrichtssituation zu versetzen, die Geschichte *nacherleben* zu können. So wie es beim Erstellen von Beobachtungsnotizen für den Beobachter wichtig war, mitten im Geschehen zu sein, wird bei didaktischen Texten der Versuch unternommen, den Leser möglichst nahe an das Geschehen zu bringen, ihm die Möglichkeit der *Empathie* zu bieten. In der Psychologie wird damit die Bereitschaft und Fähigkeit bezeichnet, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen. Damit ist ein mentaler Aspekt angesprochen, der auf die Unterscheidung von *didaktischem* Text und *didaktischer* Geschichte hinweist. Nach Eco (2000, p. 114) sind Geschichten «mentale Experimente». Didaktische Geschichten sind demnach mentale didaktische Experimente, die durch ihre Struktur gedankliche Vergleiche zulassen. Didaktische *Geschichten* weisen eher auf eine mentale Struktur (vgl. Einleitung: *Warum narrativ?*, S. 23) hin. Im Gegensatz dazu zeigen didaktische *Texte* eher auf eine Textstruktur, die in unserem Fall immer eine *narrative* Struktur ist. Didaktische Texte bezeichnen mehr die Darstellung von didaktischen Geschichten in der Form eines Textes, hier als narrative Texte. Im Unterschied dazu weisen didaktische Geschichten mehr auf die gedankliche Gliederung, auf die *story*. Die Lektüre eines didaktischen Textes gibt uns folglich die Möglichkeit eine didaktische Geschichte zu entwickeln.

Um Geschichten zu schildern und zu präsentieren, gehen wir von einem diffusen, gemeinsamen Erfahrungswissen aus, über das sowohl Lesende, als auch Autor:innen – zumindest alle die einmal in einer Schule gesessen haben, und das sind wohl fast alle – verfügen. Wir brauchen deshalb die Situation nicht so zu schildern, wie wir sie einem fiktiven grünen Männchen vom Mars erklären würden. In der Regel muss in einem Text nicht erklärt werden, was ein Fussballspiel ist. Falls die Schüler Fussball spielen, reicht es, wenn ich die im Hier und Jetzt gespielten, aber vom offiziellen Spiel abweichenden Regeln festhalte. Eco (1996) nennt dieses Erfahrungswissen *sozialen Schatz*. «Unter <sozialem Schatz> verstehe ich nicht nur eine gegebene Sprache und deren Grammatik, sondern auch die gesamte in ihren Ausdrucksformen aktivierte Enzyklopädie: ihre kulturel-

len Konventionen und die ganze Geschichte gegebener Interpretationen zahlreicher Texte, einschliesslich des gerade rezipierten» (1996, p. 5).

Die Anschaulichkeit eines Textes hängt im Wesentlichen von zwei dramaturgischen Mitteln ab: von *Widersprüchen* und *Attributen*. Widersprüche machen aus einer Schilderung von Handlungen erst eine spannende Geschichte, erleichtern es einem Leser an der Geschichte zu bleiben. Widersprüche zwischen den eigenen Erwartungen und dem dargestellten Handlungsablauf halten wach, machen einen interessiert an der Geschichte. Widersprüche sind in diesem Sinne Abweichungen von Normen, vom Alltag, von der Routine. Wir haben bereits bei der Beobachtung von Unterricht zahlreiche solche Widersprüche festgehalten. Zumindest in offenen Formen der Beobachtung halten wir nicht nur Abläufe fest, die ohnehin klar sind. Uns interessiert das Spezielle, das Abweichende und die Überraschung. Dies soll in didaktischen Geschichten zum Ausdruck kommen. Erst Widersprüche machen aus einem Protokoll eine Geschichte.

Widersprüche alleine genügen allerdings noch nicht, um fiktiven Lesenden ein «Lesevergnügen» zu bereiten, in ihnen das Interesse für eine didaktische Situation zu wecken. Attribute geben einem Protokoll oder Unterrichtsnotizen ihre Wirklichkeit zurück. Damit, könnte man einwenden, wird die Situation, die Geschichte aber bereits interpretiert. Richtig! Wie wir bereits beim Beobachten und beim Schreiben von Unterrichtsnotizen bemerkt haben, kann keine Textsorte so «objektiv» formuliert werden, ohne dass Autor:innen ihre Subjekte darin verweben. Bei der Formulierung von didaktischen Texten würde der Verzicht auf Attribute – weil man ja möglichst nicht werten will – zu einem Verlust der Anschaulichkeit führen. Hier wird also bewusst auf eine *pasteurisierte*, zugunsten einer möglichst anschaulichen Form verzichtet. Attribute versetzen einen Text in die Vorstellungskraft des Lesers, sie machen es erst möglich, dass er sich unter einem Begriff etwas vorstellen kann. Sie helfen aber auch falsche Konnotationen zu vermeiden. Der *soziale Schatz* eines Lesers wächst aus individuellen Erfahrungen, die sehr nachhaltig die Lektüre eines didaktischen Textes beeinflussen können. Es ist deshalb wichtig einen fiktiven Leser von diesen eigenen konkreten Vorstellungen zu lösen und möglichst nahe an unseren, ebenfalls konkreten, Unterricht zu führen. Dies gelingt nur durch eine anschauliche Sprache, die Gegenstände, Personen und Handlungen nicht nur «auflistet», sondern in ihren Besonderheiten schildert, eben Attribute verleiht.

Attribute und Widersprüche bilden somit das Salz oder das Gewürz in der Suppe ohne das didaktische Geschichten fad, wenn nicht sogar wirkungslos bleiben. Attribute und Widersprüche geben einer korrekt zusammengestellten Suppe die nötige Würze. Das Bild der Suppe ist in diesem Sinn bezeichnend für die didaktische Geschichte. Auch Connelly und Clandinin (1999, p. 55) verwenden die Metapher der Suppe für narrative Texte. Es fehlen damit aber die eigentlichen Zutaten, womit didaktische Geschichten zusammengesetzt werden. Die «Ingredienzien» lassen sich in drei Dimensionen zusammenfassen. Dichte, Zeit und Signatur sind in diesem Sinne mehr als nur Gewürz, sie sind für didaktische Geschichten konstitutiv. Ohne die Berücksichtigung aller drei, wird kein Text zu einer didaktischen Geschichte geformt, ohne sie wird es bei der Aufzählung von Begebenheiten bleiben. Zusammenfassend lässt sich die Aufgabe und Zielsetzung von didaktischen Texten wie folgt umschreiben: *Didaktische Texte geben einem fiktiven Leser die Möglichkeit zur Entfaltung einer eigenen (mental)en Geschichte.*

Im Folgenden werden die drei Dimensionen (Dichte, Zeit und Signatur) von didaktischen Geschichten beschrieben, um im einem abschließenden Teil in einem Modell zusammengefasst zu werden.

Kapitel 4: Didaktische Texte sind didaktische Stücke als Ganzes

Damit im Sinne der Arbeit mit narrativen Texten von einer Geschichte gesprochen werden kann, müssen nach Bruner (1997, p. 67) fünf Elemente vorhanden sein und dargestellt werden: Akteur, Ort, Instrumente, Handlung und Ziel. Er spricht deshalb von einer Pentade (1997, p. 97), die als Ganzes eine Geschichte ausmacht. Auch Eco (1990, p. 35) spricht von einem Zusammenspiel von Requisiten, die eine gute Geschichte bilden. Seine Requisiten sind den Elementen von Bruner sehr ähnlich: Agenten, Zustand (mögliche Welt), Bewegung, geistige Zustände, Gefühle, Umfeld. Ich habe Bruners Elemente Ort und Instrumente zur Komponente *Kontext* zusammengefasst, was Eco mit Agenten und Bruner mit Akteur beschreibt nenne ich schlicht *Personen*. Ebenfalls von Bruner übernehme ich die Komponente *Handlung*, die sich bei Eco am ehesten in der Bewegung ausdrückt. Aus einer Handlung ergeben sich *Folgen*, die so als Komponente neu formuliert wird. Ein didaktischer Text besteht demnach aus Handlung, Personen, Kontext und Folgen. Werden alle diese Komponenten zu einem narrativen Text zusammengefügt, so kann von der Wiedergabe einer einzigartigen Sequenz als Ganzes gesprochen werden. Ein didaktischer Text muss demnach alle diese Requisiten oder Elemente aufnehmen, um etwas Ganzes darstellen zu können (Abb. 11). Hier wird der Versuch unternommen im Kleinen Sinn zu schaffen, was im Grossen nicht möglich ist. Wir versuchen im Kleinen, in einer abgeschlossenen Einheit, Ordnung zu schaffen und Sinnzusammenhänge herzustellen. Damit unterscheidet sich ein didaktischer Text von Unterrichtsnotizen. Die einzelnen Komponenten werden zusammengefügt, Zusammenhänge dargestellt. Während man bei Unterrichtsnotizen von einem Sampler sprechen könnte, handelt es sich hier um eine Overtüre. Sie bildet für sich genommen bereits eine Sinneinheit, öffnet aber die Ohren (oder besser die Augen) für etwas Neues. Diese Komposition zu einem Ganzen ist notwendig, damit innerhalb dieser Ordnung Widersprüche dargestellt werden können. Diese Widersprüche ergeben sich aus der Geschichte selbst, zwischen den einzelnen Komponenten. Sie können erst aufgedeckt werden, wenn sich die Komponenten als Komposition zusammenfügen. Didaktische Geschichten schaffen demnach Sinn, trotz der im Kleinen dargestellten Widersprüche.



Abbildung 11: Komponenten von didaktischen Texten

Handlungen

Jede Geschichte besteht aus einer Handlung, einem Anfang der Situation, einer Veränderung und einem Ende. Lediglich eine Begebenheit zu beschreiben, ohne auch die Veränderungen darzustellen reicht nicht aus. Unterrichten und Lehren sind Tätigkeiten die immer Interaktionen enthalten. Ich kann nicht einer Wandtafel etwas erklären (auch wenn dies oft geschieht), sondern die Absicht liegt darin, dass Lehrende Lernenden etwas beibringen wollen. Hier muss entschieden werden, welche Interaktionen beschrieben werden sollen. Unterricht ist ein komplexes Phänomen, das aus zahlreichen Neben- und Hilfshandlungen besteht. Die Kunst der Dokumentation von didaktischen Geschichten liegt darin, aus diesen zahlreichen Handlungen, die wesentlichsten auszuwählen, sich auf einzelne zu konzentrieren und andere weiteren Interpretationen zu überlassen. Hinter diesen Veränderungen steht die Intention, das Verhalten anderer zu beeinflussen. Lehren geschieht in diesem Sinne immer absichtsvoll. «Man kann lehren, ohne Erfolg zu haben, aber man kann nicht lehren, ohne es zu intendieren» (Oelkers, 1985, p. 211). Auch wenn die Schülerinnen und Schüler etwas ganz anderes oder gar nichts lernen, stehen hinter den Handlungen der Lehrpersonen Lernziele, die sie mit den Lernenden erreichen wollen. Selbst dann, wenn diese nicht ausdrücklich formuliert werden, leiten die Absichten der Lehrperson das unterrichtliche Handeln. Damit unterscheidet sich Lehren auch fundamental von Lernen. Man spricht auch dann von Unterrichten oder Lehren, wenn die Lernenden

nicht auf diese Handlung reagieren oder zumindest nicht im Sinne der Absicht. Von Lernen spricht man hingegen erst, wenn jemand etwas gelernt hat. Lehren bezeichnet deshalb eine Aktivität, während Lernen einen Erfolg verlangt. Diese Unterscheidung ist deshalb wichtig, weil wir als Lehrende zwar immer absichtsvoll handeln, aber nie davon ausgehen können, dass diese Absichten real werden. Für Lehrpersonen und Beobachter ist es oft schwer ersichtlich, ob Schülerinnen und Schüler das Lernziel im Sinne der Absicht erreicht haben oder nicht. Für Beobachter von fremdem Unterricht ist es meist auch nicht ersichtlich, was die Intentionen der Lehrperson waren. Selbst wenn wir die Lehrperson nach dem Unterricht nach ihren Handlungszielen befragen, können wir nicht davon ausgehen, dass diese den ursprünglichen Intentionen entsprechen. Meist werden nachträglich mehr Rechtfertigungen als die ursprünglichen Intentionen für das Handeln geäußert. Erkennbar sind Handlungsabsichten lediglich bei der Dokumentation von eigenem Unterricht, wobei wir hier darauf achten müssen, dass wir zu uns selbst ehrlich sind. In der Auswertung von eigenem Unterricht neigen wir gerne dazu unsere Handlungsziele den Konsequenzen unseres Handelns nachträglich anzupassen. Bei der Beobachtung von fremdem Unterricht können wir meist die Konsequenzen des Lehrerhandelns festhalten, auf die ich später noch speziell eingehen möchte.

In der Dokumentation von didaktischen Geschichten werden deshalb Handlungen als Veränderungen von Zuständen dargestellt. Wir beschreiben nicht einen Zustand, sondern mehrere. Die Darstellung der Aktivitäten, der Sprechhandlungen und eventuell auch der Handlungsabsichten muss potenziellen Lesenden die Möglichkeit geben, sich in die Situation zu versetzen. Leserinnen und Leser müssen die beobachtete Handlung mit eigenen oder anderen beobachteten Handlungen vergleichen können. Je genauer sie die Handlung beschreiben, desto eher ist ein solches Miterleben möglich. Deshalb sollte man sich nicht scheuen auch Attribute zu verwenden, die die Handlung bereits werten. Unter der Beschreibung «die Lehrerin verlässt das Klassenzimmer» kann ich mir alles und nichts vorstellen. Verlässt sie den Raum im Zorn, geräuschlos ohne die Kinder zu stören oder wurde sie nach draussen gerufen? Alle diese Attribute verändern die Handlung und geben etwas über eine mögliche Handlungsabsicht preis. Als kritischer Leser könnte ich hier einwenden, dass diese Attribute die reale Situation verfälschen. Das stimmt, aber es geht hier nicht um eine juristische Genauigkeit, sondern um eine lebendige Nach-

erzählung einer realen Situation. Dass damit die Beschreibung z.T. fiktiv wird, nehmen wir bewusst in Kauf. Ein Beispiel:

Korbwürfe und Korbleger (7)

Es handelte sich um ein Basketballstunde zur Anwendung von Korbwürfen und Korblegern. Die ganze Stunde war mit Spiel- und Wettkampfformen zusammengestellt. Schon am Anfang war die Klasse mühsam zu motivieren und die Formen wurden sehr langsam schleichend ausgeführt (trotz Wettkampfformen). Da stoppte ich das ganze Spiel und rüttelte die Klasse auf, zeigte ihnen mit welcher Dynamik diese Formen ausgeführt werden sollen. Eine Reaktion war zwar vorhanden, doch nur sehr spärlich.....

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 5)



Diese E-Mail hat mir eine Studentin zu Beginn der Arbeit mit narrativen Texten in einem Seminar geschickt. Selbstverständlich kann ein Leser oder eine Leserin, insbesondere eine Sportlehrperson, sich unter den Begriffen Korbwürfe und Korbleger etwas vorstellen. Aber welche Wettkampfformen hat die Studentin gewählt, wie hat sie das Spiel gestoppt oder welche Reaktion haben die Schüler gezeigt. In diesem Text sind verschiedene Handlungen aufgeführt, aber keine ist so beschrieben, dass sich ein Leser anschaulich in die Situation versetzen kann. Es werden zwar Attribute eingesetzt, aber mehr, um einen Zustand zu beschreiben, als die wesentlichen Handlungen. Die Formen wurden nur langsam und schleichend ausgeführt. Offensichtlich handelt es sich um Wettkampfformen, aber um welche, oder sind es doch eher Spielformen? Das Beispiel zeigt, wie wenig narrative Texte aussagen, wenn auf eine anschauliche Beschreibung verzichtet wird – hier auf die Beschreibung der Handlungen. In diesem Fall werden zwar die Handlungsziele (Anwendung Korbleger und Korbwürfe) beschrieben, die Studentin unterlässt es aber, genauer auf die eigenen Tätigkeiten und diejenigen der Schüler einzugehen. Damit verliert der Text an Substanz und es lassen sich keine Widersprüche darstellen. Innerhalb der Komponente Handlungen können Widersprüche auftreten, wenn die Veränderungen nicht dem beabsichtigten oder erwarteten Handlungsablauf entsprechen, oder wenn einzelne Handlungen nicht zu anderen Handlungen passen, sich gegenseitig widersprechen. Selbstverständlich hatte die Studentin hier andere Erwartungen, als dass die Schüler die Übung langsam und schleichend ausführen. Aber dies ist eher die Folge ihres eigenen Handelns, das vielleicht in sich gesehen widersprüchlich war. Um dies beurteilen zu können, müssten ihre Handlungen und auch die Handlungen der Schüler und Schülerinnen präziser formuliert werden. Ohne diese Präzisierungen verbleiben narrative Texte in ihrem Status als Unterrichtsnotizen und es besteht nicht die Möglichkeit Widersprüche darzustellen.

Personen

Bei Unterricht handelt es sich immer um Interaktionen zwischen verschiedenen Menschen, deren Rollen nicht klar vorgegeben sind. Meist sind die Lehrenden identisch mit den Lehrpersonen, die Lernenden mit den Schülerinnen und Schülern. Dies muss aber nicht zwingend so sein und entspricht keinesfalls einem Ideal. In Gruppenarbeiten, in Gruppenpuzzles und anderen Methoden des Tutoring wechseln Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler ihre Rollen. Dies tut nichts zur Sache, wenn die Personen und ihre Funktionen klar beschrieben werden. Unterrichtsbeschreibungen müssen aber nicht zwangsweise Interaktionen zwischen einem Lehrenden und einer Gruppe Lernender darstellen. Gerade bei Feldbeobachtungen einzelner Schülerinnen oder Schüler werden unter Umständen nur Handlungen dieser Lernenden beschrieben. Ihr Lernverhalten, ihre Reaktionen auf eine Aufgabenstellung finden innerhalb einer Interaktion statt, aber für die Weiterarbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios), kann es von Vorteil sein nur ihre individuelle Lerngeschichte abzubilden. Ein Beispiel:

Herumstehen (8)

Gymnasiumspraktikum: 16-jährige Mädchen: Geräteturnen mit 23 Schülerinnen. Es stehen 3 Posten zur Verfügung, die Schülerinnen arbeiten selbständig. Eine der Schülerinnen weigert sich den Handstandüberschlag zu machen, obwohl ich ihr anbiete Hilfe zu stehen. Ich kann sie nicht überzeugen, und sie steht den Rest der Turnstunde in der Halle herum.

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 10)



Die E-Mail stammt ebenfalls aus einem Seminar zu Beginn der Ausbildung. Diese Studentin hat eine selbst erlebte Situation beschrieben. Die Unterrichtsnotiz weist auf einen für sie bedeutenden Widerspruch hin: Eine Schülerin weigert sich den Handstandüberschlag zu machen, obwohl die Studentin ihr Hilfe anbietet. Auch hier könnte man einwenden, wird die geforderte Handlung (Handstandüberschlag) zu wenig ausführlich beschrieben. Wesentlicher erscheint mir aber die ungenügende Beschreibung der beteiligten Personen. In diesem Beispiel geht es nur um die Interaktion zwischen dieser einzelnen Schülerin und der Studentin. Es erscheint mir daher sinnvoll, wenn die 22 anderen Schülerinnen lediglich erwähnt werden, mehr braucht es für die Vorstellung, dass es sich um Klassenunterricht handelt, nicht. Weil es sich um ein «Gymnasialpraktikum» handelt, wird auch etwas über die Beziehung zwischen der Lehrperson und der Schülerin gesagt. Aber um welche Art von Praktikum handelt es sich? In einem langfristigen Praktikum unterscheidet sich die

Rolle einer Praktikantin nur unwesentlich von der Rolle einer Lehrerin. Handelt es sich aber um ein kurzes Praktikum, verändert sich die Rolle wesentlich. Damit wird über die Beziehung der beiden wichtigsten Akteure nur wenig und über sie selbst praktisch nichts erwähnt. Dabei scheint es gerade bei dieser Episode von grosser Bedeutung zu sein, welche Attribute man diesen beiden Personen geben kann. Handelt es sich um eine leistungstarke, aber ängstliche Schülerin oder zeigt sie sich auch bei den anderen Posten eher träge und unmotiviert? Welche Ereignisse in der Beziehung und in der näheren Vergangenheit der Studentin und der Schülerin sind von Bedeutung? Vielleicht, könnte man jetzt annehmen, hatte die Schülerin gerade in der letzten Stunde einen kleineren «Unfall», und die Studentin konnte ihr zu wenig Hilfe anbieten, weil sie – weiter fantasiert – zu wenig kräftig und die Schülerin eher schwer gebaut ist. Diese Attribute, wären sie so notiert, geben der Notiz die nötige Substanz, um zu einer didaktischen Geschichte zu reifen. Auch über die Studentin, hier in der Rolle als Lehrerin, würde man gerne mehr wissen: Ist es ihr erstes Praktikum, ist sie selbst eine gute oder schlechte Turnerin oder wie sieht sie ihre Beziehung zu dieser Schülerin? Gerade weil es sich hier um eine Interaktion zwischen lediglich zwei Personen handelt, müssen diese Personen beschrieben werden. Solche Attribute verleihen dem Text die nötige Anschaulichkeit, um in einem späteren Schritt die aufgedeckten Widersprüche interpretieren und auslegen zu können. Attribute von Personen vereinfachen es einem fiktiven Leser, sich in diese Person zu versetzen und Empathie zu entwickeln, als notwendige Voraussetzung für die Arbeit mit didaktischen Texten.

Kontext

Ich habe hier Bruners Elemente Ort und Instrumente zur Komponente Kontext zusammengefasst (1997, p. 7). In Unterrichtssituationen können Instrumente nicht immer von ihrem Ort, wo sie eingesetzt werden, getrennt werden. In der Komponente Kontext werden deshalb so unterschiedliche Aspekte wie Material, Arbeitsinstrumente, Lehrmittel, Medien, Ort, Platz, Raum, Sozial- und Unterrichtsform eingebunden. In der Regel ist der Kontext von Unterricht starr gegeben. Unterricht findet in Klassenzimmern oder Spezialräumen statt, die sich erstaunlicherweise auf der ganzen Welt sehr ähnlich sind. Ebenfalls die Arbeitsinstrumente: es gibt kaum ein Klassenzimmer, das nicht über Tafel, Kreide und Schwamm

verfügt. Selbst die Spezialräume weisen bei einer näheren Betrachtung eine sehr ähnliche Ausstattung auf. So sind Sporthallen aufgrund ihrer Zweckgebundenheit meist normiert, d.h. sie haben bestimmte Mindestmasse, damit gewisse Sportspiele überhaupt gespielt werden können. Hierdurch wird es einfacher, den Kontext zu beschreiben. Die Autor:in von didaktischen Texten kann davon ausgehen, dass eine fiktive Leser:in weiss, wie ein durchschnittliches Schulzimmer aussieht. Oder wie dies van Dijk einmal treffend beschrieben hat: «So scheint es offensichtlich, dass ich, wenn ich eine Party vorbereite oder eine Geschichte lese, in der eine Party vorkommt, nicht den gesamten Supermarkt aktualisieren muss, nur wegen der simplen Tatsache, dass ich in den Supermarkt gehe, um einige Nüsse für meine Gäste zukaufen» (zit. n. Eco, 1998, p. 109). Jeder potenzielle Leser:in hat eine gewisse Vorstellung dessen, was zu einem Supermarkt gehört. Auf diese gemeinsame Erfahrungsmasse können wir bei der Formulierung von didaktischen Texten zurückgreifen. Weil aber diese Erfahrungsmasse sehr diffus bleibt, müssen wir Besonderheiten speziell erwähnen: Eine zu kleine Turnhalle, eine ungewöhnliche Sitzordnung im Klassenzimmer, ein ausserschulischer Unterrichtsort. Widersprüche im Unterricht ergeben sich oft aus unpassenden Lehrmitteln, Arbeitsinstrumenten oder Medien. Falls sie aber von einer üblichen Ausstattung eines Schulzimmers oder eines anderen Unterrichtsortes nicht abweichen und eben nicht explizit Thema der Situation sind, kann auf die Beschreibung des Kontextes verzichtet werden. Ein Beispiel:

Rauchen im Sportunterricht (9)

sporttag: die schüler konnten sie sich für die verschiedensten sportarten einschreiben. ich selber betreute das klettern. die s. kamen schliesslich aus verschiedenen klassen (eben jene, die sich fürs klettern interessierten) für 21/2 std. zu mir in die kletterhalle. im ganzen waren es 3 «schichten» à ca. 20 s. ich möchte schon mal vorausschicken, dass eigentlich alle s. sehr interessiert und motiviert mitmachen. ich hatte überhaupt mit keinen diszipl. o. ä. problemen zu kämpfen, obwohl die kletterhalle z.t. mit weiteren ca. 30 kinder ziemlich überbelegt war. trotzdem ereignete sich mit der zweiten gruppe ein vorfall, den ich als störend empfand: die s. kletterten am ende der unterrichtseinheit in zweier- und dreierseilschaften verschiedene routen. zwischendurch erlaubten sie sich längere verschnaufspausen um sich (v.a. die unterarme!) zu erholen, was auch absolut von mir gebilligt wurde. jetzt hat es jedoch einen s. gegeben, welcher sich in so einer pause an die theke des in die halle integrierten getränkeausschanksbetrieb setzte und sich eine zigarette anzündete. bei diesem s. handelte es sich übrigens um einen, der während der ganzen zeit sehr interessiert mitgemacht hatte. die lektion war fast zu ende und ich wollte daher mit dem eingreifen noch diese 3 min. bis zum offiziellen abschluss zuwarten, und meinen unmut darüber der ganzen klasse auch mitteilen zu können. vor allem als ich bemerkte, dass sich zwei weitere s. zu meinem «schwarzen schaf» gesellten. ich brach in diesem augenblick trotzdem ein wenig verfrüht ab indem ich sagte: «es lohnt sich für euch beide nicht mehr das feuerzeug in die hand zu nehmen, denn wir räumen weg und nachher kommt ihr noch schnell



zusammen!» der erstgenannte s. hatte seinen glimmstengel in der zwischenzeit trotzdem fast zu ende rauchen können.

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 6)

Der Text ist ein Ausschnitt aus einer E-Mail, die mir ein Student in einem Seminar geschickt hat. Ohne auf die Ereignisse im Detail einzugehen, zeigt das Beispiel gut, wie wichtig die Schilderung des Kontexts für das Verständnis der Situation ist. ...*welcher sich in so einer pause an die theke des in die halle integrierten getränkeausschanksbetrieb* setzte. Hätte sich der Schüler in einer «normalen» Turnhalle zum Rauchen in eine Ecke gesetzt, wäre die Irritation weniger subtil. So aber imitiert der Schüler den abendlichen Besuch in einer Bar, was ihm durch den Kontext geradezu aufgedrängt wird. In der Komponente Kontext werden oft Aspekte beschrieben, die nur bedingt veränderbar sind. Es sind personale und situative Bedingungen, die nur über Zeit und mit unter Umständen grossem Aufwand umgestaltet werden können. Der Kontext und damit die Lernumgebung von Kindern und Jugendlichen wird nicht nur durch die Lehrperson alleine festgelegt. Behörden, Verwaltung und andere Personen treffen hier auch Entscheidungen. Oft ergibt sich der Kontext auch zwingend aus dem Lerninhalt, wie das Beispiel mit dem Klettern zeigt. Ich kann schlecht in einem Musikzimmer klettern, ausser es wurden dort Klettergriffe angebracht.

Trotz dieser eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten für Lehrpersonen bleiben Spielräume offen, die vielleicht für die Dokumentation von narrativen Texten (Videos, Audios) entscheidend sind. Der Kontext bestimmt die Interaktionen und die Handlungen der beteiligten Personen. Wenn sich z.B. eine Lehrperson über das ständige Schwatzen einzelner Lernenden beklagt, so ist die Sitzordnung im Klassenzimmer von entscheidender Bedeutung. Sitzen an Gruppentischen begünstigt die Kommunikation, auch die unerwünschte. Die Lösung kann hier wohl nicht in der Veränderung der Sitzordnung liegen, aber die Schilderung des Kontexts trägt zur Anschaulichkeit der Situation bei. Damit werden die Attribute, auch wenn keine Widersprüche festgestellt werden können, wichtig. Die anschauliche Schilderung des Kontexts macht es fiktiven Lesenden einfacher, sich in den Lernort und die Unterrichtssituation zu versetzen.

Folgen

Folgen müssen von Handlungszielsetzungen unterschieden werden, weil sie mit den Handlungsabsichten übereinstimmen können, aber nicht müssen. Dies ist der Grund, weshalb sie hier separat aufgeführt werden. Die Folgen des Handelns können auch der Grund für weitere Handlungen sein. Wenn ein Schüler eine Erklärung (Handlung) der Lehrerin nicht versteht (Folge), wird die Lehrerin wohl nochmals – vielleicht in anderen Worten – versuchen das Gesagte zu erklären. Durch die Reihung von Folgen und Handlungen entstehen Handlungsketten, auf die im nächsten Kapitel näher eingegangen wird. Wenn wir fremden Unterricht beobachten, wissen wir oft nichts über die Handlungszielsetzung. Wir können sie uns nur aufgrund der Handlungen der Personen denken. Was wir sehen können, sind aber die Folgen, die dieses Handeln auslösen. Ein Beispiel:

Volleyball in Gruppen (10)

- a) 11. Klasse, Sekundarstufe II, 11 Schülerinnen, Thema: Volleyball. Nach einem Aufwärmen und einigen Übungen zu zweit, stehen die Schülerinnen am Netz in der Mitte der Halle. Die Lehrerin teilt die Klasse in zwei Gruppen und erklärt die folgende Übung: «eine Schülerin prellt den Ball so stark auf den Boden, dass eine zweite unter den Ball laufen kann, um einen Pass (oberes Zuspiel) an eine Dritte zu spielen, die mit einem Smash über das Netz abschliesst. Die restlichen Schülerinnen sammeln die Bälle ein und legen sie in den Ballwagen. Etwa fünfmal und dann wechseln. Die Idee der Übung ist, dass ihr eher ein Gefühl für die Flugbahn bekommt, wenn ihr es mehrmals macht. Das ist gleich wie im Spiel, die Abnahmen sind meist schlecht und dann muss die Pässeuse auch ziemlich rennen, damit sie an den Ball kommt.
- b) Sie zeigt die Übung vor, indem sie selbst einen Ball prellt, eine Schülerin den Pass und eine weitere den Smash über das Netz spielt. Bei der zweiten Demonstration prellt sie den Ball nicht mehr, sondern macht der Angreiferin gleich selbst ein Zuspiel, damit diese den Smash über das Netz spielen kann.
- c) Beide Gruppen beginnen mit der Übung. Die Lehrerin bleibt bei einer Gruppe und übernimmt die Aufgabe des Prellens. Beide Gruppen üben intensiv. Die Gruppe mit der Lehrerin erhält regelmässig Rückmeldungen und machen die Übung entsprechend der Absicht der Lehrerin. Nicht so die alleine übende Gruppe. Nach ca. drei Minuten üben, lassen die Schülerinnen das Prellen weg und üben nur noch zu zweit: Die erste Schülerin wirft sich den Ball selbst zu, um einer zweiten einen Pass zu spielen, den diese über das Netz smasht. Die Lehrerin merkt von dieser Veränderung nichts, weil sie der Gruppe gezwungenermassen den Rücken zudreht.

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 280)



Der Text stammt aus einem eigenen Forschungsprojekt. Die Gruppe, die alleine übt, verändert die Aufgabe selbständig. Dadurch verändert die Gruppe aber auch die Zielsetzung der Lehrerin. Nicht mehr das obere Zuspiel der Pässeuse wird trainiert, sondern der Smash über das Netz. Was ursprünglich als Ergänzung und Abschluss der Übung gedacht war,

rückt in den Mittelpunkt. Hier werden Folgen des Handelns der Lehrerin beschrieben, die nicht mit ihrer Zielsetzung übereinstimmen. Trotzdem stehen die Handlungen der Schülerinnen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Handlungen der Lehrerin. Während der Demonstration verändert die Lehrerin selbst den Ablauf der Übung (b). Deshalb ist es der Gruppe wahrscheinlich nicht aufgefallen, dass sie durch die Veränderung der Übung auch die Übungszielsetzung verändern. Sie sind sich der Zielverschiebung gar nicht bewusst.

Im Beispiel wird die Zielsetzung explizit geäußert, weshalb wir auch einen Widerspruch zwischen der Zielsetzung der Handlung und ihren Folgen feststellen können. Hier zeigt sich auch der Unterschied zwischen der Handlungszielsetzung und den Folgen. Handlungen beschreiben die Tätigkeiten einzelner Personen oder Gruppen, Folgen die Reaktion anderer Personen auf diese Handlung. Für die Dokumentation von Folgen können wir das gleiche festhalten, wie bereits bei den Handlungen. Werden die Folgen nicht ausführlich und genau beschrieben, kann aus dem narrativen Text keine didaktische Geschichte abgeleitet werden. Bei der Beschreibung von Folgen muss die Anschaulichkeit von Attributen ausgenutzt werden, so dass sich ein fiktiver Leser in die Komplexität der ganzen Situation versetzen kann. Hätte man beim vorherigen Beispiel lediglich aufgezeichnet, dass die Schülerinnen die Übung verändern, dann wäre der Geschichte ein wichtiger Widerspruch verloren gegangen.

Durch die Verknüpfung von Handlungen und Folgen, aber auch Personen, Kontext und Folgen, können Widersprüche entstehen, die zu einem didaktischen Text ausformuliert werden können (vgl. Abb. 12).

Widersprüche im Ganzen

Wir haben gesehen, dass eine didaktische Geschichte durch die Komponenten Handlung, Personen, Kontext und Folgen zu einem Ganzen zusammengefügt wird. Damit können Widersprüche nur aufgedeckt werden, wenn sich diese aus der Komponente selbst ergeben. Meist zeigen sich Widersprüche aber zwischen den einzelnen Komponenten. Die Handlungen passen nicht zu den Personen, zum Kontext oder wie bereits dargestellt zu ihren Folgen. Aber auch zwischen Kontext und Personen oder Folgen und Kontext können Widersprüche auftreten. Diese Unsicherheiten ergeben sich aus dem Text selbst, übersteigen nicht dessen Rahmen und geben Hoffnung innerhalb der Geschichte aufgelöst zu

werden. Sie sind nicht vergleichbar mit der Ambivalenz der Unterricht grundsätzlich ausgeliefert ist und kaum durch didaktische Verfahren zu überwinden sind. Ein Beispiel:

Steinharte Matten (11)

Gymnasium, 12 Mädchen, 12. Schuljahr. Thema: Überschlag rückwärts (Flic-Flac). Spezielles: Der Lehrer ist Praktikant.

- a) Nach einem Einlaufen und einer kurzen Dehnungsfolge verkünde ich, welchen Themenbereich wir gemeinsam in der Lektion bearbeiten werden. Die Begeisterung seitens der Schülerinnen hält sich in Grenzen. Die Lektion ist so aufgebaut, dass ich jeweils eine Übung vorzeige und die Schülerinnen ausprobieren und anschliessend die nächste Übung folgt.
- b) Ich demonstriere die erste Übung: Sprung rw. auf die Weichmatte – eine Art Flop ohne aber die Beine nach der Landung nachzuziehen. Schon während der Demonstration merke ich, dass die neuen Matten sehr hart sind, und dass es mir bei der Landung einen ziemlichen Schlag versetzt. Die Schülerinnen führen aber die Übung trotzdem durch, wenn auch mit Widerwillen.
- c) Die zweite Übung: Die Schülerinnen stehen einen Meter von der Wand entfernt. Den Rücken der Wand zugewandt. Mit einer Bewegung lassen sie sich gegen die Wand «fallen», wobei die Arme die Flic-Flac-Bewegung ausführen, und die Hände sich an der Wand abstützen.
- d) Die dritte Übung: Endform, aber in Zeitlupentempo ausgeführt. Die ausführende Schülerin wird von zwei Helferinnen unterstützt, welche die Bewegung am Rücken und an den Oberschenkeln sichern. Nur mit Mühe finde ich eine Halbfreiwillige, welche sich zum Vorzeigen zur Verfügung stellt. Ich demonstriere die Übung zusammen mit der Schülerin und wende mich anschliessend sofort einer schwächeren Schülerin zu. Ich versuche nun diese schwächere Schülerin zu motivieren und ihr die Angst vor der Übung ein wenig zu nehmen.
- e) Als ich mich wieder den restlichen Schülerinnen zuwende sitzen alle am Boden und machen nichts. Nun muss ich die Schülerinnen regelrecht zwingen, damit sie die Übung doch noch ausführen. Als Zückerchen stelle ich ihnen ein Spiel in Aussicht, welches nach dem Geräteteil folgen soll.

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 276)



Dieser Text stammt aus einem Kolloquium, in dem die Studierenden Erfahrungen aus ihrem Praktikum im Team auswerten. Jeder Studierende bringt seine Erfahrungen in der Form von Unterrichtsnotizen und Selbstbeobachtungen mit, die wir dann gemeinsam in Kleingruppen diskutieren (vgl. Narratives Instrument 8: *Narrative Texte im Team bearbeiten*, Kapitel 10, S. 151). Aus der Beschreibung geht nicht klar hervor, wie die Übungen zu verstehen sind. Trotzdem können wir hier verschiedene Widersprüche ausmachen, die sich lohnen weiter zu verfolgen. Die Matten sind *steinhart* und deshalb für den Zweck, den sie erfüllen sollen, nicht brauchbar. Scherler und Schierz (1993) sprechen von *Zweckmässigkeit* von Unterrichtshandlungen und -hilfen. Hier steht der Kontext (Matten) und die Handlungen der Schülerinnen im Widerspruch. Dieses Problem lässt sich allerdings so einfach beheben, dass es sich nicht lohnt, darüber zu

viele Worte zu verlieren (vgl. *9-Punkte-Problem*, Kapitel 2, S. 65). Der Praktikant kann die Matten durch weichere ersetzen, womit das Problem gelöst ist. Falls er keine weicheren Matten zur Verfügung hat, muss er sich welche besorgen. Dies führt aber nicht zu einem didaktischen Widerspruch, sondern eher zu einem organisatorisch-verwaltungstechnischen Problem. Trotzdem überraschen die Handlungen des Lehrers nach der harten Landung. Er lässt die Übung entgegen den eigenen Erfahrungen turnen und führt den Unterricht wie geplant durch. Damit geraten seine Unterrichtshandlungen in Widerspruch zu den Folgen, dem Streik der Schülerinnen. Üblicherweise sind die Folgen von Anweisungen von Lehrpersonen, dass Lernende diese durchführen. Hier wird aber offensichtlich gestreikt, was ich als Leser sogar irgendwie nachfühlen kann. Der *Widerspruch* zwischen den Handlungen des Lehrers und seinen Folgen lohnt es weiter zu diskutieren. Weshalb bleibt der Lehrer so stur und reagiert nicht auf seine eigenen (schmerzhaften) Erfahrungen (b)? Warum müssen die Schülerinnen die Übungen trotzdem turnen (c und d)? Weshalb streiken die Schülerinnen (e)? Die Fragen weisen auf einen weiteren Widerspruch hin, den der Praktikant erst im Auswertungsgespräch geäußert hat. Er selbst kann den Flic-Flac nicht turnen und damit auch nicht vorzeigen. Dies führt zu seiner Unsicherheit, die sich auf die Schülerinnen überträgt, obwohl er ihnen sein Nicht-Können nicht mitteilt. Wahrscheinlich liegt hier auch ein wesentlicher Widerspruch, der zum Streik der Schülerinnen führt. Dass er den Flic-Flac selbst nicht turnen kann, ist wohl weiter nicht schlimm, aber dies sollte er den Schülerinnen mitteilen. Der Widerspruch entsteht zwischen der *Person* des Lehrers (indem er sein Nicht-Können nicht äußert) und den *Handlungen* der Schülerinnen (die etwas turnen sollten, das der Lehrer selbst nicht kann). Damit haben wir für diesen narrativen Text drei Widersprüche ausdifferenziert, die aus der *E-Mail* einen didaktischen Text machen:

- *Kontext* (Matten) // *Handlungen* der Schülerinnen (Flic-Flac)
- *Handlung* des Lehrers (trotz Schmerzen lässt er die Schülerinnen turnen) // *Folgen* (Schülerinnen streiken)
- *Person* des Lehrers (indem er sein Nicht-Können nicht äußert) // *Handlungen* der Schülerinnen (die etwas turnen sollten, das der Lehrer selbst nicht kann)

Ein Ungleichgewicht, Schwierigkeiten und Widersprüche zwischen den einzelnen Komponenten sind typisch für Geschichten, weshalb diese auch als Ganzes dargestellt werden müssen. «Schwierigkeiten ergeben sich aus

einem Ungleichgewicht zwischen jedem dieser fünf Elemente: Die ein bestimmtes Ziel anstrebende Handlung ist auf einem bestimmten Schauplatz unangemessen, wie etwa Don Quichottes seltsame Manöver, mit denen er seine ritterlichen Ideale verwirklichen will» (Bruner, 1997, p. 67). Wir versuchen deshalb in didaktischen Texten etwas Ganzes, Abgeschlossenes darzustellen, das durch einen Widerspruch, durch ein Problem wieder in ein Ungleichgewicht gebracht wird. Damit ist ein wichtiges Merkmal angesprochen, womit sich ein didaktischer Text von Unterrichtsnotizen unterscheidet. Sowohl für Bruner als auch für Eco ergibt sich ein «Dramatismus» durch das Ungleichgewicht zwischen einzelnen Komponenten. Das Zusammenspiel der «Requisiten» muss diffizil sein, die Ereignisse müssen unerwartet, ungewöhnlich oder seltsam sein. Um auf das Bild der Suppe zurückzugreifen: Personen, Handlung, Kontext und Folgen bilden zusammen die unersetzbaren Zutaten, die – sofern sie zusammenpassen – dem Gericht eine spezielle Note verleihen. Diese Schwierigkeiten gilt es anschließend in der Auslegung und Interpretation weiter zu verfolgen.

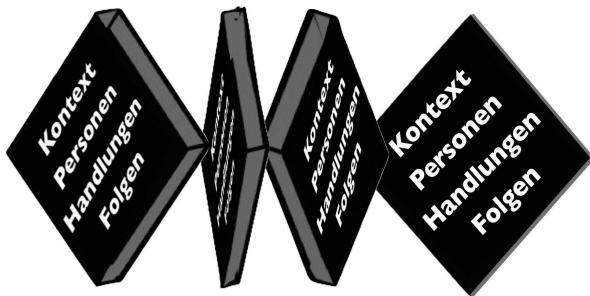


Abbildung 12: Komponenten von didaktischen Texten als Ganzes

Kapitel 5: Didaktische Texte sind Geschichten über Zeit

Die vier Komponenten einer didaktischen Geschichte (Handlung, Personen, Kontext und Folgen) sollten demnach nicht statisch gesehen werden. Bei der Dokumentation eines didaktischen Textes müssen sie in sich selbst immer wieder gedreht und gewendet werden. Trotzdem fehlt damit ein wesentliches Element von Geschichten: Die Darstellung eines Phänomens über die Zeit. In didaktischen Texten verknüpfen wir verschiedene Handlungen zu *Handlungsketten*. Im Gegensatz zur Verbindung von Handlung und Folgen werden in Handlungsketten, Handlungen verschiedener Personen (und damit auch verschiedener Kontexte und Folgen) aneinandergefügt. Miteinander verknüpfte Handlungs- oder Interaktionssequenzen bezeichnen Strauss und Corbin (1996, p. 118) als Prozess. Wir versuchen deshalb in didaktischen Texten nicht fixe Situationen, sondern Prozesse darzustellen. Wesentlich für einen Prozess sind Veränderungen über *Zeit*. Diese Veränderungen können sich auf alle Komponenten einer didaktischen Geschichte beziehen. Vielleicht vereinfacht eine Lehrperson die Aufgabe und verändert damit ihre Unterrichtshandlungen, weil sie aus der Reaktion der Lernenden (Folgen) merkt, dass die Aufgabe zu schwierig war. Diese Veränderungen über Zeit sind konstitutiv für didaktische Texte.

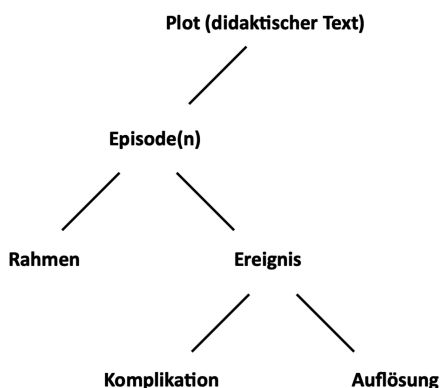


Abbildung 13: Didaktische Texte als Plot

Beim Formulieren von didaktischen Texten müssen drei Ausgrenzungen beachtet werden: *Kontinuität*, *Temporalität* und *Dramaturgie*. Nicht jeder Text und jede Beschreibung von Unterrichtssituationen über Zeit kann als didaktischer Text bezeichnet werden. *Kontinuität* bezeichnet die Verbindung von verschiedenen Episoden zu einem Plot. Dadurch grenzen sich didaktische Texte *nach unten* von Episoden und Chroniken ab. Mit Episoden werden Ereignisse bezeichnet die lediglich eine einzelne Handlung, eine Reaktion oder ein Geschehen umfassen. Werden solche *Episoden* auf einer Zeitleiste zusammengetragen (vgl. Kapitel 2: Vom Feld zu Unterrichtsnotizen, S. 65), dann ergibt sich daraus eine *Chronik*. Werden in diese Chronik Zeitattribute und Zusammenhänge eingeführt, so entwickelt sich aus dieser Chronik ein didaktischer Text. Deshalb können wir für die Zeitdimension von didaktischen Texten formal drei unterschiedliche Qualitäten ausdifferenzieren: *Episode*, *Chronik*, *Geschichte*. Die Episode kann nach van Dijk nochmals unterteilt werden (Martinez & Scheffel, 2020, p. 148). Eine Episode setzt sich demnach aus Rahmen und Ereignis, das Ereignis aus Komplikation und Auflösung zusammen, während der *Plot* (in unserem Fall identisch mit dem didaktischen Text) sich aus verschiedenen Episoden zusammensetzt (vgl. Abb. 13).

Durch ihren temporären Charakter grenzen sich didaktische Texte nach oben von anderen Textsorten ab. In didaktischen Texten werden nur Texte verwendet, die sich unmittelbar auf den beobachteten Unterricht beziehen, es werden nicht ganze Schülerbiografien oder ganze Schulsysteme beschrieben. Didaktische Texte stellen keinen Katalog von Ereignissen dar. Erweitern wir die Darstellung auf umfassende pädagogische und systemische Beschreibungen, führt dies zu einer Inflation von Widersprüchen, was die Arbeit mit didaktischen Texten überfordern würde. Und gerade dies will eine Didaktik in Stücken verhindern. Hier sollen auf einzelne Widersprüche fokussierte Situationen im Unterricht selbst gesucht und gefunden werden. Ich werde auf diese Ausgrenzung in Kapitel 12, S. 183 (Grenzen und Übergänge) genauer eingehen. Zunächst beschränken wir uns auf einzelne Widersprüche und auf einen überschaubaren zeitlichen Rahmen der Texte. Dies sind wir auch fiktiven Lesenden schuldig. Didaktische Texte haben keinen Selbstzweck, sind auch keine Bildungsromane. Mit didaktischen Texten möchten wir eigenen oder fremden Unterricht darstellen, um eigenes oder fremdes Wissen zu erweitern. Dazu ist es erforderlich, dass sich fiktive Leser:in auf die Situation einlassen, sich mit dem dargestellten Unterricht auseinandersetzen. Je umfassender ich den Unterricht darstelle, umso schwieriger und langat-

miger wird der Prozess des Lesens. Zukünftigen Lesenden sollte deshalb nicht zugemutet werden, eine ganze Schüler- oder Schülerinnenbiografie lesen zu müssen, um sich dann z.B. in eine einzelne Gesprächssituation zwischen einer Lehrerin und einem Schüler zu versetzen. Damit ist eine Kunst angesprochen, die es bei der Arbeit mit narrativen Texten zu lernen gilt. Wird zu wenig beschrieben, ist es schwierig sich darunter etwas vorzustellen, wird zuviel beschrieben, ist es schwierig eine entsprechende Auswahl zu treffen.

Kontinuität

Die in Handlungsketten zusammengefassten Handlungen weisen untereinander einen Zusammenhang aus, der Bezug ist jedoch nicht zwingend unmittelbar, wie bei den Konsequenzen, die auf eine Handlung folgen. Damit erhalten didaktische Texte eine historische Dimension. Ein Blick rückwärts oder in anderen Worten: jeder didaktische Text hat seine eigene Geschichte. Für Martinez und Scheffel ergibt sich die Geschichte eines Textes aus einem inneren Zusammenhang. «Durchläuft ein Subjekt nacheinander mehrere Ereignisse, bilden diese Ereignisse ein Geschehen. Im Geschehen seriell aneinandergereihte Ereignisse ergeben aber erst dann eine zusammenhängende Geschichte, wenn sie nicht nur (chronologisch) aufeinander, sondern auch nach einer Regel der Gesetzmässigkeit auseinander folgen» (Martinez & Scheffel, 2020, p. 109).

Fiktiven Lesenden werden Begründungen für das spätere Handeln gegeben, das aus früheren Episoden erfolgt. Diese Beziehungen sind vergleichbar mit den bereits diskutierten Attributen. Wie Attribute die Anschaulichkeit von Situationen erhöhen, verbessern zeitliche Zusammenhänge die Verständlichkeit von chronologischen Abläufen. Damit lässt man sich bewusst auf eine subjektive Schilderung ein. Wenn ich sage: Der König starb und dann starb die Königin, ist das eine Chronik von Ereignissen. Wenn ich aber sage: Der König starb und dann starb die Königin aus Kummer, gebe ich dem Leser eine Begründung für den Tod der Königin (vgl. Martinez & Scheffel, 2020, p. 109). Diese Begründung ist subjektiv, zumindest nicht empirisch nachweisbar. Auf diese Subjektivität lassen wir uns bewusst ein, weil diese Zusammenhänge von einzelnen Episoden zu Widersprüchen führen können. Scherler und Schierz sprechen in diesem Zusammenhang von folgerichtig handeln. Demnach besteht jedes Verfahren aus diversen Teilhandlungen, die Paare

oder auch komplexe Ketten bilden können. «Treten in der Abfolge von unterrichtlichen Teilhandlungen Auslassungen oder Vertauschungen auf, dann sind sie nicht folgerichtig» (Scherrer & Schierz, 1993, pp. 58-59). Folgen die einzelnen Teilhandlungen nicht richtig aufeinander, so kann dies zu Widersprüchen führen. Werden z.B. in einer methodischen Reihe einzelne Übungen ausgelassen, so kann dies zu einer Stagnation des Lernens führen. In didaktischen Texten wird aber auch Unterricht dargestellt, der nicht durch eine fehlende Kontinuität zu Widersprüchen führt, sondern gerade durch eine Kontinuität von widersprüchlichen Situationen. McDonald (1992, p. 25) spricht von Velcro-Essays die verschiedene Handlungen miteinander in Beziehung bringt, ohne jedoch eine innere Verbindung abreißen zu lassen. Bezeichnend für Velcro-Texte ist, dass die Situationen, die zwischen den einzelnen Episoden liegen – und nichts mit der Geschichte zu tun haben – weggelassen werden können. Dies erhöht die Verständlichkeit und ermöglicht es den Lesenden sich besser auf die Situation einzulassen. Ein Beispiel:

Hütchenspiel (12)

- a) 7. Klasse. Sportunterricht, Thema: Fussball. Der Lehrer erklärt die Übung zum Ballführen. Er schickt jeweils fünf Schüler zu einem Verkehrshütchen, die bereits in der Halle aufgestellt sind. Mit Gesten und Worten verteilt er die Schüler auf ihre Plätze, da offenbar nicht für alle klar ist, wo sie hinstehen sollen. Joel, der bereits auf der richtigen Position steht, nimmt eines dieser Hütchen in die Hände und spielt damit. Der Lehrer reagiert sofort: «Ihr könnt die Hüte stehen lassen, sie sind nicht zum Spielen gedacht, Thomas ebenfalls. Die Hüte können stehen bleiben». Der Lehrer zeigt anschliessend den Übungsablauf mit einer Gruppe vor.
- b) Zwanzig Minuten später. Nach einem intensiven Training mit unterschiedlichen Übungen zum Ballführen und Passen, versammelt der Lehrer die Schüler in der Mitte der Halle. Einige kommen sofort, andere haben etwas länger. Thomas und zwei andere Knaben, die bereits in der Mitte sind, setzen sich auf den Boden. Der Lehrer reagiert sofort und fordert sie auf wieder aufzustehen: «Ihr könnt stehen bleiben, es geht nicht lange». Nur widerwillig stehen die drei Schüler wieder auf. Der Lehrer sammelt die Resultate der letzten Spielform und erklärt die nächste Übung.
- c) Weitere fünf Minuten später. Die Schüler sind mitten in einer Trainingsform: Ballführen und Ballabgabe aus dem Lauf. Die Hütchen stehen immer noch als Orientierungshilfe in der Halle. Thomas kann es nicht lassen. Während er um ein Hütchen laufen muss, kickt er beiläufig darauf, ohne dass es jedoch umfällt. Der Lehrer ruft Thomas sofort zu sich. «Das ist das dritte Mal, wo ich dich sehe, mit dem Hütchen spielen. Ich will jetzt, dass du dich auf das Spiel konzentrierst, ich weiss es reizt an die Hütchen zu kicken, aber du sollst dich jetzt auf das Passen konzentrieren.» Der Schüler nickt die ganze Zeit mit dem Kopf und murmelt ein Ja, sein Grinsen verrät aber alles andere als Einsicht.
- d) Im anschliessenden Interview äussert sich der Lehrer zur letzten Situation: «Also jetzt war es zum wiederholten Mal Thomas, der das Hütchen einfach nicht stehen lassen konnte und jetzt musste ich ihm einfach etwas sagen!»

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 18)



Das Beispiel stammt aus meinem Forschungsprojekt über subjektive Theorien von Lehrpersonen (Messmer, 2011). Weil die Lehrpersonen beim Beobachten des eigenen Unterrichts auf Video aufgefordert wurden, laut zu denken können wir hier auf die Interpretation des Lehrers zurückgreifen. Zunächst beachten wir allerdings nur die Abschnitte a) bis c). Hier werden Episoden dargestellt, die für sich genommen alltäglich und auch nicht besonders originell wirken. Durch chronologische Darstellung aller Episoden in Form eines Velcro-Essays erhält der Text Substanz. Die genauen Zeitangaben sind dabei von nebensächlicher Bedeutung. Hier könnte man sich auch weniger exakt äussern, wie: etwas später, gegen Schluss der Stunde etc. Die Dramaturgie des Textes ergibt sich durch die Häufung ähnlicher Situationen innerhalb einer einzelnen Unterrichtsstunde. Würden sich die Episoden auf drei verschiedene Lektionen verteilen, wäre die Intervention des Lehrers wohl nicht zu erwarten. Aus dem Beispiel können wir schliessen, dass sich didaktische Texte durch ein besonderes Verhältnis von Dichte und zeitlicher Dimension der Episoden auszeichnen. Die Besonderheit ergibt sich aus den Episoden selbst, der Häufigkeit des Auftretens und den Zeitintervallen zwischen den Episoden. Das Beispiel zeigt uns weiter, wie subjektiv die Einschätzung von Störungen, oder allgemeiner, von didaktischen Texten ist. Die Einschätzung des Lehrers: Also jetzt war es zum wiederholten Mal Thomas... (d), zeigt uns seine Sicht. Jemand anders, hätte vielleicht früher reagiert oder überhaupt nicht. Die gleiche Entscheidung müssen wir fällen, wenn wir die Episoden zu einem didaktischen Text zusammenfügen. Sieht man als Lesender zwischen den einzelnen Ereignissen keinen Zusammenhang, dann bleiben die Episoden als Chronik stehen.

Temporalität

Didaktische Texte unterscheiden sich von Chroniken, weil sie als Geschichten zeitlich abgeschlossen sind. Dies betrifft sowohl das früher als auch das später. In didaktischen Texten werden keine weitläufigen Begründungen gegeben. Die zeitlichen Zusammenhänge ergeben sich aus der Geschichte selbst. Es werden deshalb nur Episoden verknüpft, die beobachtbar sind und zeitlich nicht zu weit auseinanderliegen. Zu weit ist hier sehr relativ und kann nicht in Minuten und Stunden ausgedrückt werden. Je nach Geschichte liegen die einzelnen Episoden nur Sekunden auseinander, vielleicht aber auch Tage. Für die Darstellung von didakti-

schen Geschichten ist vor allem ein innerer Zusammenhang mit dem Unterricht relevant. Selbstverständlich werden zahlreiche Widersprüche von aussen in den Unterricht getragen oder ergeben sich durch äussere, nicht beeinflussbare Bedingungen. Zentral für die Aufnahme solcher Widersprüche ist allerdings, dass sie Unterricht nachhaltig verändern und ich durch unterrichtliche Massnahmen darauf reagieren kann. Ein Beispiel:

Klumpffuss (13)

- (a) Mein erster Kontakt mit der vierten Klasse aus B. war eine kurze Stellvertretung. Ich wurde nur sehr dürftig über die 26 Schülerinnen und Schüler informiert. Auf etwas Spezielles wurde von der zu vertretenden Lehrperson nicht hingewiesen. An diesem ersten Morgen stand Sport auf dem Stundenplan.
- (b) In der Halle machte ich zum Aufwärmen ein Spiel, das Gold in China holen heisst. Die Schülerinnen und Schüler rennen dabei immer wieder quer durch die Halle an den Wächtern vorbei, um auf der anderen Hallenseite Bündeli holen zu gehen und sie auf ihre Seite zu bringen.
- (c) In meiner Nähe, am rechten Hallenrand stand ein Junge und hüpfte nur ungelenkig und etwas träge bis kurz über die Linie und immer wieder zurück, denn die Wächter näherten sich ihm gefährlich. Ich sah, dass sein rechtes Bein viel dünner war als das linke und dass er es beim Gehen nicht im Knie biegen konnte, sondern es wie ein Stützstock ein wenig schräg nach aussen abstützte. Ich fühlte mich so elend, dass ich ein solches Spiel machte, bei dem dieser Schüler überhaupt keine Chance hatte, auch ein Erfolgserlebnis zu haben. Seine Schwächen wurden in einem solchen Fall total aufgedeckt. Andererseits war ich auch wütend auf die andere Lehrerin, die mir unbedingt hätte sagen müssen, dass es in ihrer Klasse einen Jungen mit einem Klumpffuss gibt.



(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 30)

Das Beispiel stammt von einer Studentin im ersten Semester ihrer Ausbildung. Ihre Aufgabe war es, eine für sie kritische Situation festzuhalten, damit wir es im Seminar bearbeiten können. Die Situation ist zweifellos kritisch. Insbesondere ist sie für die Studentin selbst problembehaftet, eine unabdingbare Voraussetzung für narrative Texte. Der Text weist aber auf zwei unterschiedliche Probleme hin. Auf einer unteren Ebene haben wir das Spiel Gold in China holen, das für den handicapierten Schüler zum Problem wird. Dieses Problem können wir sehr einfach lösen, indem wir ein Spiel auswählen, das den Schüler weniger ausgrenzt. Aber ich glaube kaum, dass die Studentin dieses einfache Problem ansprechen will. Hier geht es um Grundsätzlicheres. Auf einer übergeordneten Ebene steht deshalb das Verhältnis zwischen dem Schüler und dem Sportunterricht. Dabei muss die ganze Biografie des Schülers und der Sportunterricht in allen seinen Facetten aufgegriffen werden. Dazu müssten weitere ähnliche, aber für die Weiterarbeit aussagekräftigere Beobachtungen gesammelt werden. Ein solcher Zeitbegriff übersteigt allerdings die Möglichkeiten

eines einzelnen didaktischen Textes. In didaktischen Texten wird ein fokussiertes Problem, ein einzelner Widerspruch darzustellen versucht, nicht aber ein ganzer Katalog von Widersprüchen. Der Knabe mit dem Klumpfuß weist mit seinem Handikap auf zahlreiche Unterrichtsprobleme hin, die – jedes für sich genommen – zu einer Geschichte werden können. Hier müssen deshalb passende Texte über den Schüler gesammelt und verglichen werden, was die Kapazität einer didaktischen Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) jedoch weit übersteigt (mehr dazu in Kapitel 12: Grenzen und Übergänge, S. 183).

Dramaturgie

Damit aus didaktischen Texten auch didaktische Geschichten entwickelt werden können, bedarf es einer Dramaturgie. Nur *dramatische* Geschichten erlauben auch ein wirkungsvolles Behalten. Wir haben bereits in anderen Zusammenhängen von einer Dramaturgie gesprochen (Geschichten als Ganzes, Kontinuität). Im zeitlichen Gefüge von narrativen Texten (Videos, Audios) erfolgt eine Dramatisierung des Textes durch die bewusste Verschiebung einzelner Aspekte und Ereignisse nach vorne oder nach hinten. Die Dramaturgie eines Textes kann deshalb auch bewusst gesteuert werden. Sie denken sich jetzt vielleicht, dass es bei didaktischen Texten nicht nötig ist, solche *Stilmittel* anzuwenden. Wenn ich im Folgenden trotzdem darauf eingehe, so lediglich deshalb, weil mir bei der Dokumentation von Unterricht fast jedes Mittel recht ist, die Reflexion von Unterricht zu verbessern. Wenn wir durch eine bewusst gesteuerte Dramaturgie den Leser zur Reflexion zum Nachdenken über Unterricht anstiften können, hat dieses Mittel den Zweck bereits erfüllt.

Martinez und Scheffel (2020, p. 151) nennen drei wesentliche Aspekte der Dramaturgie von Texten oder wie sie es nennen: *Affektstrukturen*.

1. Einen Überraschungseffekt erzielen wir durch das bewusste Weglassen eines wichtigen Details. «Wenn dieses fehlende Detail am Ende nachgetragen wird, ist der Leser überrascht» (Martinez & Scheffel, 2020, p. 152). Damit wird der Informationsstand der Lesenden und der Autorin oder Autors bewusst inkongruent gehalten, um eine Spannung zu erzeugen.
2. «Um Spannung zu erzeugen, muss die Handlung eines Textes ein Anfangsereignis enthalten, dessen Folgen sich für die Protagonisten besonders gut oder besonders schädlich auswirken können. ... Während

bei einem überraschenden Erzählschema das Schlüsselereignis erst spät enthüllt wird, muss es hier im Gegenteil von vornherein bekannt sein, um im Leser die spannende Frage zu erzeugen (deren Beantwortung durch Hindernisse o.ä. verlängert werden kann), ob, wann und wie die erwarteten Folgen denn nun eintreten werden» (Martinez & Scheffel, 2020, p. 152).

3. Um Neugier zu erzeugen, muss den Lesenden ein wichtiges unbekanntes Initialereignis mitgeteilt werden, das ihm aber suggeriert, dass es ein wichtiges Geheimnis gibt. Der Text beginnt mit der Entdeckung der Konsequenzen der Geschichte, während es im Rest der Erzählung darum geht, den Hergang zu enthüllen (Martinez & Scheffel, 2020, p. 153).

Alle drei Effekte erhöhen die Dramaturgie von Texten. Der Rückgriff auf rhetorische und stilistische Mittel soll sie aber nicht darin hindern, ihre eigenen Geschichten in didaktischen Texten zu formulieren. In diesem Sinne können die Effekte fortgeschrittenen Erzählenden helfen ihre didaktischen Texte effektvoller oder in anderen Worten noch didaktischer zu formulieren. Alle diese Effekte betreffen die zeitliche Struktur von Texten, weil sie die einzelnen Episoden unterschiedlich ordnen, um dadurch die Dramaturgie von didaktischen Texten zu erhöhen (vgl. Abb. 14).



Abbildung 14: Geschichten über Zeit

Kapitel 6: Didaktische Texte sind Geschichten mit Signatur

Wir haben gesehen, dass didaktische Geschichten in narrativen Texten (Videos, Audios) erzählt werden können, wenn auf ihre Dichte und ihre Zeitstruktur geachtet wird. Was fehlt ist der persönliche Bezug oder Zugang der Autorin oder des Autors zum Text. Die Absicht, die hinter einem didaktischen Text steckt, darf nicht versteckt oder negiert werden. Im Gegenteil sie gehört als wesentlicher Aspekt zur Formulierung von narrativen, didaktischen Texten. Letztlich erlaubt erst die Enthüllung des eigenen Zugangs den Lesenden eine didaktische Geschichte zu entdecken. Versteckte Botschaften finden wir in Palimpsest-Geschichten, offensichtliche in der Signatur.

Palimpsest-Geschichten

Der Begriff Palimpsest stammt aus der Geschichtswissenschaft und bezeichnet Schriftstücke (Pergament), die aus Sparsamkeitsgründen mehrmals überschrieben wurden, wobei der ursprüngliche Text jeweils zu löschen versucht wurde. Weil dies nicht immer vollständig gelang, kann man heute die dahinter liegenden, z.T. wertvolleren Texte wieder sichtbar machen. Ich verwende den Begriff hier, weil das gleiche metaphorisch auch für didaktische Texte gilt. Diese versteckten Texte müssen nicht wertvoller sein, aber hinter jedem didaktischen Text verbergen sich immer andere Geschichten. Der Grund, weshalb Sie einen didaktischen Text aus Ihren Unterrichtsnotizen zusammenstellen, liegt bei Ihnen selbst, in Ihren eigenen vergangenen Geschichten (vgl. Lüsebrink et al., 2014). Vielleicht haben sie eine ähnliche Situation bereits selbst einmal erlebt oder beobachtet oder sie beschäftigt im Moment gerade dieser Aspekt, weil sie darüber einen Artikel gelesen haben. Diese überschriebenen Texte verweisen auf Ihren Fokus, mit dem sie Unterricht beobachten. Niemand kann absolut objektiv und ohne Interesse Unterricht beobachten. Wie wir bereits bei der Formulierung von Unterrichtsnotizen gesehen haben, kann dieser Fokus durch entsprechende Beobachtungsinstrumente gesteuert werden. Zumindest in einer offenen Beobachtung wird dieser Fokus aber durch Ihre eigenen Erfahrungen geformt. In der Hermeneutik wird dieses

Phänomen Vorverständnis genannt. Bei der Formulierung von didaktischen Texten gilt es diese versteckten eigenen Geschichten sichtbar zu machen. Ein Beispiel:

Grüner Quasseltyp (14)

- (a) Situation: Schule: Gymnasium; Anzahl Schüler: 18; Klasse: 2 ABC; Thema: Geräteturngestaltung in Gruppen / Handball Kernwurf, Überzahlspiel mit Kreisläufer.
Sehr heterogene Voraussetzungen, da drei Klassen (Romands & Deutschschweizer) zusammengewürfelt, Unterrichtssprache ist Hochdeutsch.
- (b) Problem: Beim Handballspiel kommt es zu einem «Gelauer», niemand macht richtig mit, oder machen die Übung nicht nach Vorgabe. Die Schüler spielen nicht genau diese Situation durch, welche vom Lehrer instruiert wurde. Auch ein mehrmaliges Erklären scheitert. Einzelne Schüler schliessen verfrüht oder egoistisch ab und andere weigern sich wegen meinem strikten Eingreifen die Übung durchzuführen. Die Situation wiegelte sich gegenseitig auf, bis der Praktikumsleiter schlichtend eingreift. Von mir aus gesehen war die ganze Situation nicht sehr befriedigend. Eine Klasse gemischt mit Romands und Deutschschweizern, dann die Unterrichtssprache Hochdeutsch, das kann doch nicht gut gehen. Zudem hatte ich ziemlich eine persönliche «Abneigung» gegen die schlechte Leistungsbereitschaft der Romands. Das stankte mir ziemlich im vornherein. Vor allem der Obermottzer stankte mir gewaltig, da es sich so um einen grünen Quasseltyp handelte...



(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 4)

Bei diesem narrativen Text handelt es sich um eine E-Mail, die ein Student aus seinem Praktikum mit in das Didaktik-Seminar gebracht hat. Der Text ist gespickt mit eigenen Erfahrungen, die man als Lesender sehr gut zwischen den Zeilen entdecken kann, die aber nicht weiter ausgeführt werden. Weshalb führt eine gemischte Gruppe von Romands und Deutschschweizern zu Widersprüchen und Problemen? Was ist unter einem grünen Quasseltyp zu verstehen? In diesem Sinne ist der Text eine typische Palimpsest-Geschichte, weil die versteckten Geschichten nicht transparent sind. Trotz den zahlreichen Attributen wird es für eine Leser:in schwierig Empathie zu entwickeln. Zu viele Anspielungen auf vorhergegangene Geschichten verhindern, sich auf den hier dargestellten Text einzulassen. Das Beispiel zeigt damit auch die Grenzen bei der Verwendung von Attributen. Attribute müssen nachvollziehbar sein, dürfen nicht überlastet werden. Man erreicht sonst das Gegenteil dessen, was mit Attributen beabsichtigt ist. Statt die Empathie zu fördern, verdecken hier die Zuschreibungen dem Leser das Nacherleben der Situation.

Der Student verwendet zu viele oder zu schwache Unterschriften, was die Anschaulichkeit des Textes mehr behindert als fördert. Um in der Metapher zu bleiben: Als Autor:in kann der Text nur einmal unterschrieben werden. Bei der Formulierung von didaktischen Texten ist deshalb darauf zu achten, dass dem Text nur eine Signatur gegeben wird, diese sollte

dafür ganz spezifisch ausformuliert werden. Dies erreiche ich am ehesten, indem aus dem narrativen Text ein Schlüsselsatz ausgewählt wird.

Schlüsselsatz

Jeder didaktische Text hat ein Thema, das der eigentlichen Handlung übergeordnet ist. Meist liegt das Thema nahe bei der Handlung selbst oder kann als solches nicht genau ausgegrenzt werden. Wir haben dieses Problem bereits beim Codieren angesprochen (vgl. Kapitel 2: Vom Feld zu Unterrichtsnotizen, S. 65). Für die Dokumentation von didaktischen Texten ist es deshalb notwendig, dass sie sich Gedanken machen über das Thema, das sie hinter den Text legen und dieses dem Leser auch zugänglich machen. «Wie müssen uns also darüber klar werden, wie ein Text, der potentiell unbegrenzt ist, in der Lage sein kann, nur diejenige Interpretation hervorzubringen, die entsprechend seiner Strategie darin angelegt sind» (Eco, 1990, p. 108). Welche Strategien in den Text gelegt werden, entscheidet die Autor:in selbst. Aufgrund des topics, wie Eco das Thema auch nennt, entscheidet der Leser, ob er die semantischen Eigenschaften der im Text vorkommenden Aussagen hervorhebt oder narkotisiert, sowie er die Ebene der interpretativen Kohärenz bestimmt (Eco, 1990, p. 114).

Die Schreibenden bestimmen demnach die Linie, nach der der Text gelesen werden soll, und geben damit ihre eigene Interpretationsabsicht preis. Diese ist sehr individuell und subjektiv, aber wir formulieren eine didaktische Geschichte um einen Widerspruch, den wir durch die Nennung eines Schlüsselsatzes präziser bestimmen können. Ein Beispiel:

Jonglieren mit 3 Bällen (15)

- (a) Primarschule, 5. Klasse, 15 Schülerinnen. Die Lehrerin hat die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Im Wechsel spielt eine Gruppe selbständig Badminton, während die anderen unter Anleitung der Lehrerin in das Jonglieren eingeführt werden.
- (b) Die Einführung in das Jonglieren ist mit der ersten Gruppe bereits abgeschlossen. Der Gruppenwechsel steht an. Die Lehrerin schickt die erste Gruppe (7 Schülerinnen) zum Badmintonspielen und ruft die anderen zu sich. Während die Schülerinnen sich mit den herumliegenden Tennisbällen beschäftigen und zu «jonglieren» versuchen, ruft die Lehrerin Nicole zu sich.
Lehrerin: «Nicole, kannst du schon jonglieren?»
Nicole: «Ja, ein wenig, aber ich weiss nicht genau wie?»
- (c) Eine weitere Schülerin (Helen) kommt hinzu.
Helen: «Ich kann mit Keulen jonglieren.»
Lehrerin (erstaunt): «Was, du kannst mit Keulen jonglieren?»
Helen: «Ja.»

- Lehrerin: «Hast du es schon einmal mit Jonglierbällen versucht?»
Helen: «Ja, gerade vorhin.»
Sie zeigt es mit drei Tennisbällen vor und es klappt ganz prima.
Lehrerin: «Sehr gut. Weisst du was, dann kannst du noch weiter Badminton spielen, dann geht es nämlich gerade auf. Wir jonglieren heute sowieso nur mit zwei Bällen.»
- (d) Helena geht zu der übrig gebliebenen Badmintonspielerin und die Lehrerin beginnt mit der Einführung ins Jonglieren. Die Schülerinnen müssen zuerst mit einer Hand einen Ball aufwerfen und mit der gleichen Hand wieder fangen. Das ganze links und rechts. Anschliessend sollen sie den Ball unter dem Bein hochwerfen und ihn mit der anderen Hand fassen.
Lehrerin: «Wenn das auch klappt, könnt ihr den Ball hinter dem Rücken hochwerfen und mit der gleichen Hand wieder fangen.»
(Die Schülerinnen probieren es aus)
Nicole: «Und wenn das auch klappt?»
Lehrerin: «Hast du es mit beiden Händen probiert?»
Nicole zeigt es mit beiden Händen vor.
Lehrerin: «Sehr gut!»
Die anderen Schülerinnen bekunden aber noch sichtliche Mühe mit der zuletzt gestellten Aufgabe.
- (e) Zwei Minuten später ruft die Lehrerin wieder alle Jongliererinnen zu sich und erklärt die nächste Aufgabe.
Lehrerin: «Jetzt nehmt ihr zwei Bälle», sie unterbricht, weil mehrere Schülerinnen bereits einen zweiten Ball holen, «nur mal zuschauen.»
Nicole hat unterdessen bereits drei Bälle in der Hand.
Lehrerin: «Nicole, wie viele Bälle sollst du nehmen?»
Nicole: «Zwei.»
Lehrerin: «Eben.»
Nicole: «Ich wollte es nur mal mit drei Bällen probieren.»
Lehrerin: «Du kannst dann später mit drei jonglieren, jetzt machen wir es mal mit zwei Bällen.»
- (f) Die Lehrerin zeigt die Aufgabe vor. Sie kniet sich vor der Hallenwand auf den Boden und spielt die beiden Bälle wie beim Billard von einer Hand in die andere. Die Bälle rollen dabei am Boden und kommen via Wand wieder zurück.
«Du kannst dann später mit drei jonglieren, jetzt machen wir es mal mit zwei Bällen.»
- (aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 82)



Der Student hat hier die Äusserung der Lehrerin, als Schlüsselsatz der Geschichte bestimmt. Die Studierenden hatten die Aufgabe eine von ihnen selbst ausgewählte Unterrichtssituation zu beschreiben und zu interpretieren. Die Episoden spielen in einer Hospitation, d.h. der Student hatte die Klasse während vier Lektionen zu beobachten. Der Beobachtungsauftrag war relativ offen gestellt, die Studierenden sollten lediglich irritierende Situationen aufgreifen und als Text rekonstruieren. Offensichtlich beschäftigt den Studenten etwas in dieser Unterrichtssequenz, sonst hätte er diese Situation nicht ausgewählt. Dass die Lehrerin das Jonglieren mit 3 Bällen explizit ausschliesst, irritiert vielleicht auch einen Lesenden und weist auf den Aspekt der Differenzierung hin. Aus diesem Fokus ergibt sich ein besonderes Beobachtungsinteresse und erklärt sich die

Wahl des Schlüsselsatzes. Im Text lassen sich weitere Schwierigkeiten finden, weshalb man ohne weiteres andere Äusserungen und Schilderungen auswählen könnte. Mit der expliziten Nennung des Themas, zeigt der Student aber einem fiktiven Leser, worum es ihm hier geht. Im Sinne von Eco narkotisiert er andere Topics, die in der Geschichte geschildert werden, aber nicht zum Thema gemacht werden. Macht es z.B. Sinn, dass Helene von der Lehrerin wieder zur Badminton-Gruppe geschickt wird, ausser natürlich für die Lehrerin, die damit die Frage der Paarbildung lösen kann (c)? Solche und andere Fragen werden durch den Schlüsselsatz zunächst einmal ausgeschlossen. Das heisst allerdings nicht, dass man in der Interpretation des Textes nicht auf diese Fragen zurückkommen kann. Gerade deshalb werden auch andere Episoden im Text geschildert, weil sie u. U. zum Verständnis des Problems beitragen. Der Begriff Schlüsselsatz stammt im didaktischen Zusammenhang von Scherler und Schierz (1993): «Solche Sätze stellen in unseren Augen den Schlüssel zum didaktisch relevanten Verständnis der Beschreibung dar. Auslegung ist der Bewegung nach die Suche eines Schlüsselsatzes, dem Ergebnis nach das Verständnis des Ganzen durch eines seiner Teile» (p. 93).

Der Schlüsselsatz stellt somit den Übergang zur Interpretation des Textes dar. Er bildet den ersten Schritt der Auslegung, die – unabhängig von der Verwendungsart des Textes – bewusst durch die Autor:in gesteuert wird. Im Beispiel geht es um die Differenzierung im Unterricht. Nach Ansicht des Autors liegt der *Schlüssel* zur Lösung des Problems in der mangelhaften Differenzierung der Aufgabe. Mit dem Schlüsselsatz wird noch nicht gezeigt, wie der *Widerspruch* aufgelöst werden kann. Dies wird die Aufgabe der Interpretation des Textes sein. Man weist aber auf Widersprüche und eine mögliche Tendenz hin, diese zu vermeiden. Damit wird gleichsam auch der Weg zur *Fabel* der Geschichte gezeigt. Hinter jeder Geschichte steckt eine übergeordnete, allgemeinere Aussage, die man als Fabel bezeichnen könnte. Der Schlüsselsatz wird somit auch zum Schlüssel, zur *Fabel* der Geschichte (vgl. Kapitel 8: Von didaktischen Texten zu didaktischen Auslegungen, S. 114).

Zusammenfassend können wir festhalten: Erst durch die *Signatur* wird ein narrativer Text oder Videoclip zur Geschichte. Ein keimfreier, digitaler Text ohne subjektive Deutungen kann nicht als didaktischer Text bezeichnet werden, er hat seine Existenzberechtigung auch eher im Protokoll einer Vereinsversammlung. Durch die Nennung eines *Schlüsselsatzes* wird dem Text der individuelle Zugang zur Auslegung, aber auch zur Fabel gegeben, die hinter jeder Geschichte steckt (vgl. Abb. 15).



Abbildung 15: Geschichten zwischen Lesenden und Schreibenden

Kapitel 7: Didaktische Texte sind 3-D-Geschichten

Fassen wir Dichte, Zeit und Signatur zusammen, so ergeben sich für didaktische Geschichten drei Dimensionen, die es als Zusammenhänge darzustellen gilt. Die detaillierte Präsentation von narrativen Texten stellen Clandinin und Connelly (2000, pp. 51, 89) in einem dreidimensionalen Raum dar. Dieser Raum ist vergleichbar mit einer Landkarte, auf der wir unsere Geschichte eintragen. Fiktiven Lesenden muss es möglich sein, sich im Text zu orientieren. Deshalb habe ich die verschiedenen Dimensionen detailliert dargestellt, und versuche diese nun in einem Modell zusammenzutragen. Die Dimension der Dichte platziert die Geschichte mit ihren Handlungen und Folgen in einen personalen und sozialen Kontext. Die Zeitdimension stellt eine Verbindung her zwischen Vergangenheit und Zukunft und stellt die Gegenwart der Geschichte in einem Ablauf von Ereignissen dar. Die Signatur als dritte Dimension versucht das Innen und Aussen einer Geschichte zu klären. In der Abbildung 16 habe ich versucht die drei Dimensionen einer Geschichte darzustellen. Das 3-D-Modell will einem Text ein Gerippe, eine Struktur geben und versucht die Ereignisse in ihrer Ganzheit darzustellen.

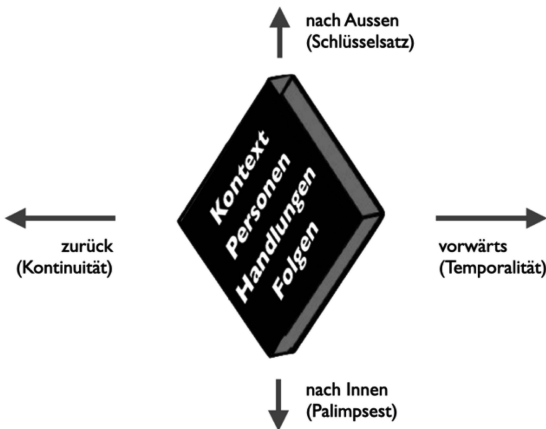


Abbildung 16: 3-D-Geschichten

Der didaktische Text selbst wird strukturiert durch die Komponenten Handlung, Personen, Kontext und Folgen. Hier wird fiktiven Lesenden die Möglichkeit gegeben, einen narrativen Text als Ganzes zu erfassen. Wir haben gesehen, dass es wichtig ist diese Komponenten mit Attributen zu versehen, damit sich Leser:in gedanklich mitten in die Situation, in die Geschichte versetzen können. Fehlen einzelne Komponenten der Geschichte, so überlassen wir die Entwicklung der *story* zu sehr den Lesenden selbst, was die Weiterarbeit mit narrativen Texten fiktional werden lässt. Wir möchten ihnen unsere Geschichte erzählen und sie nicht nur eigene entwickeln lassen. Trotzdem sind wir auf die gedankliche Mitarbeit der Lesenden angewiesen, indem wir auf einen sozialen Schatz von Erfahrungen zurückgreifen.

Das Vorwärts und Rückwärts einer Geschichte will die Geschichte in einen zeitlichen Rahmen platzieren. Hier wird dargestellt, wie sich die Geschichte über die Zeit entwickelt. Wir haben gesehen, wie wichtig es ist, fiktiven Lesenden mitzuteilen, was vor und nach der Geschichte geschieht. Der zeitliche Rahmen gibt dem Text aber auch eine zeitliche Struktur und die Möglichkeit Temporalität, Kontinuität und Dramaturgie darzustellen. Ebenfalls konnte festgehalten werden, dass es wichtig ist einzelne Ereignisse wegzulassen und zu narkotisieren, dafür andere explizit und detailliert zu präsentieren. Damit geben wir dem Text eine bestimmte Richtung und Lesart, die wir beabsichtigen.

Das Innen und Aussen einer Geschichte weist auf den Gebrauch der Texte hin. An wen richtet sich der Text, wem will man mit dem didaktischen Text etwas mitteilen. Deshalb ist es wichtig, dass sie bei der Präsentation von narrativen Texten immer eine ganz bestimmte fiktive Leser:in im Auge behalten, der sie etwas mitteilen wollen. Das Etwas betrifft das Innen der Geschichte. Wir haben ebenfalls gesehen, dass didaktische Texte eine Signatur aufweisen, die Lesenden nach Aussen mitteilen, was sie beschäftigt. Mit Hilfe des Schlüsselsatzes weisen sie auf das Innen hin und lenken gleichzeitig die Auslegung des Textes in die von Ihnen gewünschte Richtung. Auch hier verleihen sie einem narrativen Text eine Struktur, indem sie explizit äussern, was sie beschäftigt (Innen) und wer sich mit gleichem Phänomen beschäftigen könnte (Aussen).

Kurze Geschichten

In didaktischen Texten werden explizit Widersprüche dargestellt. Sie sind, wie wir bereits gesehen haben, das Salz in der «Geschichtensuppe». Die Dramatik entsteht dadurch, dass wir diese Widersprüche attraktiv darstellen. Konflikte entstehen durch Widersprüche zwischen den einzelnen Stücken eines didaktischen Textes (Handlung, Personen, Kontext, Folgen) oder den drei Dimensionen (Dichte, Zeit, Signatur). Die Dramaturgie eines didaktischen Textes entwickelt sich dadurch, dass einzelne Stücke oder Dimensionen nicht zu den anderen passen, ein Widerspruch aufgedeckt werden kann. Damit unterscheiden sich didaktische Texte von Unterrichtsprotokollen, die auch Konflikte darstellen können, dies aber nicht explizit tun. Didaktische Texte konzentrieren sich in erster Linie auf diesen Konflikt, auf diese Unsicherheiten. So passt z.B. die Handlung nicht zu den Personen, wenn Lernende eine für ihr Alter zu schwierige Aufgabe erhalten. Oder die Folgen stimmen nicht mit der Zeit überein, wenn eine Lehrperson in der Stoffvermittlung weiterfährt, obwohl die meisten Lernenden den vorherigen noch nicht verstanden haben. Unter Umständen ergeben sich durch die zeitliche Positionierung der Geschichte Unsicherheiten und Widersprüche. Und nicht zuletzt ergeben sich die normativen Abweichungen und Widersprüche durch die eigene Sicht und Signatur der Ereignisse. Es sind die kleinen Widersprüche, die wir hier darstellen; nicht die grossen Ambivalenzen, die durch die Gesellschaft und andere auf die Didaktik zugetragen werden. Wir begreifen die Welt durch Geschichten, die in sich genommen stimmig, ausgeglichen sind. Wenn wir didaktisch etwas dazu lernen wollen, müssen diese Geschichten Unstimmigkeiten ausweisen, die sich lohnen aufzulösen. Dem Leser muss eine Aussicht auf Erfolg gegeben werden, den Widerspruch in der Geschichte selbst auflösen zu können.

Aufgrund der geschilderten formalen Ansprüche könnte man meinen, dass didaktische Texte den Umfang eines Romans aufweisen müssen. Aber auch hier müssen die fiktiven Lesenden beachtet werden, die kaum bereit sind, überlange Texte zu lesen, um sich auf eine einzelne didaktische Situation einzulassen. Didaktische Texte haben keinen Selbstzweck und selten einen hohen literarischen Wert. Sie versuchen eine didaktische Unsicherheit und ein Widerspruch auf den Punkt zu bringen und müssen deshalb an einer kurzen Leine gehalten werden. Sie präsentieren keine überflüssigen Beschreibungen, die eine übersichtliche Darstellung behindern und damit die Unsicherheit nur vergrössern. Martinez & Scheffel

(2020) betonen, dass es für das «Verstehen einer Geschichte nicht unbedingt voraussetzt, über die genaue kausale Verknüpfung der einzelnen Ereignisse Bescheid zu wissen». Deshalb lohnt es sich, den Text nach überflüssigen Ergänzungen zu überprüfen.

Oft lohnt es sich den Text einer unabhängigen Person zum Lesen zu geben, die den Text, den Widerspruch in eigenen Worten zusammenfasst. Damit gehen wir sicher, dass die Geschichte verstanden wird und sehen gleichzeitig, welche Episoden für das Verständnis der Situation wichtig sind und auf welche verzichtet werden kann. Didaktische Texte sind somit kurze Geschichten, weniger vielleicht kleine Geschichten wie Schierz (1997) sie im Gegensatz zu den grossen Entwürfen der Didaktik nennt. Kurze Geschichten geben sowohl Lesenden wie auch der Autor:n die Möglichkeit sich in kleinen Stücken zu orientieren, eine Übersicht zu gewinnen. Damit geben didaktische Texte Lesenden eine Intimität zurück, die in langen Erzählungen verloren geht. Diese Intimität ist notwendig, damit narratives, didaktisches Lernen möglich wird.

Als Übersicht finden sie in der Tabelle 2 unten die verschiedenen Textsorten. Im Fallarchiv (sportdidaktik.ch/uebersicht-fallarchiv) können sie in der Volltextsuche die verschiedenen Begriffe für die Textsorten als Tag eingeben und finden entsprechende Beispiele.



Tabelle 2: Textsorten im Fallarchiv

Textsorte	Eigenschaften Anspruch	Beschreibung
E-Mail	Text der «episodenhaft» eine didaktische Situation in eigenen (umgangssprachlichen) Worten u.U. zusammenhangslos schildert.	E-Mail-Technik
Episode	Eine einzelne didaktische Situation wird in einem zusammenhängenden Text evt. unter Auslassung einzelner Komponenten (Handlung, Personen, Kontext und Folgen)	
Chronik	Verschieden Episoden werden chronologisch aneinandergereiht. Ausser diesem zeitlichen Zusammenhang fehlt ihnen aber eine inhaltliche Kontinuität.	
Narrativer Text	Verschieden Episoden werden inhaltlich miteinander verbunden, indem alle Komponenten (Handlung, Personen, Kontext und Folgen) aufgeführt werden und in sich einen Widerspruch aufzeigen.	3-D-Geschichten

Textsorte	Eigenschaften Anspruch	Beschreibung
Didaktischer Text	Eine spezielle Form eines narrativen Textes, der im Widerspruch (explizit oder implizit) ein didaktisches Thema aufnimmt.	3-D-Geschichten
Velcro Text	Eine spezielle Form eines didaktischen Textes, der zeitliche nicht zusammenhängende Episoden zu einem didaktischen Text zusammenführt.	3-D-Geschichten
Geschichte	Das hinter einem narrativen Text liegende mentale Konstrukt einer einzelnen Person (Lesende). Identisch mit der <i>Intentio lectoris</i> .	Lesende als Interpretierende

Formen und Formate von Geschichten

Es ist der Form dieses Werkstattberichts geschuldet, dass die meisten Beispiele für Geschichten (aber auch Episoden, narrative Texte, Velcro-Texte etc.) in der Form von schriftlichen Texten präsentiert werden. Wie bereits erwähnt, meint aber Text nicht nur eine schriftliche Form, sondern eine abgegrenzte, zusammenhängende sprachliche Form einer kommunikativen Handlung. Dass *Text* nicht nur die geschriebene Sprache meint, zeigt auch der Sprachgebrauch von *volltexten* oder *zutexten*. Auf Social Media kann ich jemanden durchaus auch mit Bildern oder Videos zutexten...



Es spielt also weniger eine Rolle, in welcher Form oder in welchem Format die Geschichte «erzählt» wird, solange die narrative Struktur ersichtlich ist. Vielleicht kann diesem Anspruch in einem Podcast, einem Vlog besser nachgekommen werden. Auch Memes und Edits können u.U. *stories* abbilden. Hier zeigt sich aber auch die Grenze des Begriffs *story*. So sind *stories* z.B. auf Snapchat – Snapchat führte diese Funktion als erste 2013 ein – Abfolgen von Snaps, die eine Erzählung bilden. Auch diese *stories* folgen dem traditionellen Verlauf beim Geschichtenerzählen und sie sind chronologisch geordnet mit Anfang, Mitte und Schluss. Der Begriff Funktion weist aber auf die Schwierigkeit hin, denn Geschichten sind gerade nicht eine Aneinanderreihung von Bildern und Videoclips (oder Snaps). Auch wenn verschiedene Plattformen unterdessen unglaubliche Tools anbieten, die Videos schneiden und zusammensetzen, dann können diese Funktionen kaum eine narrative Struktur entwickeln, höchstens durch Algorithmen kopieren. Ein zentrales Anliegen dieses Werkstattberichts liegt gerade darin, dass man selbst die den Feldtexten (-videos, -audios) hinterlegten Narrationen und Narrative sucht und findet. Damit ist

auch die Idee verbunden, dass dieses Suchen nach narrativen Strukturen zum didaktischen Denken anstösst.

Der Hinweis auf Social Media zeigt aber auch Gefahren auf. Sobald wir z.B. ein Video auf einer Plattform bearbeiten, ist dieses Video auch auf dem Server des Anbieters gespeichert. Das müssen wir aus Respekt vor den Personen, die in diesen Geschichten vorkommen, aber auch aus Gründen des Datenschutzes verhindern. Im Kontext von Unterricht und Schule muss auf die Verwendung von solchen Plattformen verzichtet werden. Die Bildungsinstitutionen bieten lokal oder auch institutionsübergreifend genügend Plattformkonzepte an (in der Schweiz, z.B. switch), die zwar in der Performanz und Usability nicht mit den kommerziellen Anbietern konkurrenzieren können. Aber wie so oft ist weniger meist auch mehr.

Trotzdem bieten natürlich digitalisierte Formate ein enormes Potential, Geschichten für Zuschauer:innen attraktiv darzustellen. Auch gibt es genügend leistungsstarke und einfach zu bedienende Software, um Video-clips und Audio einfach und auf dem eigenen lokalen Computer, Tablet oder Handy zu bearbeiten. Als Formate – auch für den Austausch mit Peers – haben sich hier digitalisierte Multimedia-Tagebücher oder Portfolios bewährt, die dann andere kommentieren und liken können.

Kapitel 8: Von didaktischen Texten zu didaktischen Auslegungen

Wenn in didaktischen Texten (Videoclips, Audios) didaktische Geschichten formuliert werden, haben wir gute Voraussetzungen, dass daraus auch neues Wissen entstehen kann. Deshalb gilt es diese Texte in einem weiteren Schritt zu interpretieren. Im Zentrum der Auslegung steht das Verhältnis von Schreibenden und Lesenden, weshalb ich zunächst auf die beiden Rollen näher eingehe, bevor in einem dritten Abschnitt der Text als Interpretationsgrundlage näher erläutert wird.

Die Autor:in als Interpretierende

Bis jetzt haben wir nur über das Schreiben und Schneiden von narrativen Texten in der Didaktik gesprochen. Mit der Auslegung von narrativen Texten wird die Seite gewechselt. Unabhängig davon, ob man als Leserin oder Leser den beobachteten Unterricht selbst gehalten und die nachfolgenden Texte selbst geschrieben hat, haben Leser:innen eine neue Rolle. Die Aufgabe des Lesens ist nicht vergleichbar mit der Aufgabe des Schreibens. Autor:innen wollen jemandem etwas mitteilen und sind somit Sendende von Botschaften. Leser:innen sind Empfangende und versuchen in und zwischen den Zeilen herauszufinden, was der Text oder die Situation für sie bedeutet. Wir betrachten damit den Text aus einer anderen Perspektive. Beim Lesen von narrativen Texten schlüpft man gleichsam in die Haut einer anderen Person und will sowohl über die Person der Schreibenden als auch über die beteiligten Personen in der Geschichte etwas erfahren.

Sowohl die Beobachtenden des Unterrichts als auch die Schreibenden des Textes haben bereits Interpretationsarbeit geleistet. Sie haben eine mögliche Welt oder wie Eco (1990) sagt schwangere Welten geschaffen. Damit sind sie bereits Interpretierende des Textes und geben den Lesenden durch ihre Signatur und durch den Schlüsselsatz einen möglichen Zugang zur Auslegung. Leser:in und Autor:innen teilen sich gleichsam die Interpretation. Wie wir bereits erläutert haben, kann bei der Beobachtung und Dokumentation von Unterrichtsgeschichten keinesfalls das Geschehen klinisch exakt abgebildet werden. Es kann lediglich das Ziel verfolgt

werden, möglichst nahe an der Situation zu bleiben und wenig Fiktives – und damit Subjektives – in den Text einzubringen. Deshalb gilt die erste Aufmerksamkeit bei der Interpretation von narrativen Texten den Schreibenden, wobei wir hier einmal davon ausgehen, dass Autor:innen und Beobachtende der Unterrichtssituation identisch sind.

Kommen wir nochmals auf die Attribute zurück, durch die Autor:innen den Lesenden eine gewisse Anschaulichkeit vermitteln. Eco (1990, pp. 171-174) unterscheidet notwendige von akzidentiellen Eigenschaften. Die notwendigen Eigenschaften bezeichnen einen Begriff enzyklopädisch. Wird ein Begriff verwendet, haften an ihm gleichsam Eigenschaften, wie sie in einem Lexikon erklärt würden. Es sind Eigenschaften, die durch den Begriff impliziert werden, weshalb man auch von einem Implikationszusammenhang spricht. Fiktiven Lesenden darf zugetraut werden, notwendige Attribute in Zusammenhang mit dem Begriff zu bringen. In einer völlig pedantischen Repräsentation gäbe es keinen Unterschied von notwendigen und akzidentiellen Eigenschaften. Narrative Texte erhielten eine unglaubliche Länge und Fülle, die Leser:innen nie akzeptieren würden. Glücklicherweise haben wir eine Art metasprachliche Stenografie (1990, p. 170) zur Verfügung, die uns erlaubt Zeit und Platz zu sparen. Wir vermeiden es deshalb jene Eigenschaften zu erwähnen, die in einem Begriff durch seine Enzyklopädie bereits impliziert sind. Befindet sich im Kontext einer Unterrichtssituation z.B. ein Reck, so verzichten wir auf die Beschreibung, dass es sich dabei um ein Turngerät, mit einer «an zwei Pfeilern waagrecht befestigten verstellbaren Eisenstange» (Wahrig, 1997, 737) handelt. Notwendige Eigenschaften geben den Lesenden eine gewisse Konstanz der beschriebenen Welt und damit auch eine nötige Sicherheit sich in diese einzulesen.

Tabelle 3: Notwendige und akzidentielle Eigenschaften

Notwendige Eigenschaften	Akzidentielle Eigenschaften
Zwei Pfeiler	Mehrere Pfeiler heisst mehrere Anlagen
Eisenstange	Höhe
	Anzahl Stangen
Waagrecht	

Komplexer wird es bei den akzidentiellen Eigenschaften. Werden sie in den Text aufgenommen, liegt die Interpretationskontrolle bei den Schreibenden. Werden sie weggelassen, übergeben die Schreibenden die Ausle-

gungskompetenz den Lesenden. Wird das Turngerät «Reck» im Kontext nicht weiter umschrieben, bleibt es den Lesenden zu entscheiden, ob die Stangen hoch angebracht sind oder tief. Ebenfalls müssen sie sich aufgrund ihrer Vorstellungskraft dazu entschliessen, ob eine oder mehrere Stangen festgemacht sind. Ich habe versucht das Beispiel tabellarisch darzustellen (vgl. Tab. 3).

Äussert sich die Autor:in über die Höhe der angebrachten Reckstangen, wird es für die Lesenden einfacher sich in die realistische Situation zu versetzen. Das Reck ist hüfthoch, sagt uns in Bezug auf die Turnenden ziemlich genau, wo die Stange befestigt ist. Interpretativ werden solche Eigenschaften erst, wenn sie bewertet werden. Für die Übung ist das Reck zu hoch, bedeutet eine klare Stellungnahme der Schreibenden zum Kontext der Handlung. Solche Zuschreibungen finden oft Eingang in Unterrichtsbeschreibungen. Meist sind sie sogar notwendig, um fiktiven Lesenden das Miterleben der Situation zu vereinfachen. Das gleiche gilt für Tätigkeiten und Zeitattribute. Wenn man in einem narrativen Text als Handlung der Lehrperson ein Diktat beschreibt, wird damit noch nichts über das Tempo des Diktierens, der Anzahl Wiederholungen und die Länge der Sequenzen ausgesagt. Halten wir also fest, dass notwendige Eigenschaften für die Beschreibung von Unterrichtssituationen nicht erforderlich sind, akzidentielle nur in einem bestimmten Mass. Hier wird von den Schreibenden eine gewisse Sensibilität verlangt. Bewerten wir jegliche Komponenten einer didaktischen Geschichten, so wird sie zu einem geschlossenen Text. Didaktische Texte sind aber meist offene Texte, die den Lesenden einen gewissen Interpretationspielraum lassen. Narrative Texte unterscheiden sich in Bezug auf ihr Interpretationspotential sowohl von theoretischen Texten, die in der Regel geschlossen sind, aber auch von literarischen Texten. Sie sind keine Romane, die vieles offen lassen. Sie bewegen sich durch ihre Interpretationsabsicht irgendwo in der Mitte.

In theoretischen Texten versuche ich, aus einer wirren Masse von Erfahrungen eine schlüssige Folgerung zu ziehen, und diese bringe ich meinen Lesern nahe. ... Schreibe ich dagegen einen Roman, gehe ich zwar (oft) von der gleichen Erfahrungsmasse aus, will ihr aber keine Folgerungen aufzwingen, sondern inszeniere ein Spiel von Widersprüchen. (Eco, 1996, p. 151)

Auf dieses Spiel von Widersprüchen sind wir bereits beim Schreiben von didaktischen Texten gestossen. Wobei es dabei weniger zu einem Spiel, als

vielmehr zu einer Explikation eines Widerspruchs kam. Durch die Signatur lenken die Schreibenden Leser:innen in eine von ihnen gewünschte Interpretationsrichtung. Mit der Spezifizierung der Signatur im Schlüsselsatz haben die Schreibenden das Thema oder den Topic bestimmt. Mit dem Schlüsselsatz geben die Schreibenden ihre Interpretationsabsicht preis. Damit wird der eigentliche Text verlassen, die Schreibenden nehmen bereits eine übergeordnete Position, eine Metaebene ein. Auf dieser Ebene, also nicht im Text selbst, wechseln die von den Schreibenden ins Auge gefassten Lesenden von fiktiven Lesenden zu exemplarischen Lesenden (Eco, 1994, p. 72). Exemplarisch deshalb, weil die Schreibenden den Lesenden durch dieses Beispiel etwas mitteilen wollen. Dieses Etwas drückt sich aus in der Fabel, die sich in jeder Geschichte verbirgt. Wie später deutlich werden soll, ist der Topic ein metatextuelles Instrument, während die Fabel einen Teil des Textinhaltes ausmacht. In Beispielen zu grossen didaktischen Theorien entspricht die Fabel der Theorie, in kleinen Geschichten muss sie aus dem Verborgenen ausgelöst werden. Die Geschichte steht exemplarisch für eine allgemeine Fabel, die die Autor:in der exemplarischen Leser:in absichtlich oder versteckt mitteilen will. Deshalb wird durch den Übergang von der Beschreibung zur Interpretation aus fiktiven oder empirischen Lesenden eine exemplarische Leserin oder Leser, denen gewollt oder ungewollt durch die Geschichte auch eine Fabel mitgeteilt wird. Die Schreibenden stellen explizit Widersprüche dar, integrieren aber durch die Fabel den Lesenden in den Text. Exemplarischer Leser:innen können andere Widersprüche feststellen, womit die Dramaturgie erhöht wird, weil jetzt mehrere Konflikte im Text sind und vielleicht zwischen den Konflikten (zwischen Schreibenden und Lesenden) weitere Widersprüche entstehen.

Wenn sich ein Text – sei es Dichtung, Prosa oder die Kritik der reinen Vernunft – selbständig macht, wenn er also nicht einen, sondern viele Leser erreichen soll, weiss der Autor, dass die Interpretation weniger seine persönlichen Absichten als vielmehr eine komplexe Interaktionsstrategie betreffen wird, die auch den Leser mit seiner Sprachkompetenz, einem sozialen Schatz, einbezieht. (Eco, 1990, p. 75)

Damit können Leser:innen ebenso wenig vom Text getrennt werden, wie wir dies bei den Autorinnen und Autoren bereits festgestellt haben. Leser:innen sind immer, bereits bei der Lektüre, im Text selbst angelegt. Der nächste Fokus gilt deshalb den Lesenden als Interpretierende.

Die Leser:in als Interpretierende

Wir haben gesehen, dass bereits die Autor:in eine Interpretationsstrategie in den didaktischen Text legen. Nun gilt es herauszufinden, was Leser:innen daraus machen. Eco (1990, pp. 69-70) unterscheidet zwischen offenen und geschlossenen Texten. Offene Texte lassen mehr Interpretationsspielraum. Die Schreibenden entscheiden

bis zu welchem Punkt er die Mitarbeit des Lesers kontrollieren muss, wo diese ausgelöst, wo sie gelenkt wird und wo sie sich in ein freies Abenteuer der Interpretation verwandeln muss. Er wird sagen /eine Blume/, und da er weiss (und will), dass von dem Wort der Duft aller abwesenden Blumen aufsteigt, wird er sicher auch wissen, dass sich dabei eine andere Wahrnehmung als die des Bouquet eines alten Weines einstellt; er wird das Spiel der unbegrenzten Semiose [Zeichendeutung, Anm. R.M.] erweitern und konzentrieren, ganz wie er will. (Eco, 1990, p. 90)

Im Gegensatz zu offenen Texten stehen geschlossene Texte, die den Lesenden ganz bewusst keine grossen Interpretationsfreiräume lassen. Ein Vorlesungsverzeichnis will es nicht dem Leser überlassen zu entscheiden, wann bestimmte Veranstaltungen beginnen und welche Themen zu erwarten sind. Auch Leser:innen erwarten von geschlossenen Texten möglichst wenig Interpretationsspielraum. Die Verwendungsabsicht des Textes unterscheidet demnach auf der Seite der Schreibenden über offene oder geschlossene Texte.

Auf der Seite der Lesenden eines Textes unterscheiden wir die Interpretation und den Gebrauch. Idealerweise steht einem geschlossenen Text der Gebrauch gegenüber und einem offenen Text die Interpretation. Dies ist aber nicht zwingend. Bei geschlossenen Texten wirkt eine Interpretation oft lächerlich. Ich kann z.B. einen Zugfahrplan (als typisch geschlossener Text) interpretieren wollen, was wohl aber wenig Sinn macht. Eine Biografie kann ich gebrauchen, um Informationen über die betreffende Person einzuholen, ich kann den Text aber auch interpretieren, um die Hintergründe der Person besser deuten zu können.

Offene Texte sind hingegen dazu angelegt von den Lesenden interpretiert zu werden. Dabei steuern, wie wir gesehen haben, die Schreibenden die Richtung und den Umfang der möglichen Interpretationen. «Der Name der Rose» lässt als Roman zahlreiche Interpretationen offen, die selbst Umberto Eco als Autor nicht absehen konnte (Eco, 1986). Der Text eignet sich weniger als Reiseführer für Norditalien, auch wenn einzelne

Landschaftsbeschreibungen durchaus authentisch sein könnten. Trotz der offenen Anlage werden Texte oft didaktisch gebraucht. «Der Name der Rose» kann didaktisch gut als Beschreibung des mittelalterlichen Lebens in einem Kloster verwendet werden, auch wenn der Aufwand des Lesens dafür zugegebenermassen gross ist. Wir fügen damit dem Text Gewalt zu, die je nach Fall aber berechtigt sein kann.

Didaktische Texte – also Texte, die mit einer didaktischen Absicht geschrieben wurden – können sowohl geschlossen als auch offen angelegt werden. Wir werden auf den geschlossenen und instrumentellen Charakter und damit auf den Gebrauch solcher Texte im Kontext der Konfrontation mit elaboriertem Wissen (Kapitel 11, S. 173) zurückkommen. Zunächst sind didaktische Texte aber grundsätzlich offen angelegt und sollen nicht zum Gebrauch zwingen, sondern die Interpretation ermöglichen. Je unendlicher dieser Interpretationsbereich ist, desto wichtiger wird der Diskurs zwischen Schreibenden und Lesenden, oder zwischen verschiedenen Lesenden. Ich werde auf den Diskurs im Zusammenhang mit dem diskursiven Wissen (Kapitel 10, S. 151) zurückkommen.

In der Unterscheidung von Gebrauch und Interpretation von narrativen, didaktischen Texten ist allerdings eine Ambivalenz angelegt. Die Lektüre eines didaktischen Textes soll ohne Zweifel Lust bereiten. Damit entsteht eine Nähe didaktischer Texte zu literarischen Texten, die eine strikte Trennung von wissenschaftlichen und literarischen Texten aufheben will. Für Larcher (1996) ist sowohl das Schreiben wie Lesen von Fallgeschichten lustbesetzt.

Ich suche sie [gemeint sind die Lesenden, Anm. R.M.] zum Staunen zu bringen und sie zu verwirren, indem ich meine Erfahrungen und Reflexionen sprachlich so gestalte, daß der <gesunde Hausverstand> irritiert wird und eingeschliffene Erwartungen und Wahrnehmungsmuster gestört werden. Kurz, indem ich die Texte als eine Art <Gegenerfahrung> zur herrschenden Wirklichkeitsdeutung gestalte, gelingt es mir öfter als mit meinen <nur> theoretischen Texten, Leser zum Blick unter die Oberfläche pädagogischer Phänomene und zum Denken gegen den Strich der gängigen Wahrnehmungsklischees zu verführen. (Larcher, 1996, p. 47)

Damit spricht Larcher eine Absicht an, die sich auch hinter didaktischen, narrativen Texten verbirgt. Didaktische Texte haben nicht den ausschliesslichen Zweck einem Leser Freude zu bereiten, wie ein Krimi durch seine spannende Geschichte das Warten an einem Bahnhof verkürzen kann. Didaktische Texte haben eine Lehrabsicht. Sie wollen Wissen rekrutie-

ren, entwickeln und vermitteln. Hier liegt ein Widerspruch verborgen zwischen der inhaltlichen Forderung nach Offenheit und der Absicht, den Text als Instrument zu gebrauchen. Leser:innen als Interpretierende haben demnach immer eine didaktische Absicht, aus dem Text oder durch den Text etwas Neues zu lernen. Von der Möglichkeit aus dem Text etwas zu lernen, gleichsam Wissen zu entwickeln, soll in den folgenden Kapiteln die Rede sein. Damit habe ich sowohl die Absicht der Lesenden (*intentio lectoris*), als auch die der Schreibenden (*intentio auctoris*) beschrieben. Was fehlt, ist die *intentio operis*, das Ziel des Textes, auch wenn darin Leser:innen und Autor:in ihr Bestreben versteckt oder sogar offensichtlich bereits dargestellt haben.

Der Text als Interpretierender

Narrative Texte auslegen, heisst zunächst den Text verstehen. Das gilt auch für eigene Texte, nachdem man in die Rolle des Lesenden gewechselt hat. Einen didaktischen Text verstehen, meint ja zugleich eine Unterrichtssituation verstehen und einen empirischen Text verstehen. Selbst wenn der Text selbst geschrieben, ja sogar selbst erlebt wurde, erlaubt die bequeme Situation des nachträglichen Reflektierens (man muss ja nicht mehr handeln) meist, mehr aus der Situation zu lesen, als dies bei der Beschreibung der Situation möglich war. Die Arbeit mit narrativen Texten will deshalb mehr als nur eine empirische Unterrichtssituationen verstehen, sie will auch neues Wissen entwickeln oder bestehendes Wissen entfalten.

Bei der Auslegung und Interpretation narrativer Texte (Bilder, Audios oder Videos) suchen wir deshalb nach der *intentio operis*. Wir suchen nach Ursachen, Gründen und Regeln für das Handeln der Akteure in der Geschichte. Wir diskutieren mögliche Folgen, Konsequenzen und Schlüsse, immer mit dem Ziel aus der Geschichte etwas Allgemeines, etwas Übergeordnetes oder zumindest eine Kategorie zu abstrahieren. Die Geschichte steht für etwas, und dieses Etwas bezeichne ich als *Fabel*. Ich bin mir der Problematik des Begriffs durchaus bewusst und möchte mich auch nicht in Teufelsküche begeben und näher auf die erzähltheoretische Diskussion eingehen. Interessierten an diesem Aspekt der Erzähltheorie empfehle ich die Einführung von Martinez und Scheffel (2020). Der wissenschaftliche Gebrauch des Begriffs lehnt sich vielleicht am ehesten an die von Eco (2000, pp. 128, 194) skizzierte Verwendung. Entscheidender scheint mir aber der *umgangssprachliche* Gebrauch. Wir können die Ge-

schichte vom Fuchs und dem Igel als Fabel lesen und jeder weiss sofort, was damit gemeint ist. Hinter der schlichten Erzählung vom Igel, der den Fuchs austrickst, indem er seine Frau ans Ziel des Wettlaufs stellt, steht eine Fabel, eine Moral. In didaktischen Texten treffen wir zwar weniger auf moralische Geschichten (und die Moral von der Geschicht...), aber können oft eine Metaerzählung ausmachen. Diese Metaerzählung meine ich, wenn ich von der Fabel oder, wenn man so will, von der *didaktischen Fabel* spreche. Sie fragen sich jetzt vielleicht, wo denn der Unterschied zum *Topic*, zum Thema der Geschichte liegt. Die Fabel unterscheidet sich zum *Topic* kategorial. Während die Fabel im Text selbst gesucht werden muss, steht der *Topic* über dem Text. Der *Topic* ist gleichsam ein *Metabegriff*, während die Fabel, wie gezeigt, eine *Metaerzählung* darstellt. In der «richtigen» Fabel vom Igel und vom Fuchs ist der *Topic* das Wettrennen oder die Wette. Die Fabel (oder eben die Moral) in der Geschichte liegt wohl darin, dass weniger Schnelligkeit und Kraft, sondern vielmehr Intelligenz und List als Tugenden zu zählen sind (aber wahrscheinlich habe ich die Fabel auch ganz und gar falsch interpretiert). Vielleicht lässt sich der Unterschied in einer Erweiterung, der bereits gezeigten Grafik von Martinez und Scheffel (2020, p. 151) darstellen.

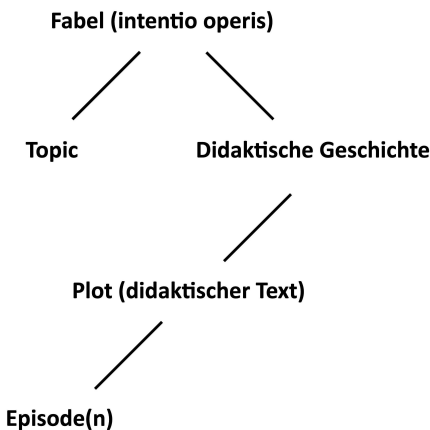


Abbildung 17: Didaktische Fabeln

Vielleicht wird die Abbildung 17 am Beispiel Jonglieren mit 3 Bällen (15), S. 105 verständlicher. Als *Episode* kann man das Jonglieren mit 3 Bällen und die Intervention der Lehrerin bezeichnen. Der *Plot* und damit der

didaktische Text ist die Beschreibung mit dem Titel Jonglieren mit 3 Bällen. Die *Geschichte* ist das mentale Abbild des Textes im Gedächtnis der Leserin oder des Lesers. Wie bereits gezeigt ist der Topic identisch mit dem Schlüsselsatz («*Du kannst dann später mit drei jonglieren, jetzt machen wir es mal mit zwei Bällen.*»). Auch die *Fabel*, so haben wir bereits herausgefunden, lässt sich mit dem Begriff *Differenzieren* umschreiben.

Didaktische Geschichten und ihre Fabeln ordnen sich demnach irgendwo zwischen *Parabel* (die Bibel ist voll mit Parabeln) und einem nicht narrativen Videoclip ein. Sie haben keinen explizit moralischen Anspruch, wie eine Parabel und trotzdem steht hinter didaktischen Texten im Gegensatz zu vielen Musikvideos auf Youtube eine Aussage. Sie können eine Fabel aufweisen, müssen es aber nicht. Die Aussagekraft von didaktischen Geschichten ist demnach weniger zwingend als bei Parabeln, aber gleichzeitig bergen sie mehr innovatives Potential zur Interpretation. Im Gegensatz zu vielen Videoclips fällt es aber leichter eine Fabel zu finden, gerade weil ihr Interpretationspotential teilweise eingeschränkt ist. Das Ziel der Auslegung von didaktischen Texten lässt sich demnach mit der Suche nach einer didaktischen Fabel bezeichnen.

Didaktische Fabeln finden

Didaktische Texte sind auch Allegorien oder Metaphern, die in (sprachlichen) Bildern etwas ausdrücken, das begrifflich schwer gefasst werden kann. Dieses Etwas, vielleicht vergleichbar mit einem Fisch, der einem immer wieder aus den Händen zu glitschen droht, entspricht der Fabel, die es zu entdecken gilt. Damit ist aber gleichzeitig gesagt, dass sich die Fabel nicht immer in Begriffe fassen lässt. Hier werden die zwei Möglichkeiten Wissen zu repräsentieren zueinander in Bezug gebracht, die Bruner (1986, p. 12) als *paradigmatic/logico-scientific mode* und *narrative mode* bezeichnet (vgl. Kapitel: Warum narrativ?, S. 23). Narrative Texte erlauben bestehendes paradigmatisches Wissen mit einer Geschichte zu verbinden, um damit das u.U. brachliegendes Wissen in performatives narratives Wissen zu transformieren. Narrative Texte bieten aber auch die Möglichkeit aus sich selbst heraus neue Kategorien und Modelle zu entwickeln, um neues paradigmatisches Wissen zu bilden. Beide Formen lassen sich letztlich als didaktische Fabeln umschreiben, egal ob sich die Fabel in einem Begriff fassen lässt (*paradigmatic mode*) oder sich als narrative Struktur (*narrative mode*) zeigt. Die Komplexität didaktischen Wissens zwingt zu

einer ständigen Verknüpfung von paradigmatischem und narrativem Wissen. Ich habe *Didaktik in Stücken* bewusst den Untertitel *Arbeit* mit narrativen Texten gegeben, weil ich denke, dass das Finden einer Fabel, die Entwicklung von wirkungsvollem Wissen, mit Lernarbeit verbunden ist. Wie das erworbene Wissen in den zahlreichen Hirnwindungen letztlich repräsentiert wird (narrativ oder paradigmatisch), lässt sich wohl schwer nachweisen. Wichtig scheint mir aber, dass beide Formen angesprochen werden. Die Auslegung von narrativen Texten gibt uns dazu eine gute Chance.

Damit unterscheiden sich die hier beschriebenen didaktischen Texte aber von Fällen, Fallgeschichten, Beispielen oder Fallbeispielen. Erlauben sie mir hier einen Blockbuster.

Fälle von... Beispiele für...

Vielleicht haben sie sich gefragt, weshalb ich nicht einfach von *Fallgeschichten* spreche oder von *Beispielen*, statt immer von didaktischen Texten oder Geschichten. Ich vermeide den Begriff Fall oder Fallgeschichte, weil Fälle immer ein Einzelnes einem Allgemeinen unterordnen. Fall von... bedeutet eine Geschichte *fall-en* lassen zu müssen, wenn nichts übergeordnet werden kann. Fälle haben immer einen Bezug, sind immer Fall von etwas. Wenn wir dieses Etwas nicht finden können, gibt es den Fall nicht mehr, es gibt keinen Fall von Nichts. Fallgeschichten sind in diesem Sinne geschlossene Texte, deren Fabel gegeben ist. Die Geschichte wird so auf den Topic fokussiert, dass er sich mit der Fabel deckt. Damit lassen sie keinen Interpretationsspielraum offen, sodass Leser:innen keine eigene Fabel finden können. Im Gegensatz dazu sind didaktische Texte *offene* Texte. Selbst wenn durch die Signatur der Topic bestimmt wird, wird die Erzählung offen gelassen und den Lesenden die Möglichkeit gegeben, eigene Fabeln zu finden. Fallgeschichten lassen sich demnach eher als Episoden bezeichnen oder zumindest als eine beschränkte Häufung von Episoden. Sie versuchen ihre Aussage einem *script* unterzuordnen und sind deshalb auf Eindeutigkeit ausgerichtet. Im Unterschied dazu erlauben didaktische Texte als Plot eine Vieldeutigkeit, auch in Bezug auf ihre *Geschichten*. Sie versuchen nicht ihre Geschichte einem *script* zuzuordnen, sondern vielmehr neue *scripts* zu entwickeln. Damit folgen – als Lernprozess – Fallbeispiele eher dem *pradigmatic mode*, während didaktische Texte dem *narrative mode* zuzuschreiben sind (vgl. Einleitung: Warum narrativ?, S. 23).

Der Begriff Fall ist in der Erziehungswissenschaft ohnehin «erblich» belastet. Aber die Aussicht aus Geschichten lernen zu können, «mündet ebenso in Probleme pädagogischer Biografieforschung wie in die Diskussion über eine pädagogische Kasuistik», wie Schierz (1997, p. 14) feststellt. Die hier diskutierten narrativen und didaktischen Texte wollen aber einen expliziten Bezug zur Didaktik wahren und eine Eingrenzung auf pädagogisch-biografische Essenzen vermeiden. Ich denke, dass gerade hier eine Stärke der behandelten Geschichten liegt, dass sie beim Unterrichten haften bleiben. Auch der Begriff *Beispiel* überzeugt wenig, für die hier diskutierten didaktischen Geschichten, weil ein Beispiel immer ein Beispiel für etwas ist. Dieses Etwas können Begriffe sein oder wie es Schierz in Anlehnung an Lipps (1968) nennt *Konzeptionen*. Im Gang von Beispiel zu Beispiel kann demnach «die Bedeutung einer Konzeption für unterrichtliche Prozesse ausgelegt und beurteilt [werden]» (Schierz, 1997, p. 39). Der Anspruch der hier beschriebenen didaktischen Texte ist bescheidener. Der Gang von Beispiel zu Beispiel ist für einen Bezug zu Konzeptionen oder Theorien zwingend. Im didaktischen Lernen und Lehren, wo explizit der Bezug zu eigenen Geschichten gesucht wird, scheint mir dieser Schritt nicht zwingend. Narratives Lernen zeichnet sich gerade dadurch aus, dass es den Vergleich zwischen Geschichten sucht und explizit auf paradigmatisches Wissen in Form von übergeordneten Begriffen verzichtet (vgl. Lüsebrink et al., 2014). Wenn wir uns jetzt trotzdem auf die Suche nach einer Fabel machen, so muss dies immer als *Versuch* bewertet werden. Selbstverständlich helfen uns Theorien, Modelle, Konzeptionen, Kategorien oder kurz paradigmatisches Wissen, die Texte auslegen zu können. Ich bin aber überzeugt, dass auch Texte ohne diesen Bezug, didaktisches Lernen wirkungsvoll fördern. Die Memorisierung von Wissen erfolgt eben nicht nur durch Unterordnung und Einordnung, sondern auch durch den Vergleich. Sie folgt dem intuitiven Bedürfnis, Wissen nicht nur unter Begriffe zu ordnen, sondern auch in Geschichten. Dies kann auch als Begründung genommen werden, weshalb ich verschiedene Formen von didaktischem Wissen differenziere und einführen werde.

Drei Formen didaktischen Wissens

Um bestehendes und neues Wissen aus einem Text herauszuschälen, um damit die *intentio operis* oder gleichsam die Fabel zu finden, die in der

Geschichte steckt, bieten sich m.E. drei Möglichkeiten an: Die Rekrutierung von intuitivem Wissen (1), die Entwicklung von diskursivem Wissen (2) und die Konfrontation mit elaboriertem Wissen (3).

1. Durch den Vergleich des Textes mit eigenen Erfahrungen, in diesem Sinne mit eigenen und anderen Geschichten wird bestehendes Wissen rekrutiert. Ich nenne dieses Wissen *intuitives Wissen*, weil es meist im Verborgenen liegt. Polanyi (1998) beschreibt stilles (tacit) Wissen, das uns ohne Zwang zur Reflexion zur Verfügung steht (vgl. Kahneman, 2014, schnelles Denken). Jede Person verfügt über einen Erfahrungsschatz, den es zu bergen lohnt. Einerseits ist es ein Alltagswissen, das unsere Handlungen alltäglich steuert, ohne dass wir uns dessen bewusstwerden. Bruner (1997, p. 64) nennt es das «Gewöhnliche der menschlichen Existenz», das man in der Reflexion über eine konkrete Situation sich bewusst werden lässt. Andererseits soll auch bestehendes Wissen an Theorien und Modellen, die in der Ausbildung oder unter anderen Gegebenheiten gelernt wurden, auf die Geschichte übertragen werden. Beide Wissensformen sind nicht einfach abrufbar, wie durch eine Suchmaschine im Web. Sie müssen durch intensive Textarbeit *rekrutiert* werden. Dieses Wissen wird gleichsam durch die konkrete Situation – formuliert in einem didaktischen Text – gekitzelt, um in der Interpretation nutzbar zu werden. Das rekrutierte intuitive Wissen bildet die Grundlage für das weitere Auslegen und Interpretieren. Aus ihm werden Fragen entwickelt, die es erlauben den Text mit Dritten zu vergleichen. In diesem Sinne kann auf dieses Wissen nicht verzichtet werden, es bildet gleichsam die Voraussetzung für die weitere Arbeit.
2. Der Volksmund behauptet zwar, dass viele Köche den Brei verderben. Durch den Vergleich des Textes mit den Erfahrungen von anderen Personen, kann aber das eigene Wissen erweitert werden. Ich nenne es diskursives Wissen. Damit der Brei nicht verdorben wird, gilt es hier durch das intuitive Wissen konkrete Fragen an Dritte zu entwickeln. Diese Fragen werden zusammen mit dem wohlformulierten Text Expertinnen und Experten, Arbeitskolleginnen und -kollegen, Mitstudierenden etc. präsentiert. Damit ist die Erwartung verbunden, dass sie das didaktische Wissen der Fragenden erweitern können, vielleicht sogar das eigene. Diskursives Wissen wird in Form von Vergleichen im Team oder in Form von Interviews und erneuten Beobachtungen entwickelt.

3. Durch den Vergleich des Textes mit Theorien und Modellen in der Literatur wird induktiv neues Wissen entwickelt. Ich nenne es elaboriertes Wissen. Es beruht auf wissenschaftlichen Untersuchungen und kann in seiner Abstraktheit nur selten unmittelbar auf konkrete Situationen übertragen werden. Hier versteckt sich ein grundlegendes Dilemma von Didaktik als Wissenschaft. Die Wissenschaft erhebt mit ihren eigenen Regeln immer den Anspruch allgemein gültige Aussagen zu produzieren. Solche Erkenntnisse in Form von Theorien passen aber meist schlecht auf die Bedingungen der Praxis. Wenn wir Unterricht nicht stereotyp werden lassen, behält er immer seine Eigenheiten. Deshalb kann didaktisches Wissen – bedingt durch seine Verwicklung im Allgemeinen und im Konkreten – nicht einfach per Knopfdruck abgerufen werden. In der Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) gehen wir deshalb vom Einzelnen zum Allgemeinen. Das erarbeitete Wissen erlaubt uns Allgemeines auf das Einzelne und Einzelnes auf das Allgemeine zu übertragen. Dazu müssen narrative Texte aber bewusst interpretiert und diskutiert werden. Die aus dem intuitiven Wissen entwickelten Fragen helfen mit, passendes elaboriertes Wissen (meist in Form von Fachliteratur) zu finden und auszuwerten.

Alle drei Wissensformen bedingen sich gegenseitig. Den Anfang bildet aber immer die Rekrutierung von intuitivem Wissen, das anschliessend durch die beiden anderen Formen ergänzt werden kann, wobei sich die Wissensformen immer gegenseitig beeinflussen (vgl. Abb. 18).

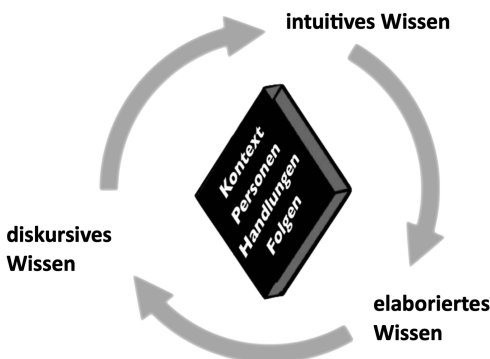


Abbildung 18: Wissensformen und narrative Texte

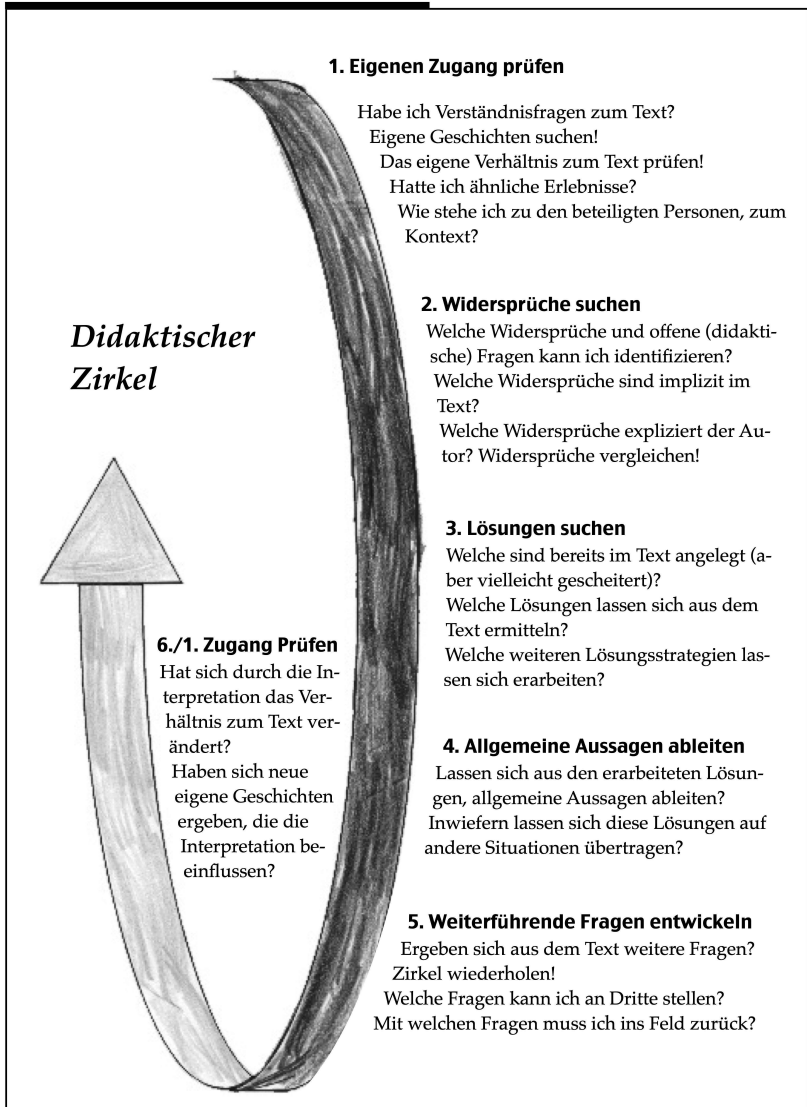
Kapitel 9: Narrative Texte und intuitives Wissen

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 Doppellektion 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 eingeeengt, 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 aufzufindig 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).

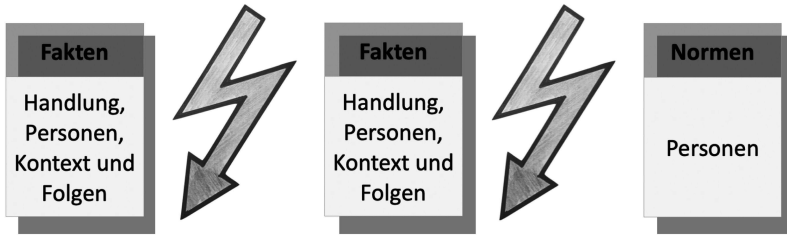


Abbildung 19: Widersprüche in Fakten und Normen

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 abrechnen, 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 gesmerzt 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

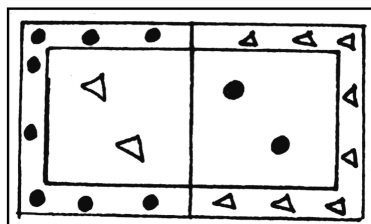
strengen Disziplinanprüchen oder mit einem Gespräch versuchen die Situation zu entschärfen? Ebenfalls als Widerspruch identifizieren lässt sich der normative Anspruch der Lehrerin, die Lernenden möglichst an der Regelfindung im Spiel partizipieren zu lassen und ihrem empirischen Handeln. Wir erinnern 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.

Kapitel 10: Narrative Texte und diskursives Wissen

Wir haben gesehen, dass der didaktische Zirkel irgendwann verlassen werden muss, um sich nicht in der Zirkularität des Textes zu verlieren. Die Entwicklung von diskursivem Wissen bietet eine der Möglichkeiten, indem das erarbeitete Wissen mit anderen Personen ausgetauscht wird. Die in der Rekrutierung von intuitivem Wissen erarbeiteten Fragen bilden dabei eine gute Voraussetzung, dass durch andere Personen das bestehende Wissen erweitert werden kann. Die Zirkularität des Textes verlassen meint aber auch einen Schritt zurückzugehen, indem u.U. im Feld neue Fragen und Antworten gesucht werden.

Der Vergleich des eigenen Wissens mit anderen Personen – über einen oder mehrere narrative Texte – kann auf ganz unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Die hier dargestellten Formen zeigen deshalb nur eine Auswahl der Möglichkeiten. Der Schritt *zurück ins Feld* wird an einem Beispiel gezeigt, wo die beobachtete Lehrperson nach ihrem Wissen und ihren Meinungen gefragt wird. Hier könnten auch andere betroffene Personen interviewt werden, wie Lernende, Eltern, andere Lehrpersonen, Behörden etc. Mit dem *Vergleich im Team* wird eine wichtige Form der Entwicklung von diskursivem Wissen gezeigt, die auch in anderen Phasen der Arbeit mit narrativen Texten sinnvoll sein kann. Als dritte Möglichkeit verbleibt die Möglichkeit von *Experteninterviews*. Für alle Formen ist entscheidend, dass der Diskurs gesucht wird. Wie gezeigt, wurde im didaktischen Zirkel bereits intuitives Wissen entwickelt, weshalb nicht eine unwissende Person auf *allwissende* Personen trifft. Die Entwicklung von diskursivem Wissen darf nicht zu einem Abfragen von Rezepten führen, sondern zu einem Diskurs über empirische Erfahrungen in der Form von narrativen Texten.

Privates und öffentliches Wissen

Bis jetzt war die Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) sehr intim. Selbst wenn fremder Unterricht beobachtet wurde, konnten sich die Beobachtenden und Schreibenden den Unterricht in ihren eigenen Worten beschreiben und interpretieren. Im didaktischen Zirkel wurde

ein Rückbezug zu *eigenen* Geschichten geschaffen. In der Beobachtung und Konzeptionalisierung wurden *eigene* Begriffe benutzt. Selbst wenn in der Beschreibung von Unterricht in didaktischen Texten immer eine fiktive Leser:in im Auge behalten wird, war dies gleichsam eine *private* Angelegenheit. Durch die Präsentation der Texte an andere Personen, wird das erarbeitete Wissen öffentlich. Diskursives Wissen (und auch elaboriertes Wissen) ist in diesem Sinne auf eine Öffentlichkeit angewiesen, weshalb es nicht mehr reicht Begriffe aus der eigenen Vorstellung zu verwenden. «Der Übergang zu einem Allgemeinbegriff entsteht aus einem sozialen Bedürfnis, um den Namen aus dem *hic und nunc* der Situation loszulösen und ihn eben im Typus festmachen zu können» (Eco, 2000, p. 157). Den Typus oder eine allgemeine Kategorie haben wir bereits im didaktischen Zirkel zu finden versucht, indem wir aus den erarbeiteten Lösungen allgemeine Regeln abgeleitet haben. Aber selbst diese Fabeln waren letztlich eine private Angelegenheit und bedurften keiner Öffentlichkeit. Wenn aus einer Unterrichtsbegebenheit eine Regel entwickelt wird, die für andere Unterrichtsstunden gelten *kann*, heisst dies nicht, dass die Regel auch für andere Personen gelten *muss*. Diese Fabeln helfen das eigene (intuitive) Wissen besser zu ordnen und für andere Situationen greifbar zu machen. Auf diese Weise erarbeitete Strukturen sind aber nicht zwingend auch für andere Personen gültig. Intuitives Wissen braucht man für sich selbst, weshalb die eigenen Codes, eigene Gedankenstützen etc. verwendet werden können. In der Arbeit mit narrativen Texten besteht das soziale Bedürfnis nach allgemeinen Begriffen durch den Wunsch, das intuitive Wissen mit anderen zu teilen und dadurch weiter zu entwickeln. Damit erhält die Entwicklung von diskursivem Wissen (weniger vielleicht die Konfrontation mit elaboriertem Wissen) auch eine *ästhetische* Dimension. Der Austausch von Wissen bedingt einen Austausch von Begriffen, die es zu diskutieren gilt. Lediglich Begriffe und Regeln zu übernehmen, widerspricht dem Anliegen eines narrativen Lernens.

Am wenigsten öffentlich wird es, wenn die Texte im Feld selbst (zurück ins Feld) diskutiert werden. Wie wir bereits beim Konzeptionalisieren der Beobachtungen gesehen haben, ist es sinnvoll Termini aus dem Feld selbst zu verwenden (Corbin & Strauss, 2015). Die eigenen Begriffe und Kategorien werden vielleicht auch von Arbeitskolleginnen, -kollegen und Lernenden verstanden, weil sie aus dem Feld entwickelt wurden. In diesem Sinne ist der Schritt zurück ein Schritt in die «Halböffentlichkeit», weil die Diskussionspartner aus dem beobachteten Feld kommen. Bereits bei Interviews mit Lernenden muss aber beachtet werden, dass sie nicht über

die gleiche Fachbegrifflichkeit verfügen wie Lehrpersonen. Wird der Text mit Expertinnen und Experten oder in einem Team aus einem anderen Berufsfeld diskutiert, sind wir auf allgemeine Begriffe angewiesen, trotz der Gefahr der Abschwächung. Unsere Sprache ist letztlich der Versuch ähnliche Dinge mit einem Namen zu bezeichnen. Durch diesen öffentlichen Konsens wird eine Kommunikation erst möglich, auch wenn immer die Gefahr besteht, dass wir unter demselben Begriff nicht das Gleiche verstehen (Eco, 2000, pp. 157-159).

Deshalb scheint mir die Diskussion über das Phänomen *und* die Begriffe so wichtig und nicht lediglich eine Diskussion über die *Begriffe*. Indem wir die erarbeiteten Texte weiteren Personen präsentieren, vermeiden wir die Gefahr der «Fachsimelei», wo lediglich Theorien einander gegenübergestellt werden. Die Diskussion über die Validität einzelner Begriffe birgt noch einen weiteren Vorteil. Spätestens in der Konfrontation der Texte mit elaboriertem Wissen, sind wir auf *öffentliches* Wissen angewiesen. Bei einer Suchmaschine oder einem Bibliothekskatalog kann man nicht nachfragen, was mit diesem Begriff genau gemeint ist, oder sie bitten ein treffendes Beispiel zu schildern.

Der Wechsel von privatem Wissen zu öffentlichem Wissen birgt eine weitere Gefahr. Diese Gefahr betrifft insbesondere die *Öffentlichkeit* von fremdem Unterricht. Wenn eigener Unterricht beschrieben wird, sind wir uns wohl bewusst, was das zur Schau stellen der Texte bedingt. Lehrpersonen neigen in solchen Situationen meist auch zu Rechtfertigungen und Entschuldigungen ihres Handelns. Wird aber der Unterricht z.B. einer Kollegin, eines Praktikumsbetreuers oder einer Kommilitonin beschrieben, muss vermieden werden, dass es zu einer Entblössung der Person kommt. Radtke (1996, pp. 125-126) spricht in diesem Zusammenhang von einer *Obszönität* der Öffentlichkeit. Diese kann nicht damit vermieden werden, indem die Namen und Situation lediglich anonymisiert werden. Die Öffentlichkeit von fremdem Unterricht bedingt auch einen *respektvollen* Umgang mit diesen Texten. Im Interesse einer konstruktiven Zusammenarbeit gilt es hier den Fokus auf die *Situation* und nicht auf die *Person* zu richten. Nur durch diese Perspektive können Beschuldigungen – zu denen wir alle gerne neigen – verhindert und letztlich auch *Obszönität* vermieden werden.

Zurück ins Feld

Der Schritt zurück ins Feld kann verschiedene Ursachen haben. Vielleicht bestehen Verständnisfragen, die bei der Beobachtung übersehen wurden und erst in der Interpretation aufgetaucht sind. Wenn der Schritt zurück möglich ist, hilft ein solches Nachfragen mit der Auslegung der Texte näher am Ereignis zu bleiben. Vielleicht suchen wir aber im Feld bewusst Antworten auf unsere Interpretationsfragen. In diesem Sinne ist der Schritt zurück ins Feld vergleichbar mit dem didaktischen Zirkel, wo wir ebenfalls versucht haben, Lösungen für die Probleme im Text *selbst* zu finden. Hier muss man sich zunächst entscheiden, ob man mit konkreten Fragen an die beteiligten Personen tritt, oder sie mit dem Text selbst konfrontiert, um die Variationen der Antworten möglichst offen zu halten. Mit konkreten Fragen laufen wir Gefahr, dass sich die Lehrpersonen oder Lernenden nur rechtfertigen, weil in jeder Frage bereits unsere Normen enthalten sind. Dafür haben wir mit gezielt formulierten Fragen die Gewähr, dass wir auch konkrete Antworten auf die identifizierten Widersprüche erhalten. Ich möchte diesen Schritt wiederum an einem Beispiel aus einem eigenen Forschungsprojekt darstellen. Wir haben dabei die betroffenen Lehrpersonen bewusst nur mit dem Video konfrontiert, ohne bereits gezielte Fragen zu stellen. Trotzdem lag dahinter die Absicht, nach Rechtfertigungen zu suchen. Die Entscheidung, welche Episoden interpretiert werden sollen, lag aber bei den Lehrkräften selbst. Das Beispiel:

Aussenseiterin (17)

- a) Die Schülerinnen (11. Schuljahr Gymnasium) spielen 4 gegen 3 Tufball. (auf einem anderen Spielfeld spielen weitere 4 gegen 4 Schülerinnen). Das angreifende Team darf den Ball einander zuspülen, aber mit dem Ball nicht laufen. Es gilt in 2 Minuten möglichst viele Tupfer zu erzielen. In der 4er Gruppe (Gelb) fällt ein Mädchen auf, das kaum am Spielgeschehen teilnimmt. Das Mädchen ist übergewichtig und entsprechend ungeschickt in den Bewegungen, aber auch mit dem Ball, nennen wir es Cornelia. Beim Überzahlspiel der Angreiferinnen (Gelb) entwickelt sich ein ausgeglichenes Spiel, wobei Cornelia kaum am Spiel partizipiert. Sie steht in der Regel am Rand des Spielfeldes und bekommt vielleicht zwei, dreimal den Ball, den sie sofort wieder abgibt. Anders beim Unterzahlspiel der Angreiferinnen. Die Weissen konzentrieren sich sofort auf Cornelia, weil sie dadurch schnell zu Punkten kommen. Nach ca. 5 Treffern, wechseln sie ihre Taktik und lassen Cornelia in Ruhe. Ob das aus Nachsicht, oder weil das Spiel damit langweilig wird, geschieht, ist nicht ersichtlich. Dass das weiße Team am Schluss ihr Resultat deutlich nach unten korrigiert, weist eher auf eine gewisse Rücksicht hin.
- b) Nach dem Spiel ruft der Lehrer die Schülerinnen in die Mitte und erklärt die nächste Übung. Die Schülerinnen stehen in einem Halbkreis um den Lehrer, wobei Cornelia mit einer Distanz von ca. 2 Metern gleichsam in der zweiten Reihe steht. Ihr Blick auf den Lehrer und auch auf die zwei Schülerinnen, die eine nächste Übung vorzeigen ist deutlich beeinträchtigt.

Ebenfalls erschwert wird ihr Blickkontakt durch das Volleyballnetz, das für die folgenden Übungen bereits quer zur Halle aufgestellt ist und ihre Gruppe hinter dem Netz steht. Es scheint fast so, als ob sie sich hinter den anderen Schülerinnen verstecken will. Deutlich wird dies bei der Aufforderung des Lehrers, wieder in den Gruppen zu üben. Als ob sie dem Blickkontakt des Lehrers ausweichen wollte, macht sie kurz vor dieser Aufforderung nochmals zwei kleine Schritte hinter eine Schülerinnengruppe.

- c) Der Lehrer will eine weitere Übung vorzeigen. Die Schülerinnen trainieren jetzt in 4er Gruppen. Er geht zur Gruppe mit Cornelia und weist sie neben das Spielfeld: «Cornelia könntest du schnell auf die Seite stehen, und du Tina kommst hinter mich»! Er ersetzt sie durch sich selbst, damit er die Übung vorzeigen kann und erklärt mit dieser Gruppe die nächste Aufgabe, indem er sie gleichzeitig vorzeigt.
- d) Die Schülerinnen spielen jetzt über das Netz. Zwei Spielerinnen stehen auf der Gegenseite und bringen durch ein Anspiel den Ball ins Feld. Zwei Verteidigerinnen laufen ins Feld und versuchen den Ball mit einem Aufbau auf drei Berührungen abzuwehren. Bei der dritten Berührung wird der Ball mit den Händen gefangen und der Ball den wartenden Schülerinnen für den nächsten Spielzug übergeben. Der Lehrer steht neben dem Spielfeld und korrigiert von aussen einzelne Spielerinnen. «Cornelia im Moment sehe ich noch nicht, dass du in einer Bereitschaft stehst den Ball anzunehmen. Es ist ganz wichtig hier, du musst den Ball fangen wollen, um jeden Preis. Für den Beobachter ist es nicht klar, ob sie diese Worte bis zum Schluss hört, weil sie gedrängt durch die Übung bereits wieder am Spielen ist. Kurze Zeit später schafft es Cornelia wiederum nicht an den Ball zu gelangen, worauf der Lehrer die Schülerin auf der Gegenseite zur Nachsicht mahnt: «Arianne versuch den Angriff anzupassen, es sind nur zwei Spielerinnen auf dem Feld!»

«Cornelia könntest du schnell auf die Seite stehen, und du Tina kommst hinter mich»!
(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv # 282)



Hier handelt es sich um einen typischen *Velcro-Text*. Die Episoden verteilen sich über die ganze Stunde, dazwischen konnte man viele andere Situationen beobachten, die ebenfalls interpretationsträchtig wären. Wir konzentrieren uns einmal auf diese einzelne Schülerin. Cornelia kann als «Aussenseiterin» bezeichnet werden, zumindest was den Sportunterricht betrifft. Ihr Verhalten widerspricht den Erwartungen von Unterricht. Insbesondere im Spiel (a) wird ihr Verhalten zum Problem, weil dadurch das Spiel unterlaufen wird. Die Schülerinnen können nicht Tuffball spielen, wenn sich nicht alle Verteidigerinnen vom Ball wegbewegen. Der Lehrer reagiert in dieser Situation nicht, verstärkt sie aber in einer späteren Situation als Aussenseiterin. Er will eine neue Übung vorzeigen und ersetzt Cornelia durch sich selbst (c). Wenn wir die Situation rein «technisch» betrachten, ergibt seine Handlung Sinn. Eine komplexe Übung kann man nicht mit einer Schülerin vorzeigen, die aufgrund ihrer Fähigkeiten überfordert ist, die Übung korrekt zu demonstrieren. Das hilft weder den schwächeren Schülerinnen (sie werden nur blossgestellt), noch den anderen (sie verstehen den Übungsablauf nicht). Der Lehrer will also dem Risiko ausweichen, Cornelia blosszustellen, separiert sie aber trotzdem. Hier gilt es bessere Lösungen zu finden. Der Lehrer könnte z.B.

eine andere Gruppe auswählen, um die Übung vorzuzeigen. Er könnte bei einer nächsten Übung, die vielleicht weniger komplex ist und keine Volleyballspezifischen Fertigkeiten voraussetzt, bewusst Cornelia auffordern die Übung vorzuzeigen. Vielleicht helfen auch seine verbalen Rückmeldungen während der Übung (d), dass sich Cornelia besser integriert fühlt. Zumindest lässt sich hier im Text ein erster Lösungsansatz finden.

Der kurze Aufriss einer möglichen Auslegung zeigt, dass die möglichen Widersprüche und Lösungsschienen wenig überzeugen. Irgendwie fehlt der Geschichte die notwendige Substanz, um in ihren Widersprüchen nicht fast banal zu wirken: Die Schülerin wird durch ihr tiefes Leistungsniveau ausgegrenzt und der Lehrer sollte dies durch seine Handlungen nicht noch unterstützen. Der Schritt zurück, den ich hier darstellen möchte, kann vielleicht helfen dem Text mehr Dichte zu geben. Wie bereits erwähnt, haben wir die Lehrpersonen mit ihrem eigenen Unterricht auf Video konfrontiert. Sie hatten dabei die Möglichkeit das Band selbst zu stoppen und die Szene zu kommentieren. Aus den «lauten Gedanken» des Lehrers habe ich lediglich die Episoden ausgewählt, die sich auf den oben geschilderten Velcro-Text beziehen.

- a) Es ist auffällig, es wird immer die gleiche Person getupft, Cornelia, die die eben Übergewichtig ist, die auch sehr abseits steht, das ist sehr auffällig. Auch fällt auf, dass sie viel, so ein wenig in einer Ecke steht. Und ich denke das ist normal, immerhin ist sie ein wenig integriert, hilft mit, wie in der vorderen Sequenz, da hatte sie schon öfters mal Ballkontakt gehabt, aber sie ist öfters mal abseits.
- b) Die Klasse ist schon so wie ein Ring, die sind zwar schon eine Gruppe (zwei, vier, sechs) die hinter dem Netz sind, hier habe ich nicht das Gefühl, dass es eine Trennung ist, die sind einfach dort hingestanden, weil sie gerade in dieser Region waren, und wir den Platz gebraucht haben, aber bei Cornelia ist es schon auffällig, sie ist einfach gerade noch ein Stückchen weiter weg, sie hat gar nicht die Möglichkeit alle zu sehen, sie sieht diese Gruppe hier gar nicht. Interessant ist natürlich auch, während dem Unterricht merke ich das gar nicht, ich nehme das nicht so wahr. Auch wenn es jetzt sonnenklar ist, ich weiss auch warum, an und für sich, sie ist gerne die, die sich zurückzieht, oder ein wenig weniger macht, mit ihren Problemen, die sie halt hat. Aber im Unterricht das so scharf zu sehen, da müsste ich mich schon darauf konzentrieren, gut das wäre evt. möglich, jetzt bin ich mir dessen mehr bewusst.
- c) Das ist natürlich heikel, ich weiss nicht, wie bewusst ich hinten Cornelia aus dem Spiel genommen habe? Oder für sie, wenn ich es aus ihrer Perspektive anschau, kann sie gut denken: «Gut jetzt habe ich nicht so gut gespielt, also nimmt er mich raus». Nicht dass ich jetzt das Gefühl habe, das war schlecht, was ich gemacht habe, aber nur um zu sehen, was hier ablaufen könnte, im Kopf einer solchen Schülerin.
- d) Eben, das ist vielleicht so ein hilfloser Versuch, die Wichtigkeit von ihr in den Vordergrund zu stellen. Vielleicht empfindet sie das gar nicht so richtig. Da müsste man vielleicht über das Spielen wieder hineinkommen, wobei es nicht immer möglich ist, und dann halt einfach mal sein lassen. Jetzt ist das halt mal so bei Cornelia. Bei den anderen bringt das viel mehr, sie finden es auch wichtig. Es hat dann recht gute Aktionen gegeben, es war erstaunlich, sie sind viel auf die Bälle gelaufen, haben viel verteidigt und ja dann hat es vielleicht etwas genützt.

Das sind dann für mich Situationen, wo ich über das gesamte gesehen, dann eine Person, die ich ein paar mal angefahren habe, versuche wieder zurückzuholen. Denen zu zeigen, du bist für mich als Person wichtig, aber mir gehts nicht um dich als Person, sondern ich erwarte in anderen Situationen etwas mehr von dir. Ich habe das Gefühl du gibst dort nicht das, was du könntest, oder nicht annähernd soviel. Ich merke dann auch, dass ich froh bin über solche Momente, dass ich sie zurückholen kann. Das probiere ich dann auch.

Die Interpretation des Lehrers zeigt deutlich, dass er sich des Problems bewusst ist. Er sieht sogar ein, dass seine Aufforderung an Cornelia, auf die Seite zu stehen, etwas «heikel» war. Damit erhält der didaktische Text einen Widerspruch, den es sich lohnt auszulegen. Mit Bezug auf Radtke (1996) bezeichne ich ihn als Widerspruch zwischen *Wissen und Können*. Der Lehrer weiss um das Problem, weiss auch um sein Fehlverhalten und weist sogar Lösungsansätze aus. Er kann aber, um auf die Handlungsebene zu wechseln, sein Wissen nicht umsetzen. Im Gegenteil: trotz des Problembewusstseins, verstärkt er die Aussenseiterposition von Cornelia und versucht sich anschliessend zu rechtfertigen. Die verbale Aufforderung «*Cornelia im Moment sehe ich noch nicht, dass du in einer Bereitschaft stehst den Ball anzunehmen...*» kann zwar als Versuch bewertet werden, Cornelia in das Geschehen zurückzuholen. Ich denke aber es ist eher der Versuch des Lehrers, sein Fehlverhalten von vorhin wieder gut zu machen. Indem er diese Situation kommentiert, rechtfertigt er sich für den Ausschluss in c).

Mit der Ergänzung des didaktischen Textes durch einen weiteren Text aus dem Feld, wird ein sehr grundsätzlicher Widerspruch aufgedeckt. Jede Lehrperson lässt sich von bestimmten Normen leiten. Hier könnte es die Norm sein, alle Schüler und Schülerinnen möglichst gleich und vielleicht auch individuell zu fördern. Gleichzeitig sind sich viele Lehrpersonen über ihr unzureichendes Verhalten bewusst, dieser Norm zu genügen. Dem bestehenden *Wissen* steht somit ein unzulängliches *Können* gegenüber. Oder in den Worten von Radtke (1996, p. 62), das «Verhältnis von Entscheidungswissen und Begründungswissen» wird in Frage gestellt. Für ihn gilt es demnach zentral zu klären, ob die gezielte Transformation von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Handlungswissen (Können) überhaupt möglich ist.

Vogler (2019) differenziert in diesem Dilemma von Entscheidungswissen und Begründungswissen fünf Entscheidungsmuster. Das Entscheidungsmuster 3 nennt sie «Situation auflösen oder ertragen» (2019, p. 310). Die hier aufgegriffene Unterrichtssituation beschreibt anschaulich, wie sich der Lehrer in der Reflexion bewusst ist, dass er Cornelia ausschliesst.

In der Situation hält er diesen Widerspruch einfach aus (oder erträgt ihn unbewusst).

Damit steht der hier dargestellte Widerspruch für ein Problem, das Lehrpersonen immer wieder beschäftigt. Wie kann das vorhandene Wissen handlungsrelevant in den Unterricht eingebracht werden? Es gilt hier Lösungen zu finden, die es dem Lehrer ermöglichen sein Wissen um die Aussenseiterrolle von Cornelia in den Unterricht umzusetzen. Das Wissen allein genügt nicht, es führt höchstens zu hilflosen Versuchen, wie die verbale Aufforderung im Text. Vielleicht können in der Planung des Unterrichts bereits Vorbereitungen getroffen werden, um solche Patzer zu vermeiden. Oder der Lehrer fordert Cornelia auf, die nächste Stunde gemeinsam mit ihm zu planen, damit sie sich auch bewusst wird, dass ihr Verhalten ihm nicht gleichgültig ist.

Ich möchte hier nicht weiter auf die möglichen Lösungen eingehen, abschliessend aber einen allgemeinen Aspekt der Geschichte aufgreifen. Der Text «Aussenseiterin (17)» steht exemplarisch für die Arbeit mit narrativen Texten. In der Arbeit mit narrativen Texten geht es nicht nur darum didaktisches Wissen zu entwickeln, sondern vielmehr auch das eigene Handeln zu verändern. In der Reflexion über Unterricht wird man sich bewusst, welche Handlungen verbessert werden können. Dieses Problembewusstsein ist notwendig und gilt es ebenso zu entwickeln. Das Wissen um ein Problem reicht aber noch nicht aus, um Unterricht nachhaltig zu verändern. Es gilt deshalb eine Konkretisierungsebene zu erreichen, die es erlaubt das eigene Handeln und Können zu verbessern. Wofür auch ein wesentliches Ziel der Arbeit mit narrativen Texten steht: die Erkenntnisse der Reflexion wieder zurück ins Feld zu bringen. Oder wie dies McDonald (1992, p. 13) formuliert, in den wilden Triangel der Praxis: «The reader must find a way to take the perspective and the power back inside the triangle – the wildly uncertain triangle defined by the teacher's own ambivalent self, that bunch of unpredictable kids, and the always slippery subject».

Für die Entwicklung von diskursivem Wissen bedeutet dies, dass die didaktischen Texte so nahe am Feld wie möglich formuliert und diskutiert werden müssen, um auch spezifische Lösungen zu erarbeiten. Erst diese greifbaren Lösungsschienen erlauben es allgemeines didaktisches Wissen und Können zu entwickeln, das sich von einem wirkungslosen *Tummeln auf Allgemeinplätzen* unterscheidet.

Im Team vergleichen

Auch hier könnte man von einem Schritt zurück sprechen. Im Team können nicht nur weitere Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden, sondern es können auch weitere Widersprüche aufgedeckt werden. In diesem Sinne kann das narrative Instrument auch in früheren Phasen der Arbeit mit narrativen Texten verwendet werden. Der Grund, weshalb es erst jetzt eingeführt wird, liegt in meiner Überzeugung, dass die Rekrutierung von intuitivem Wissen ein wesentlicher Teil der Entwicklung von didaktischem Wissen ausmacht. Wenn sie diesen Schritt nur oberflächlich machen, oder gar auslassen, führt dies unweigerlich zu einem Abfragen von fremdem Wissen, das wenig effektiv ist. Das heisst nicht, dass fremde Lösungen nicht übernommen werden sollen, aber durch die Konfrontation mit eigenen Lösungen wird das didaktische Lernen effizienter.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte des Vergleichs im Team (auch Fallanalyse im Team) vorgestellt und erläutert. Zu Beginn wird eine Person als Moderatorin, Moderator und ein fester Zeitrahmen bestimmt. Diese Personen sind als Gesprächsleidende nicht identisch mit den Fallgebenden, resp. Erzählenden. Die Moderierenden achten ebenfalls darauf, dass die Gesprächsregeln (siehe weiter unten) eingehalten werden und sorgen für die zeitliche Struktur der Diskussion.

1. Die Fallgebenden stellen ihre Texte vor

Die Form wie eine Geschichte vorgestellt wird, spielt keine Rolle. Vielleicht besitzen die Erzählenden Videoaufnahmen oder einen ausformulierten Text. Auch eine mündliche Erzählung ist möglich, je nach Beschaffenheit des Materials. Insbesondere bei unstrukturierten Texten oder Videos ist es unablässig, dass die Gruppe nochmals erzählt, was sie gehört oder gesehen hat. Am besten sagt jede oder jeder ein paar Sätze und Folgende erzählen weiter. Dadurch wird verhindert, dass im anschliessenden Gespräch zwar miteinander diskutiert wird, aber nicht über dasselbe Ereignis. Diese Wiederholung scheint vielleicht etwas übertrieben, aber gerade Erfahrungen aus dem Alltag zeigen, dass Kommunikationskonflikte oft aus diesem Defizit entstehen.

Hier und in den weiteren Phasen der Diskussion muss darauf geachtet werden, dass den Fallgebenden die Geschichte nicht geklaut wird. Zuhörende neigen dazu ihre eigenen Erfahrungen in das Gespräch einzu-

bringen. Sätze wie: «Ich hatte letztthin auch ein solches Erlebnis, wo», sind Killerphrasen. Sie lenken das Gespräch auf eine neue Situation und damit auf eine andere Geschichte. Die Fallgebenden werden mit ihren Texten alleine gelassen. Deshalb gilt es die Person, die eine Geschichte einbringt zu schützen. Die Fallgebenden geben den Text nur leihweise in die Gruppe, sie behalten die Entscheidungskompetenz, welche Aspekte in der Diskussion ausgewählt und vertieft werden. Die *Ownership-Regel* will demnach auch verhindern, dass die Diskussion die Fallgebenden *blossstellt* und sie sich für ihr Handeln rechtfertigen müssen. Die *Ownership-Regel* will nicht verhindern, dass auch andere Geschichten diskutiert werden – was z.B. in einem weiteren Vergleich mit veränderten Rollen geschehen kann – sie will lediglich die Erzählenden schützen, die sich mit ihrer Geschichte in die *Öffentlichkeit* wagen.

2. Die Fallgebenden klären Verständnisfragen

Auch hier darf die Mühe der Repetition nicht gescheut werden. Die Fallgebenden ergänzen den Text mit Informationen, die sich auf Grund von Fragen aus der Gruppe aufdrängen. Sie formulieren unter Umständen einzelne Episoden nochmals, oder fassen das auf Video Gesehene in Worte. Selbstverständlich können immer wieder Verständnisfragen an die Erzählenden gestellt werden, wenn sich solche im Verlauf der Diskussion ergeben. Die Moderierenden achten darauf, dass die Fragen auch wirklich beantwortet werden (Rückfrage an die Fragenden: «Ist die Frage damit beantwortet?»).

3. Die Gruppe sucht nach Widersprüchen

In einem Brainstorming sucht die Gruppe nach Widersprüchen. Hier kommt die Brainstorming-Regel zur Anwendung: Die Gesprächsleitenden schreiben alle Widersprüche fortlaufend auf eine Flipchart auf, jede Idee darf spontan geäußert werden, die Gesprächsteilnehmenden vermeiden bewertende Kommentare. Wenn der Ideenfluss versiegt (in der Regel nach ca. 7 Minuten), wird die Brainstormingphase abgebrochen. Auch hier gilt es Widersprüche zu suchen, als Differenzierung von Fakten und Normen (vgl. Kapitel 9, S. 129). Widersprüche sind immer Widersprüche zwischen Fakten und Normen, Normen und Normen oder Fakten und Fakten. Es ist durchaus sinnvoll, wenn die Teilnehmenden bei der Nennung eines

identifizierten Widerspruchs die diesem zugrundeliegenden Fakten und/oder Normen im Text aufzeigen.

Die Fallgebenden wählen aus den Vorschlägen einen einleuchtenden Widerspruch aus und bestimmen damit den Topic. Sie können auch Rückfragen an die Gruppe stellen, wenn nicht ganz geklärt ist, wie der Widerspruch zu verstehen ist. Umgekehrt sollten aber die Gesprächsteilnehmenden die Fallgebenden in ihrer Themenwahl nicht beeinflussen. Die Moderierenden achten auf die Einhaltung der Regeln. Sie achten darauf, dass zwischen dem Identifizieren von Widersprüchen einerseits und dem Lösen dieser Widersprüche differenziert wird. Mit dem Aufschreiben von Widersprüchen, sollte nicht gleichzeitig auch deren Auflösung genannt werden. Wir haben bereits bei der Beschreibung von Unterrichtssituationen gesehen, dass diese Trennung entscheidend ist. Sie ist auch in Diskussionen wichtig, weil damit verhindert wird, dass vorschnelle und vielleicht auch weniger wirksame Lösungen bessere Lösungsschienen blockieren.

4. Gruppengespräch über den ausgewählten Widerspruch

Auch hier kann zunächst ein Brainstorming zu differenzierten Lösungswegen führen. Die aufgeworfenen Lösungswege müssen aber ausformuliert und auch gemeinsam gesucht werden. Wichtig scheint mir, dass die Gesprächsteilnehmenden hier ihre eigenen Erfahrungen einbringen, ohne jedoch den Fallgebenden die Geschichte zu stehlen (vgl. Punkt 1). Im Unterschied zur Präsentation des Textes werden Erfahrungen ausgetauscht, die zur Lösung des Problems führen und nicht einen weiteren Widerspruch (aus einer anderen Geschichte) aufgreifen. Die Gesprächsleitenden versuchen die Lösungsvorschläge zu sammeln und achten darauf, dass sich das Gespräch nicht zu sehr in Details verliert. Den Fallgebenden sollte wenn möglich eine echte Auswahl präsentiert werden, damit sie eine ihrer Person entsprechende Lösungsstrategie aussuchen können.

5. Die Fallgebenden wählen einen Lösungsweg aus

In diesem zweitletzten Schritt des Vergleichs im Team wird ein ausgewählter Lösungsweg konkretisiert und auf den zu Beginn präsentierten Text bezogen. Vergleichbar mit der Arbeit im didaktischen Zirkel, werden hier spezifische Lösungen formuliert, die sich vielleicht ausschliesslich in der einzelnen Geschichte durchführen lassen. Vielleicht erscheint dieser

Schritt als pingelig. Die Ausdifferenzierung scheint mir aber notwendig, um narratives Lernen zu ermöglichen. Erst wenn die Geschichte auch mit konkreten und spezifischen Lösungen in Verbindung gebracht wird, besteht die Chance, dass alle Gesprächsteilnehmenden aus der Diskussion etwas lernen. Das Tummeln auf Allgemeinplätzen und das Erteilen von wohlwollenden, aber unspezifischen Ratschlägen und Rezepten, sollte hier vermieden werden.

6. Die Fallgebenden bestimmen das Ende des Gesprächs

Obwohl die Gesprächsleitenden für das Zeitmanagement verantwortlich sind, bestimmen letztlich die Fallgebenden das Ende der Diskussion. Dieses Zugeständnis an die Erzählenden dient ihrem eigenen Schutz. Es soll verhindern, dass die didaktischen Probleme zu einem individuellen und grundsätzlichen Problem ausgeweitet (du hast den falschen Beruf!) oder die Lösungsvarianten zu persönlichen Angriffen werden. Die Fallgebenden fassen ihre persönlichen Erkenntnisse, die sie aus der Diskussion mitnehmen, zusammen. Auch die Gruppenmitglieder fassen ihre persönlichen Erkenntnisse zusammen und machen damit ihren persönlichen Lernfortschritt auch für die anderen Gesprächsteilnehmer publik. Die Öffentlichkeit der eigenen Erkenntnisse weist auf eine letzte Regel hin, die während des ganzen Gesprächs gelten muss. Die *Dialogregel* weist auf die Kommunikationsstruktur beim Vergleich im Team hin. Es sind symmetrische Strukturen, das Gespräch gestaltet sich gleichsam *inter pares*. Im Gegensatz zum Vergleich mit Expertinnen und Experten werden hier Gleichgesinnte gesucht, die nur in spezifischen Aspekten über mehr Wissen, besser vielleicht *andere* Erfahrungen, verfügen. Die Dialogregel will demnach verhindern, dass Gesprächsteilnehmende die Rolle als Dozierende einnehmen und die anderen, insbesondere die Fallgebenden, belehren. Auch hier müssen die Gesprächsleitenden eingreifen, wenn sich eine solche Rollenverschiebung ergibt (vgl. Narratives Instrument 4, S. 51).

narrative Instrumente 9 Narrative Texte im Team

Narrative Texte im Team bearbeiten



1. Die Fallgeber:in stellt ihren Text vor. Anschliessend erzählt die Gruppe, was sie gehört haben.



2. Die Fallgeber:in formuliert evt. nochmals den Text, klärt Verständnisfragen und ergänzt die Informationen.



3. Die Gruppe sucht nach Widersprüchen (Brainstorming). Die Fallgeber:in wählt einen einleuchtenden Widerspruch aus.



4. Gruppengespräch über den ausgewählten Widerspruch, indem die Lösungswege gemeinsam gesucht werden.



5. Die Fallgeber:in wählt einen Lösungsweg aus, der im Team konkretisiert wird (auf den Text zurückbezogen).



6. Die Fallgeber:in bestimmt Ende des Gesprächs und fasst die persönlichen Erkenntnisse zusammen. Die Gruppenmitglieder fassen ihre persönlichen Erkenntnisse zusammen.

Regeln: Ownership-Regel, Dialog-Regel, Brainstorming-Regel

Download als PDF



Der Vergleich im Team kann zu verschiedenen Zeitpunkten in der Arbeit mit narrativen Texten hilfreich sein. Wenn im Übergang von Unterrichtsnotizen zu didaktischen Texten keine substantziellen *Widersprüche* gefunden werden, kann der Vergleich im Team vielleicht weiterhelfen. Ebenso kann in der Formulierung von didaktischen Texten die Diskussion im Team helfen *geeignete Lösungswege* zu finden. Je früher das Arbeitsinstrument eingesetzt wird, desto offener muss die Diskussion gehalten werden. Die Offenheit soll verhindern, dass man sich zu früh auf (zu einfache) Lösungen stürzt, die eine wirkungsvolle Arbeit mit narrativen Texten verhindern. In diesem Sinne können auch einzelne Schritte in der Diskussion weggelassen werden, indem z.B. nur nach Widersprüchen und Problemen gesucht wird, mögliche Lösungswege aber bewusst nicht diskutiert werden. Die bewusste Steuerung und Inszenierung des Vergleichs im Team verlangt, wie bereits erwähnt, eine symmetrische Rollenverteilung im Gespräch. Als Diskussionsteilnehmende eignen sich deshalb speziell *Arbeitskolleginnen und -kollegen* oder *Mitstudierende*, die sich durch ihr Arbeitsumfeld mit ähnlichen Problemen beschäftigen und vergleichbare Erfahrungen einbringen können. Wird der Rat bei Personen gesucht, die nachweislich mehr Erfahrungen oder Wissen hervorbringen, drängen sich andere Arbeitsstrategien auf. Der Vergleich mit Expertinnen und Experten kann dazu beitragen, fremdes Know-how in die Arbeit mit narrativen Texten zu integrieren.

Expertise einbringen

In der Forschung kennen wir unzähligen Methoden und Formen von Interviews. Allgemein wird als Interview «eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorher getroffener Vereinbarungen und damit festgelegten Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen» (Friebertshäuser, 1997, p. 374). Im Gegensatz zum Vergleich im Team wird beim Interview mit Expertinnen und Experten bewusst eine asymmetrische Kommunikationsstruktur gesucht. Die Interviewten sollten in einem bestimmten Handlungsfeld über mehr Wissen und Erfahrung verfügen als die Interviewenden. Damit sind die Rollen klar festgelegt, was nicht heisst, dass Personen mit Expertise keine Fragen stellen dürfen. Unter Umständen müssen sie Verständnisfragen stellen oder es entwickelt sich ein Gespräch, in dem gemeinsam nach

neuen Widersprüchen und Lösungen gesucht wird. Diese klare Rollenzuteilung, aber offene Gesprächsstruktur macht es nötig, dass auch das methodische Vorgehen möglichst frei gestaltet wird. Vergleicht man die hier dargestellte Form des Befragens mit den in der Forschung üblichen Interviewtechniken, so könnte man sie am ehesten als sehr offene Form des Leitfadeninterviews oder als geschlossene Form des narrativen Interviews bezeichnen. Die Tabelle 4 soll den Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Fragen verdeutlichen. Eine vollständige Übersicht der Interviewtechniken in der Erziehungswissenschaft findet man bei Friebertshäuser (Friebertshäuser, 1997, p. 373).

Es scheint mir für die didaktische Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) aber wenig sinnvoll, diese *Techniken* zu erlernen und in diesem Zusammenhang anzuwenden. Wie bereits erwähnt, steht im Zentrum der Entwicklung von diskursivem Wissen der *Diskurs*. Ich traue jeder Person, die sich bereits mit dem Text auseinandergesetzt hat (didaktischer Zirkel) zu, ein vernünftiges Gespräch über einen Text zu führen und dieses auch zu lenken. Trotzdem müssen einige Aspekte beachtet werden, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Zentraler erscheint mir das Problem, dass in offenen Interviews entwickeltes Wissen unstrukturiert und eklektisch auftritt. Deshalb wird anschliessend eine spezielle Form der Strukturlegetechnik vorgestellt, die eine Strukturierung und Kategorisierung des Wissens vereinfachen soll.

Tabelle 4: Unterschied offene – geschlossene Fragen

offene Formen	geschlossene Formen
<ul style="list-style-type: none"> – die Befragten können nicht mit Ja oder Nein antworten – Fragepronomen: wie, warum, weshalb, wodurch, wozu, woher/wohin – Motivation/Aufforderung 	<p>halbgeschlossen: die Befragten können aus Alternativen Auswählen (Oder-Fragen)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schwierigkeiten: u.U. fehlen bestimmte Alternativen oder Nuancen gehen verloren
<p>Beispiele</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sie haben in der ganzen Stunde nur Französisch gesprochen, weshalb? – Sie haben Strechung zum Aufwärmen gewählt, weshalb? – Sie haben die Lernenden die Aufgaben selbst korrigieren lassen, warum? 	<p>Ja-Nein-Fragen: die Antwort wird impliziert</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schwierigkeiten: die Befragten können solche Fragen als Unterordnung ihrer Person unter den Sachverhalt verstehen <p>Wissensfragen: Wissen wird in Form eines Fakts mitgeteilt</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beispiel: wie viele Lernende waren heute anwesend?

Vorbereitung des Interviews

Das Ziel des Interviews ist es, die Sicht und das Wissen der Expertinnen und Experten möglichst umfassend und detailliert in Erfahrung zu bringen. Die wesentlichste Voraussetzung dazu bringen wir durch einen didaktischen Text ein. Je besser dieser Text als *dichte Beschreibung* formuliert ist, desto eher wird das Gespräch von Nutzen sein. Deshalb ist es notwendig, dass der narrative Text als *3-D-Geschichte* ausformuliert wird. Es macht wenig Sinn, das Gespräch mit Expertinnen und Experten zu suchen, wenn der narrative Text erst in der Form von Unterrichtsnotizen vorliegt. Klar können die Interviewten durch die Situation des Gesprächs Verständnisfragen stellen, aber die Zeit sollte nicht hauptsächlich zur Ausformulierung des Textes genutzt werden. Wird den Expertinnen und Experten eine wohl formulierte 3-D-Geschichte vorgelegt, in der durch die Arbeit am Text bereits festgestellt wurde, dass «Fleisch am Knochen» ist, besteht die Chance, dass daraus diskursives Wissen entwickelt werden kann.

Eine weitere Voraussetzung, die zum Gelingen des Interviews beiträgt, ist die Anwendung des didaktischen Zirkels. Erst wenn durch die eigene intensive Textarbeit intuitives Wissen rekrutiert worden ist, kann dieses mit fremdem Wissen konfrontiert werden. Vielleicht ergeben sich aus dem didaktischen Zirkel zu wenig Fragen, oder Lösungen liegen bereits auf der Hand. Dann ist es wenig sinnvoll die erarbeiteten Lösungswege einfach durch andere Personen bestätigen zu lassen. Ergeben sich aber aus der Arbeit mit dem Text zentrale und wichtige weiterführende Fragen, dann kann bei einer entsprechenden Auswahl der Personen mit Expertise auch weiteres Wissen entfaltet werden. Eine weitere Möglichkeit, das Potential eines Textes zu erhöhen, besteht im Vergleich im Team. Wie gezeigt, können durch die Diskussion im Team weitere Fragen entwickelt werden, die vielleicht ungenügend oder unbefriedigend beantwortet wurden. Damit hängt die Entscheidung, ob eine Expertise zur Entwicklung von diskursivem Wissen beigezogen werden, von der Qualität des Textes ab.

Im zeitlichen Ablauf der Experteninterviews ist es vorteilhaft, den Text den Interviewten vorgängig zuzustellen. Vielleicht mit einem entsprechenden Begleitbrief, in dem das Anliegen (nicht die konkreten Fragen) erläutert wird. Selbstverständlich sollten sie die betroffenen Personen zuvor (telefonisch, per Mail oder persönlich) fragen, ob sie überhaupt Interesse an einem Interview haben.

Auswahl der Experten

Ebenfalls ausschlaggebend gestaltet sich die Auswahl der Expertinnen und Experten. Hier können keine grundsätzlichen Empfehlungen gegeben werden. Wesentlich erscheint mir, dass von den Personen mit einer Expertise in einem bestimmten Fachbereich zusätzliche Fragen und Antworten erwartet werden. Damit ist die Absicht verbunden, dass die Expertinnen und Experten über mehr Wissen verfügen als der Interviewende selbst. Dies kann sich auf ein bestimmtes Erfahrungsfeld beziehen (Praktikumslehrpersonen, Sozialarbeitende etc.) oder auf bestimmte Wissensgebiete (Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Behörden oder Politikerinnen und Politiker). Die befragten Personen können aber auch durch ihren direkten Bezug zum Text ein erweitertes Wissen ausweisen (Lernende, Eltern, betroffene Lehrpersonen). Damit wird der Kreis geschlossen zum Schritt *zurück ins Feld*, weil z.B. auch Lernende als Expertinnen oder Experten bezeichnet werden können, namentlich für ihr eigenes Lernen. Für alle gemein ist, dass es sich um *Profis* handelt, *Professionals* in einem spezifischen Fachgebiet oder Erfahrungsfeld. Eine Auflistung der möglichen Personen mit Expertise muss unvollständig ausfallen. Letztlich kommen alle Personen in Frage, die Ihnen interessant erscheinen. Die folgende Liste soll helfen, dies Auswahl zu treffen.

Lernende, Eltern, Lehrpersonen... Sie erinnern sich vielleicht an die Aussensteilerin Cornelia ([Fall 17, S. 154](#)). Bei dieser didaktischen Geschichte kann es Sinn machen die Schülerin selbst zur Geschichte zu befragen. Wenn nicht sie selbst, wer kann uns dann Auskunft geben über die Gefühle und das Empfinden bei einer Ausgrenzung? Sie werden sich jetzt natürlich fragen, wo der Unterschied liegt zum Schritt zurück ins Feld? Im Grunde genommen liegt hier nur eine Nuance zwischen den beiden Formen des Wiedereintritts ins Feld. Beim Schritt zurück wollen wir immer auch Unklarheiten, Verständnisfragen klären. Im Gegensatz dazu geht es beim Interview mit Expertinnen und Experten darum, bestehende Fakten mit normativem Wissen zu erweitern. Dazu ist es nicht zwingend die direkt betroffenen Personen zu befragen. Auch andere Lernende haben Erfahrungen mit dem Ausschluss von einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern. Unter Umständen ist es sogar sinnvoller, wenn aussenstehende Personen mit einer ihnen unbekanntem Geschichte befragt werden, weil die unmittelbare Betroffenheit auch zu Verletzungen führen kann. Ebenfalls in diese Kategorie gehören Eltern und Lehrpersonen, die über vergleichbare Erfahrungen Auskunft geben können.

Sozialarbeitende, Jugendarbeitende, Erziehungsberatende... Am Beispiel Rauchen (vgl. [Fall 9, S. 87](#)) lässt sich gut zeigen, weshalb Lehrpersonen auf externes Wissen angewiesen sind. Sucht und Drogen im Jugendalter können im Unterricht zu Problemen führen, die eine Lehrperson mit ihrem Wissen schnell überfordern. Hier können z.B. Drogen- und Suchtfachleute, die über ein weitreichendes Erfahrungswissen verfügen, weiterhelfen unser eigenes Wissen zu erweitern. Andere Geschichten verlangen andere Fachleute aus dieser Kategorie. Vielleicht geht der Text in seinem Kontext in familiäre Zusammenhänge über. Dann macht es durchaus Sinn Erziehungsberatende, Jugendarbeitende oder professionelle Erzieherinnen und Erzieher zu befragen, die in ihrem Alltag mit ähnlichen Problemen konfrontiert werden. Hier zeigt sich auch der Übergang von didaktischem zu pädagogischem Wissen. Ich bin aber überzeugt, dass im Unterricht pädagogische Probleme zunächst als didaktische Probleme auftreten (vgl. [Kapitel 12, S. 183](#)).

Fachwissenschaftlerinnen, und Fachwissenschaftler Spezialistinnen und Spezialisten... Didaktische Probleme weisen oft auf fachspezifische Probleme hin. Das Beispiel Steinharte Matten ([Fall 11, S. 91](#)) zeigt diese Tendenz an. Der Lehrer hat Mühe mit der Einführung des Flic-Flacs, weil er das Element selbst nicht vorzeigen kann. Der Text deckt nicht nur motorische Defizite des Lehrers auf, die man mit etwas organisatorischem Geschick auch kompensieren könnte. Der didaktische Text weist evt. auch auf Defizite im Fachwissen des Lehrers hin. Die Auswahl der Übungen deutet zumindest darauf hin, dass ihm auch das notwendige fachspezifische Wissen des Geräteturnens fehlt und deshalb den Schülerinnen nicht besonders lernfördernde Aufgaben stellt. Ein umfassendes Fachwissen, das vielleicht den zu vermittelnden Stoff übersteigt, kann dazu beitragen zwischen Kernelementen, Kernbewegungen und Zielformen zu unterscheiden (Messmer, 2013b). Ein Geräteturner oder eine Kunstturnerin könnte hier weiterhelfen und gleichzeitig durch ihren Erfahrungshintergrund praktische Beispiele einbringen.

Praxislehrpersonen, Didaktikerinnen und Didaktiker, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler... Sie erinnern sich vielleicht an das Beispiel Völkerball ([Fall 16, S. 131](#)). Die Studentin hatte in einer intensiven Textarbeit zahlreiche Varianten entwickelt, das – in ihren Augen unethische – Spiel durch Varianten zu verändern. Spezialisten des Unterrichtens können hier vielleicht helfen, weitere Varianten zu finden oder das Problem grundsätzlicher zu behandeln (wieso überhaupt Völkerball?). Praxislehrpersonen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

mit einer spezifischen Expertise können hier aufgrund ihrer Erfahrungen und ihrem Wissen helfen, diskursives Wissen zu entwickeln.

Ablauf des Interviews

Wie bereits gezeigt, scheint ein streng methodologischer Ablauf des Interviews weniger wichtig als die Konfrontation der Expertinnen und Experten mit einem ausformulierten Text, einer dichten Beschreibung (plot). Trotzdem müssen während des Gesprächs einige *Regeln* beachtet werden.

- Eine sorgfältig gewählte Einstiegsfrage ermöglicht den Interviewten sich zu entfalten, um Ihnen brauchbare Antworten zu geben. «Was stört sie an dieser Geschichte?» oder «Was fällt Ihnen an dieser Geschichte besonders auf?» können solche offenen Fragen z.B. lauten.
- Während des Gesprächs müssen sie den Interviewten Raum lassen für Antworten. Vermeiden sie beim Gespräch über den eigenen Unterricht Rechtfertigungen! Stellen sie Verständnisfragen, wenn sie etwas nicht verstehen.
- Stellen sie unbedingt auch die Problemfrage (Wie würden sie das Problem lösen?), wenn die Expertin oder der Experte nicht von selbst konkrete Lösungswege formuliert.
- Falls sich das Gespräch in sich selbst zu drehen beginnt, setzen sie mit Nachfragen ein. «Was würden sie vorschlagen, wenn...?» Solche hypothetischen Fragen sind notwendig, um aus der Geschichte und dem Gespräch, das Möglichste zunutze zu machen.
- Fassen sie die erarbeiteten Lösungen kurz zusammen und fragen sie nach dem Einverständnis. Nur so haben sie Gewähr, dass sie die Antworten der Interviewten auch richtig verstanden haben.

Diese Fragen können und müssen sogar vorbereitet werden. Je mehr man sich vorgängig mit der Geschichte auseinandergesetzt hat, desto geringer ist die Gefahr, dass das Gespräch ins Stocken gerät. Es ist natürlich von Vorteil, wenn man das ganze Gespräch aufnimmt, damit die wertvollen Daten nicht verlorengehen. Für die Aufnahme sollten sie den Expertinnen und Experten aber vorgängig um Erlaubnis bitten. Die so erfassten Aussagen zum Text erscheinen – einem normalen Gesprächsverlauf entsprechend – völlig unstrukturiert und eklektisch. Die wesentlichste Aufgabe beim Vergleich mit Experten scheint mir deshalb dieses fremde Wissen in Strukturen zu legen.

Fremdes Wissen in Strukturen legen

Erzählungen, und diese ergeben sich gleichsam durch die offene Struktur beim Experteninterview, unterliegen natürlichen Zwängen (Friebertshäuser, 1997, p. 387). Insbesondere, wenn sie das Gespräch durch eine Zusammenfassung abschliessen, führt der *Gestaltschliessungszwang* dazu, dass die Aussagen in sich geschlossen und begründet sind. Der *Kondensierungszwang* sorgt dafür, dass die Interviewten ihre Aussagen verdichten und für die Interviewenden nachvollziehbar formulieren. Der *Detailierungszwang* verleitet die Expertinnen und Experten ihre Aussagen durch notwendige Hintergrundinformationen und Zusammenhänge zu stützen. Diese drei Zwänge, denen alle Interviewten unbewusst unterliegen, führen zunächst einmal zu einer ersten Strukturierung der Aussagen. Das heisst, dass wir bei der Auswertung des Gesprächs nicht auf ein wirres Durcheinander von Fakten und Normen stossen werden. Diese Strukturen gilt es als erstes zu entdecken und durch weitere zu ergänzen.

In der Auswertung von narrativen Interviews haben sich Strukturlegetechniken bewährt (Friebertshäuser, 1997, p. 382). Die offene Anlage narrativer Befragungen haben den Vorteil, dass die Erzählenden nicht durch äussere Strukturen in ihren Antworten beeinflusst werden. Sie können ihre eigenen *Geschichten* erzählen, so wie sie sich wohl auch in ihrem Gedächtnis festgesetzt haben. Diese Vorgehensweise, die wir auch für Interviews mit Expertinnen und Experten übernehmen, hat den Nachteil, dass sie die Aussagen in Ihre eigenen narrativen Strukturen übersetzen müssen. Deshalb scheint mir hier eine umfangreiche Transkription des Interviews nicht notwendig. Wirkungsvoller ist ein Ordnen der Aussagen mit der Post-it®-Technik. Dazu suchen sie zunächst im Text nach Bindewörtern, wie weil, wenn dann, obwohl (vgl. [Narratives Instrument 9, S. 163](#)). Diese Verbindungen von Aussagen schreiben sie je auf ein Post-it®. Auf weitere Zettel in einer anderen Farbe notieren sie die dazugehörigen Normen, Folgerungen und auf einer weiteren Farbe die damit verbundenen Fakten und Beispiele (auch aus dem Interview). Die so festgehaltenen Notizen versuchen sie jetzt auf einem grossen Blatt Papier (mind. A3) zu ordnen. Dabei halten sie sich zunächst streng an die geäusserten Verknüpfungen des Experten. Erst in einem zweiten Schritt können auch nicht explizit geäusserte Zusammenhänge mit weiteren Bindewörtern dargestellt werden. Ebenfalls können Strukturen innerhalb der Fakten und Beispiele, resp. der Konsequenzen und Folgerungen gelegt werden. Die Verwendung von Post-it®-Zetteln erlaubt Ihnen jetzt eine Bündelung der Aussagen, damit Wiederholungen und

Redundanzen aufgehoben werden können. Das so strukturierte Wissen hilft Ihnen vielleicht, das eigene Wissen zu erweitern und die Interpretation des Textes zu ergänzen.

Die hier dargestellte Möglichkeit, fremdes Wissen zu strukturieren und damit für das eigene didaktische Lernen nutzbar zu machen, kann auch in anderen Phasen der Arbeit mit narrativen Texten sinnvoll sein. Sie kann z.B. auch helfen eigene Gedanken in der Auslegung von Texten zu strukturieren oder beim Vergleich im Team, die festgehaltenen Notizen in eine Form zu bringen. Die Notwendigkeit der Strukturierung für den eigenen Lernprozess darf nicht unterschätzt werden. Die festgehaltenen narrativen Strukturen bedürfen vielleicht auch einer kategorialen Struktur, damit sie im Gedächtnis bleiben. Die Post-it®-Technik stellt ein Versuch dar, die von Bruner (1986) festgehaltene These der unmittelbaren Verknüpfung von paradigmatischem und narrativem Wissen herzustellen.

Der Vergleich narrativer Texte mit Expertinnen und Experten bringt, je nach Auswahl der Personen, auch die Konfrontation mit elaboriertem Wissen. Expertinnen und Experten verfügen demnach nicht nur über spezifische Erfahrungen, sondern auch über ein Fachwissen, das sich vielleicht wirkungsvoller über andere Kanäle beschaffen lässt, als über das Gespräch. Dieses Wissen findet man in der Literatur über Datenbanken und Suchmaschinen. Expertinnen und Experten können aber helfen den Zugang zu elaboriertem Wissen zu finden. Die Konfrontation von narrativen Texten und elaboriertem Wissen soll im nächsten Kapitel behandelt werden.

narrative Instrumente 10 Post-it-Technik

**Post-it®-
Technik**

entweder oder
nur, wenn auch
nur, wenn nicht
je mehr, desto weniger
je weniger, desto
weniger
je mehr, desto mehr
je weniger, desto mehr

Fakten
Geschichten
Episoden
Aussagen
Fälle
Beispiele

das ist
das heisst
zum Beispiel
so wie

weil nicht
weil
indem
ist abhängig von
ist nicht
abhängig von

Konsequenzen
Regeln
Folgerungen
Wirkungen
Normen

wenn, dann
damit
um zu
ist notwendige
Voraussetzung für
obwohl
führt zu
führt allerdings auch
zu

und
und sobald
und sooft
und zugleich
und bis und dann
und nicht



Download als PDF

Kapitel 11: Narrative Texte und elaboriertes Wissen

Bis jetzt haben sie Ihr Wissen in der Arbeit mit narrativen Texten in einer Art Glashaus entwickelt. Die Erzeugung von diskursivem Wissen war der erste Versuch aus dieser abgeschlossenen Welt auszutreten. Aber selbst die Konfrontation der Texte mit anderen Personen bietet noch keine Gewähr, dass sie sich aus dieser Befangenheit lösen können. In der Konzeptionalisierung der Beobachtungen haben wir bewusst darauf verzichtet, ein theoretisches Sampling durchzuführen und unsere Codes aus dem Feld selbst bezogen. Wenn sie also bei der Arbeit mit diskursivem Wissen zurück ins Feld gehen, um z.B. Lernende zu befragen, kann es gut möglich sein, dass diese Begriffe ausreichen. Mit dem Verzicht auf fremde, übergeordnete (theoretische) Begriffe für die beobachteten Phänomene war die Absicht verbunden, das eigene (intuitive) Wissen möglichst umfassend zu rekrutieren. Ebenfalls im Vergleich im Team spielte diese Absicht eine entscheidende Rolle. Theoretische Begriffe können die Denkarbeit beeinflussen und im schlimmeren Fall auch blockieren. Dies würde einer Verarmung der didaktischen Reflexion und der Diskussion gleichkommen.

Die Erweiterung von intuitivem und diskursivem Wissen durch elaboriertes Wissen heisst in erster Linie theoretische Begriffe finden, die zum Text als theoretischer Code passen. Mit diesen Begriffen finden sie Zugang zur Literatur und zu anderen Medien des elaborierten Wissens. Voraussetzung für das Finden von theoretischen Begriffen ist eine theoretische Sensibilität. Hierzu gibt es einige Techniken, die ich zunächst erläutern möchte, um anschliessend an einem Beispiel zu zeigen, wie ein didaktischer Text mit elaboriertem Wissen konfrontiert und in diesem u.U. eine Fabel entdeckt werden kann.

Theoretische Sensibilität

In Interviews mit Expertinnen und Experten wurden sie wahrscheinlich erstmals mit theoretischen Begriffen zum eigenen narrativen Text konfrontiert. Beim Versuch die narrativen Texte mit elaboriertem Wissen zu vergleichen, müssen sie sich von den eigenen subjektiven Begriffen

und Kategorien lösen. Dieser Schritt aus der Glasglocke heraus bedingt eine *theoretische Sensibilität*. Dieser Schritt fällt oft schwer, weil mit den theoretischen Begriffen auch ganze Wissenschaftsgeschichten verbunden sind.

Theoretische Sensibilität bezieht sich auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten. Man kann in eine Forschungssituation mit unterschiedlichem Mass an Sensibilität eintreten. Die Ausprägung der Sensibilität hängt ab vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die man entweder im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat oder die für diesen Bereich relevant sind. (Strauss & Corbin, 1996, p. 25)

Diese Schwierigkeiten sollen sie aber nicht hindern diesen Schritt zu wagen, denn es gibt zahlreiche Hilfen, um eine entsprechende theoretische Sensibilität zu entwickeln. Einige dieser Hilfen möchte ich hier kurz darstellen.

Analyse eines Wortes, einer Phrase oder eines Satzes

Einen ersten entscheidenden Schritt, um theoretische Sensibilität zu entwickeln, geschah bereits durch die Signatur eines didaktischen Textes mit einem Schlüsselsatz. Eine wichtige Möglichkeit das Phänomen begrifflich zu fassen, bildet deshalb das Identifizieren von Schlüsselsätzen. Wie in der Dokumentation von didaktischen Texten gezeigt, hilft uns der Schlüsselsatz den Zugang zum Text, zur Interpretation zu finden. Damit bildet ein sorgfältig ausgewählter Satz auch den Zugang zum elaborierten Wissen. Ein weiterer wichtiger Schritt, um theoretische Sensibilität zu erwerben, war das bewusste Formulieren von Fragen im *didaktischen Zirkel*. Sowohl in Fragen an den Text als auch in weiterführenden Fragen kann eine Sensibilität für die Begrifflichkeit des Phänomens entwickelt werden. Konkrete ausformulierte Fragen helfen deshalb, Zugang zu elaboriertem Wissen zu finden. Die gleichen Fragen haben wir in der Entwicklung von *diskursivem Wissen* an andere Leute gerichtet. Die eigenen Antworten und wahrscheinlich auch die fremden Antworten haben zu weiteren Fragen geführt, was die Sicherheit in der Interpretation zwar nicht erhöht, aber das Phänomen, das wir bezeichnen wollen, eingrenzt.

Der ausgewählte Satz sollte demnach das Kondensat der aufgeworfenen Fragen bilden, das zwar die Fragen nicht beantwortet, aber sie als Problem zusammenfasst. Die Analyse des Satzes (oder auch eines einzelnen Wortes)

besteht nun darin, dass sie versuchen die verschiedenen Konnotationen (Wortdeutungen) der Aussage zu sammeln. Sie können ihre theoretische Sensibilität erhöhen, indem sie sich von Ihren eigenen Konnotationen lösen und andere, allgemeinere in die Deutung einbringen. Am besten können die eigenen Vorstellungen durch den Blick in Wörterbücher (etymologische Wörterbücher, deutsche Wörterbücher, Fremdwörterbücher oder Enzyklopädien) losgelassen werden, oder durch die Diskussion mit anderen, wo alle möglichen und unmöglichen Bedeutungen aufgelistet werden. Greifen wir auf das Beispiel Jonglieren mit 3 Bällen (Fall 15, S. 105) zurück. Der Student wählte damals den Satz «Du kannst dann später mit drei jonglieren, jetzt machen wir es mal mit zwei Bällen» als Schlüsselsatz. Die Fragen, die wir im didaktischen Zirkel an den Text stellten, führten schnell einmal zum Begriff der *Differenzierung*, weil es in der gleichen Klasse auch Schülerinnen gab, die kaum mit zwei Bällen jonglieren konnten. Unter dem Begriff der Differenzierung findet man im Fremdwörterduden (Dudenredaktion, 2015) folgende Bezeichnungen: *Unterscheidung*, *Sondierung*, *Abstufung*, *Abweichung*, *Aufgliederung*. Es handelt sich also um die Abstufung von Unterricht, die Sondierung von einzelnen Schülern oder die Aufgliederung des Unterrichts in verschiedene Niveaus, aber auch die Aufgliederung des Stoffes in verschiedene Schwierigkeitsgrade und so weiter. Es scheint mir wichtig diese verschiedenen Varianten durchzuspielen. Mit solchen *Sprachspielen* brechen wir den Text auf und nehmen ihm die subjektive Bedeutung. Sie helfen mit, Ihre theoretische Sensibilität zu erhöhen und erlauben Ihnen einen fokussierten Zugang zur Literatur zu finden. Ebenfalls vermeiden sie damit die Gefahr, dass sie sich in einer Fülle von Publikationen verlieren. Mit den gefundenen Begriffen können sie jetzt in Bibliothekskatalogen und Datenbanken die Suche nach geeigneter Literatur aufnehmen.

Die Flip-Flop-Technik

Offt stockt aber die Interpretation der Texte, weil man das Phänomen nicht in allgemeine Kategorien und Begriffe fassen kann. Sie können die Zirkularität des Textes nicht verlassen, weil sie im Singulären der Situation stecken bleiben. Corbin und Strauss (2015) sprechen von einer *mentalen Lähmung* und empfehlen als Mittel dagegen die Flip-Flop-Technik: «Die Übung soll Ihnen auch dabei helfen, eher analytisch als deskriptiv über die Daten nachzudenken, provisorische Kategorien und ihre Dimensionen zu erzeugen und über generierende Fragen nachzudenken».

Die Flip-Flop-Technik stellt die bereits erarbeiteten Begriffe *auf den Kopf*. Sie versuchen hier an den Extrempolen einer Dimension zu vergleichen. Wir bleiben einmal beim Begriff Differenzieren und suchen bewusst dessen Gegensatz: gänzlich differenzieren – gar nicht differenzieren. Was meint einen Unterricht nicht zu differenzieren? Für die Lernenden bedeutet dies zunächst einmal alle gleichzustellen, sie indifferent zu behandeln. So, als ob sie keine unterschiedlichen Voraussetzungen mitbrächten und alle gleich viel wüssten und können. Dazu würden sich Unterrichtsformen aufdrängen, wie Lehrgespräch, Vorzeigen – Nachmachen, Darbieten. Was bedeutet in einem fiktiven Unterricht komplett zu differenzieren? Letztlich hätte diese Strategie die Konsequenz jede Schüler oder jeden Schüler einzeln zu unterrichten. Als Unterrichtsformen würden sich Werkstattunterricht, Freie Arbeit und Wochenplan aufdrängen. Die Antinomie erinnert an den Gegensatz von Katechismus und Hauslehrerprinzip. Der beschriebene Unterricht findet aber in einer öffentlichen Schule statt. Es ist kaum denkbar, dass man den Unterricht so differenzieren kann, dass alle Lernenden individuell betreut werden können. Umgekehrt ist auch kaum anzunehmen, dass alle Lernenden über die gleichen Voraussetzungen verfügen. Aber werden durch die Differenzierung nicht die Unterschiede zwischen den einzelnen Lernenden noch verstärkt? In der Diskussion wird dann hier irgendwann der normative Aspekt des Lehrplans auftreten. Was müssen die Lernenden am Ende des Schuljahrs oder am Ende der Unterrichtseinheit können, damit die Lehrperson, darauf aufbauend, weiterfahren kann? Oder ist Jonglieren ein Thema, das keine Differenzierung zulässt, wie z.B. ethische und moralische Themen. Damit lässt sich sowohl ein methodischer als auch ein fachdidaktischer Aspekt unterscheiden. Es gilt demnach methodische Formen zu finden, um den Unterricht möglichst individuell zu gestalten. Aber auch den Stoff (Jonglieren) so zu differenzieren, dass Aufgaben für alle (Basics) und darauf aufbauende Zusatzaufgaben für besonders geschickte Lernenden formuliert werden können (siehe Jonglieren mit 3 Bällen, [Fall 15, S. 105](#)).

Um auf das Ziel der Flip-Flop-Technik zurückzukehren, vielleicht hilft das Denken in extremen Polaritäten auf Begriffe und Kategorien zu stoßen, die das Thema in übergeordnete Schemas einordnen lässt. Kann die Geschichte einmal in einer Kategorie gefasst werden, fällt es leichter dazu auch Literatur zu finden.

Schwenken der roten Fahne

Sie erinnern sich vielleicht an das Beispiel Steinharte Matten (Fall 11, S. 91). Die Schülerinnen waren sichtlich überfordert mit dem Thema Handstandüberschlag, weshalb es letztlich zum Streik einzelner Schülerinnen kam. Im Kolloquium fragte ich den Studenten bald einmal, weshalb er das Thema Handstandüberschlag in dieser Klasse behandeln wollte? Die Antwort darauf war ziemlich einfach: «Weil mir der Praktikumslehrer dies so aufgetragen hat.» Meine Nachfrage, ob er sich keine Gedanken über die Schwierigkeit des Themas gemacht hat, beantwortete er mit: «Nein nie, weshalb auch, es steht doch so im Lehrplan». Solche Phrasen können als Signale verstanden werden, genauer hinzuschauen. Was ist hier passiert? Was heisst nie? Dazu Corbin und Strauss (2015, p. 98):

The researcher must walk a fine line between getting into the hearts and minds of respondents, while at the same time keeping enough distance to be able to think clearly and analytically about what is being said or done—a good reason for the researcher to keep a journal of his or her responses and feelings. Whenever researchers hear terms such as <always> or <never,> these should wave a red flag in their minds. So should terms such as, <it couldn't possibly be that way,> or <everyone knows that this is the way it is.

Es gibt unzählige Momente, wo ich mich als Betreuer von Praktika gezwungen sah diese imaginäre rote Fahne zu schwenken: «In einer Sportstunde, braucht es immer ein Einlaufen»; «im Englischunterricht darf nie Deutsch gesprochen werden»; «Gruppenarbeiten können unmöglich in eine Zensur einfließen»; «bis zur dritten Klasse darf man grundsätzlich nicht Völkerball spielen» und so weiter.

Wenn sie solche Phrasen bei sich selbst oder beim Beobachten und Dokumentieren von Unterricht entdecken, müssen sie genauer hinschauen. Vielleicht erweist sich die Intervention als unbegründet, aber vielleicht entdecken sie dabei implizite Normen, die es zu hinterfragen gilt. Wenn wir diese Stolpersteine übersehen, finden wir wahrscheinlich keinen oder einen nur wenig wirkungsvollen Zugang zur Literatur. Elaboriertes Wissen kann hier helfen diese «Alltagstheorien» zu überwinden (aber vielleicht auch zu bestätigen).

Elaboriertes Wissen

Mit elaboriertem Wissen bezeichne ich Wissen, das einen wissenschaftlichen Konsens nachweisen kann. Weniger entscheidend ist dabei die Quelle der Erkenntnisse und deren Zugang. Ob die Theorien, Modelle und Prämissen aus quantitativen, qualitativen oder hermeneutischen Forschungen stammen, scheint mir weniger wichtig als die Relevanz der Aussagen. Wenn Ihnen z.B. eine Expertin oder ein Experte im Interview eine Theorie erläutert hat, so ist es unabdingbar diese auf ihre Bezüge in der Literatur zu vergleichen. Sie sind vielleicht im Web auf einen passenden Text gestossen, dann ist es zwingend, dass sie ihn auf seine Quellen hin untersuchen. Oder sie haben in Ihren Vorlesungsunterlagen einen treffenden Begriff gefunden, der zu ihrem Text passt, auch hier ist es wesentlich, dass sie diese Lehrunterlagen auf ihre Forschungsgrundlagen zurück verfolgen.

Es scheint nun naheliegend, dass wir die in den dargestellten Techniken zur theoretischen Sensibilität entwickelten Begriffe in Suchmaschinen tippen und auf einen entsprechenden Output warten. Sie merken es an der Formulierung, dass damit auch Fallstricke verbunden sind und die Interpretationsleistung nicht abgeschlossen ist. Ein Beispiel (in diesem Sinne ein Beispiel für den Vergleich von narrativen Texten mit elaboriertem Wissen und nicht ein Beispiel für eine Theorie...) soll dies verdeutlichen:

Hip-Hop (18)

- (a) 8. Schuljahr, Sekundarschule. Die Mädchen und Knaben haben sich in der Mitte versammelt. Der Lehrer informiert kurz über die kommende Stunde: Aufwärmen mit einem Tanz, Geräteturnen und am Schluss, falls die Zeit reicht ein Spiel. Beim Wort Hip-Hop hört man ein positives Echo in der Klasse.
- (b) Die Schüler und Schülerinnen haben sich an der Stirnseite aufgestellt, während der Lehrer die ersten Schritte des Tanzes (Hopsershüpfen) vorzeigt. Es herrscht eine grosse Unruhe und der Lehrer muss öfters disziplinarisch eingreifen: «So, Matthias mach dich bereit!» Die erste Länge wird gemeinsam ohne Musik durchgetanzt. Die Mädchen sind eher in den vorderen Reihen, die Knaben eher hinten. Während es bei den Mädchen mehr oder weniger klappt, zeigen die Knaben mehr ein Laufen, statt ein Hüpfen. Auf der anderen Hallenseite angekommen, muss der Lehrer erneut um Ruhe bitten, damit er das weitere Vorgehen erklären kann: «Wir machen es nochmals durch, diesmal mit Musik.»
- (c) Der Lehrer tanzt voran und zählt laut den Takt: «Eins, zwei, drei, vier, Posing - stehen, drehen, stehen.» Die Tanzenden folgen ihm mehr oder weniger und können mehrheitlich auch den Takt halten. Die Musik wird abgedreht und der Lehrer wendet sich der Klasse zu: «Wir müssen etwas machen, damit Euch die Puste ausgeht, dann schwatzt ihr wahrscheinlich auch nicht mehr so viel.» Er führt nun zwei neue Elemente am Boden ein. Nach zweimaligem Vorzeigen machen die Schüler und Schülerinnen zaghaft mit. Wieder tanzen alle gemeinsam eine Hallenlänge.
- (d) Um weiterfahren zu können muss der Lehrer erneut um Ruhe bitten. Ein Schüler will lieber spielen als tanzen, worauf der Lehrer antwortet: «Wenn wir so weiterfahren, reicht es wohl

- nicht mehr zum Spiel.» Nun werden die beiden Elemente zusammengefügt: Hopserhüpfen, Posing, Bodenteile - Hopserhüpfen... . Der Lehrer stellt die Musik an und alle «tanzen» gemeinsam auf die andere Hallenseite. Nur wenige können dem schnellen Rhythmus folgen.
- (e) Teilweise mit Widerstand der Betroffenen teilt der Lehrer die Klasse in fünf Kolonnen auf. Zuvorderst stehen die Mädchen, welche die Folge am besten gemeistert haben. Dahinter werden die Knaben aufgeteilt. Der Lehrer erklärt kurz die Organisationsform, muss aber erneut um Ruhe bitten. Immer fünf zusammen sollen eine Hallenlänge tanzen, während die restlichen der Kolonne zuschauen und warten. Die Runde beginnt mit den Ersten jeder Kolonne. Der Lehrer springt jedes mal zurück, damit er bei allen Gruppen mittanzen kann. Dieselbe Organisation bei der «Rückrunde».
- (f) Ohne Musik wird nun der Bodenteil verlängert. Der Lehrer zeigt es wieder zweimal vor, bevor alle in einem sehr langsamen Tempo mitmachen. Mehrere bekunden Mühe mit den neuen Bewegungen, eine Schülerin meint sogar, dass es mit den Takten nicht aufgehe. Der Lehrer verneint dies. Anschliessend üben alle selbständig die neue Form, während der Lehrer einzelne korrigiert. Die meisten Schüler und Schülerinnen stehen allerdings nur herum. Eine Schülerin fragt den Lehrer: «Können sie mir nicht einen einfacheren Teil beibringen, für mich ist dieser Teil zu schwierig?»
Lehrer: «Nein, es ist nicht schwierig, wir machen es noch einmal langsam durch.»
Eine andere Schülerin: «Wie lange geht es noch?»
Lehrer: «Nicht mehr lange.»
- (g) Er versammelt alle wieder vor der Hallenwand und sie gehen die neuen Elemente nochmals langsam durch. Wieder dauert es sehr lange, bis Ruhe herrscht und der Lehrer die Elemente überhaupt vorzeigen kann: «Ihr müsst euch wirklich konzentrieren, damit das Ganze auch klappen kann!» Ein Durchgang wird ohne Musik getanzt. Auf dem Rückweg läuft Musik. Es folgt ein zweiter Durchgang. Nun werden alle Elemente verbunden. Alle tanzen gemeinsam. Die Organisationsform in Kolonnen wird zwar vom Lehrer aufgehoben, trotzdem behalten die Schüler und Schülerinnen ihre Kolonnen bei, so dass nur immer fünf am Tanzen sind. Es folgen zwei weitere Durchgänge mit der gesamten Bewegungsfolge. Nur zwei bis drei Schülerinnen tanzen sie richtig, die anderen Knaben und Mädchen geben nach dem ersten Bodenteil auf und beenden die Länge «zu Fuss».

«Wie lange geht es noch?»

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 71)



Nach anfänglicher Begeisterung für das Tanzen (a) beginnen sich die Schüler und Schülerinnen sehr schnell zu langweilen (b). Ihre Lustlosigkeit und Unruhe lässt sich vielleicht durch das Alter (14 -16 Jahre) erklären. Die Begeisterungsfähigkeit für ein neues Thema lässt nach acht und mehr Schuljahren deutlich nach. Ungünstig ist in diesem Fall sicher auch der koedukative Unterricht, zeigen doch die Mädchen sehr viel mehr Geduld als die Knaben (f).

Trotzdem stellt sich die Frage, ob der Lehrer mit einer anderen Strategie und dem gleichen Tanz nicht mehr erreicht hätte. Wir müssen davon ausgehen, dass das positive Echo der Schüler und Schülerinnen am Anfang der Stunde echt ist. Weshalb sie dann trotzdem sehr schnell unruhig werden, bleibt offen. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Schüler und später auch die Schülerinnen vom Tanz des Lehrers enttäuscht sind. Ihre Vorstellungen von Hip-Hop decken sich nicht mit der Form, wie sie

vom Lehrer vorgetanzt wird. Diese Vermutung wird bestätigt von der Frage einer Schülerin, ob sie nicht etwas Einfacheres tanzen könnten (f). Der Begriff Hip-Hop ist prädestiniert, um unterschiedlich interpretiert zu werden. Während die einen Assoziationen zur Musik knüpfen, verstehen die anderen darunter einen simplen Strassentanz. Alle müssen dabei enttäuscht werden. Entweder stimmt die Musik nicht, oder die Schrittfolgen entsprechen nicht dem Bild, das sie sich vom Street-Dance gemacht haben.

Der Lehrer reagiert mit verschiedenen Mitteln auf die Unruhe und Lustlosigkeit der Klasse. Zuerst versucht er durch eine Intensitätssteigerung Ruhe in die Klasse zu bringen (c). Als dies nichts nützt, versucht er es mit der Drohung, dass am Ende der Stunde nicht mehr gespielt werde (d). Als auch das nichts nützt, versucht er es mit einem Wechsel der Organisationsform (e). Obwohl er nun zusammen mit je 5 Schülern oder Schülerinnen tanzt, bekunden sehr viele Schüler und auch einige Schülerinnen Mühe mit der Folge (f). Er verlangsamt das Tempo und zeigt den Tanz ein weiteres Mal vor. Trotz allem Bemühen des Lehrers muss die Sequenz als gescheitert betrachtet werden (g), können doch die meisten der Klasse die Folge nicht einmal in einer rudimentären Form tanzen.

Dem Lehrer kann methodisch keinen Vorwurf gemacht werden. Er versucht nach allen Regeln der Didaktik, die Sache in den Griff zu bekommen. Was hätte er anders machen können, oder wo liegen die Gründe für das Scheitern? Wie bereits erwähnt, liegt es nicht an der mangelnden Begeisterungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen. Aber hier zu Anfang der Stunde wäre ein Nachfragen sinnvoll: Was versteht die Klasse unter Hip-Hop? Welche Musik gehört für sie zu einem Street-Dance? Haben die Schüler und Schülerinnen selber Erfahrungen mit Hip-Hop. Aus diesem (kurzen) Gespräch würde es für den Lehrer transparenter, dass seine Vorstellungen mit den Vorstellungen der Schüler und Schülerinnen divergieren. Er könnte eventuell sogar auf Musikwünsche der Klasse eingehen oder sie auffordern, das nächste Mal selber eine Musik mitzubringen. Es ist anzunehmen, dass die Meinungen auch innerhalb der Klasse auseinandergehen. In diesem Fall wäre es sinnvoll, den Tanz offener zu gestalten, d.h. einzelne Teile den Tanzenden selbst zur Gestaltung zu überlassen.

Damit sind die Sozialisationsbedingungen der Jugendlichen angesprochen, und das Verhältnis von Schule und Alltag. Hier lohnt es sich die *Flip-Flop-Technik* anzuwenden. Was würde es bedeuten, den Unterricht nicht am Alltag auszurichten, keinen Tanz aus ihrer Gegenwartserfahrung

zu wählen. Es könnte nur heißen als Inhalt einen Volks- oder Gesellschaftstanz zu üben, den die Schüler und Schülerinnen höchstens von ihren Eltern kennen. Schule orientiert sich sehr selten an der Gegenwart der Kinder und Jugendlichen, sie muss sich aufgrund ihrer Zielsetzung immer auch an der Zukunft orientieren. Hinzu kommt, dass sozialisationstheoretisch die Übernahme einer Jugendkultur, wie z.B. Hip-Hop auch problematisch sein kann. Die bewusst als Gegenkultur inszenierte Praxis von Jugendszenen wird dadurch von der Erwachsenenkultur vereinnahmt und verliert den Aspekt des Protests. Dieses ungelöste Verhältnis von Gegenwartsorientierung der Inhalte und der Dignität von Jugendkulturen (Messmer & Amaro, 2015), die eben gerade nicht Inhalt von Schule sein wollen – führt zur *Fabel* der Geschichte. Diesen Widerspruch gilt es aufzulösen, auch wenn wir uns bewusst sein müssen, dass dies nie ganz gelingen kann.

Eine Literaturrecherche zu den durch diese Gedanken ausgelösten Begriffen wird uns früher oder später zur *Didaktischen Analyse* von Klafki (2007) führen mit den zentralen Begriffen: *Gegenwartsbezug, Zukunftsbedeutung und exemplarische Bedeutung*. Ohne auf die Theorie von Klafki hier näher einzugehen, zeigt das Beispiel wie Fragen aus der Praxis an die Wissenschaft entwickelt werden können.

Die Fabel, die hinter der Geschichte entdeckt wurde, hilft das passende elaborierte Wissen zu finden und gleichzeitig spezifische Fragen an dieses zu richten. Erst damit wird es möglich die Theorien, Modelle und Konzepte auch narrativ zu memorieren und die Behaltenssicherheit zu erhöhen. Durch den narrativen Text erhält die Theorie einen Anker, der hilft das notwendige Wissen in vergleichbaren Handlungssituation abrufen zu können. Es wird auch gleichzeitig verhindert, dass sich elaboriertes Wissen und Handlungspraxis durch ihre unterschiedlichen kategorialen Ordnungssysteme gegenseitig blockieren. Der narrative Text (hier im Beispiel «Hip-Hop») hilft auch die neuro-psychologische Hürde zwischen «langsamen und schnellen Denken» (Kahneman, 2014) zu überwinden. Damit wird das übliche Verhältnis von elaboriertem Wissen und praktischem Können auf den Kopf gestellt. Nicht die Wissenschaft stellt Fragen an den Unterricht, sondern die Unterrichtenden an die Theorie: Wie kann in dem hier vorgestellten Sportunterricht ein Gegenwartsbezug hergestellt werden, ohne den Jugendlichen einen Teil ihrer identitätsstiftenden Kultur zu «stehlen»? Kann die Lösung in «verstaubten» Inhalten liegen? Wie sollen Tänze eingeführt und geübt werden, die mit dem Alltag der Jugendlichen nichts gemein haben? Vielleicht tue ich Klafki und

Kahneman unrecht, wenn ich ihre Theorie mit solchen konkreten Fragen konfrontiere. Ich bin mir auch nicht sicher, ob sie lediglich durch einzelne Exponenten von elaboriertem Wissen beantwortet werden können. Die Fragen zeigen aber auf, wo und wie in der Literatur gesucht und auch gebuddelt werden muss. Und ich glaube da liegen wir bei Klafki und Kahneman nicht ganz falsch, denn diese Fragen betreffen alle die *Fabel* der Geschichte und diese stimmt mit dem Anspruch der Theorien von Klafki und Kahneman überein.

Kapitel 12: Grenzen und Übergänge der Arbeit mit narrativen Texten

Zusammenfassend lässt sich der Übergang von Unterrichtsnotizen zu didaktischen Texten als Suche nach didaktischen Geschichten umschreiben. Der Übergang von didaktischen Texten zur Auslegung der Texte gleicht der Suche nach einer didaktischen Fabel. An den didaktischen Geschichten lässt sich die Grenze zu pädagogischem Wissen zeigen. Die didaktischen Fabeln weisen auf die Grenze zur Forschung hin. In diesen Suchbewegungen und in diesen Übergängen lassen sich die Möglichkeiten der Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) gut aufzeigen. Dabei sind die Grenzen von *Didaktik in Stücken* relativ glatt zu ziehen und z.T. wurde bereits darauf hingewiesen (vgl. [Kapitel 5](#), S. 93). Ihre Ränder weisen aber auch auf Übergänge zu weiteren Funktionen und möglichen Aufgaben hin. Auf zwei dieser offenen Ränder werde ich abschliessend näher eingehen, um an Ihnen gleichzeitig die Kapazität und Wirksamkeit der Arbeit mit narrativen Texten in der Didaktik zu umschreiben und einzugrenzen. Ich habe bereits in Kapitel 5 darauf hingewiesen, dass sich didaktische Probleme von pädagogischen unterscheiden. Wie sich dieser Unterschied auf die Textarbeit auswirkt, möchte ich zunächst erläutern. Wie bereits erwähnt, kann die Lehrmethode, wie sie hier beschrieben wurde, als *forschendes Lernen* bezeichnet werden. Diese Tätigkeit weist auf die Forschung hin, auf die ich abschliessend eingehen will.

Von didaktischem Wissen zu pädagogischem Wissen

Für die didaktische Arbeit hat die Schule, oder zumindest ihr verwandte Institutionen ein Exklusivrecht. Ich bin der Meinung, dass sie auf dieses Recht bestehen soll, auch wenn ihr dies immer wieder streitig gemacht wird. Pädagogische Arbeit wird nicht nur der Schule zugesprochen, weshalb die Entwicklung und die Reflexion dieser Praxis mit anderen geteilt werden muss. Dies führt unmittelbar zu einem systemischen Ansatz, der nicht durch eine reine Textarbeit ausgelegt werden kann. Müller (1993, p. 43) spricht deshalb von Fällen *mit*, als Ausgrenzung zu Fällen *von* und Fällen *für*. Ich möchte diese Unterscheidung, die auch auf eine Unter-

scheidung von didaktischen und pädagogischen Fällen hinweist an einem Beispiel erläutern. Das Beispiel stammt aus einer Abschlussarbeit eines Studenten.

Das Fallbeispiel von Tanja (19)

- (a) Mein Fallbeispiel handelt von Tanja. S. Sie wohnt bei ihren Eltern in einem Einfamilienhaus und hat zwei jüngere Brüder. Tanja ist 15 Jahre alt und besucht das 8. Schuljahr, genauer gesagt geht sie in die 3. Klasse der Sekundarschule.
Tanja würde ich als ein eher ruhiges, zurückhaltendes, teilweise gar verschlossenes Mädchen bezeichnen. Sie hat ein durchschnittliches Äusseres, das bedeutet sie ist weder dick noch dünn. Ihre Postur ist unauffällig und sie ist modisch gekleidet. Tanja ist in dieser Zeit, in der ich sie bis jetzt kenne, nie speziell aufgefallen.
Seit letztem Sommer bin ich der Klassenlehrer dieser Schülerin. Die Klasse 3e setzt sich aus je zehn Knaben und zehn Mädchen zusammen. Es herrscht ein toller Geist in dieser Klasse, die Schüler haben ein gutes Verhältnis zueinander und die meisten sind sehr lernwillig. Ich würde behaupten, es gibt keine Aussenseiter in dieser Klasse. Jeder Einzelne ist als Individuum im Klassenverband akzeptiert.
- (b) Das hat sich seit Februar dieses Jahres sehr stark verändert. Ende des letzten Semesters im Januar wurde Tanja mit ihrem Zeugnis provisorisch befördert. Das heisst, sie hatte vier ungenügende Noten, eine davon im Fach Turnen und Sport. Schon in den Jahren zuvor war es oft knapp bei ihr, es ist aber das erste Mal, das sie provisorisch befördert wurde.
Nach einem Gespräch mit ihr und ihren Eltern über ihre erbrachten Leistungen, war sich Tanja sicher, dass sie sich werde verbessern können und sie dieses 8. Schuljahr auch «schaffen würde».
Heute kann man sagen, Tanja ist extrem ehrgeizig geworden. Sie will überall die Beste sein. Von den einzelnen Lehrkräften, zum Teil auch von ihren Mitschülerinnen, verlangt sie plötzlich eine enorme Aufmerksamkeit. Geht man nicht, oder zu wenig, auf Ihre Bedürfnisse ein, ist sie schnell beleidigt. Machmal kämpft sie mit grossen Gefühlsschwankungen.

Bis jetzt scheint es sich bei dieser Geschichte um eine – wenn auch eine komplexe – didaktische Situation zu handeln. Tanja ist unauffällig, hat aber Leistungsprobleme, die sich in ungenügenden Noten äussern. Erst durch ihren Ehrgeiz, den sie aufgrund des Elterngesprächs mit den Lehrpersonen entwickelt, wird ihr Problem zu einem pädagogischen Problem.

- (c) Vor allem im Turnunterricht zeigt Tanja einen extremen Einsatz. Der Turnlehrerin ist im Schwimmunterricht aufgefallen, dass Tanja innerhalb weniger Wochen sehr stark abgenommen und ihr äusseres Erscheinungsbild sich massiv verändert hat. Früher galt Tanja als unsportlich und eher etwas faul, während sie in jüngster Zeit einen dermassen verbissenen Einsatz zeigt, dass ihr manchmal nach dem Turnunterricht schlecht ist. Oft klagt sie auch bei der Turnlehrerin über Schwindelgefühle und Übelkeit.
- (d) Im kommenden September 1999 plane ich mit meiner Klasse ein Arbeitslager im Diemtigtal im Bernbiet. Wir haben gemeinsam erste Pläne für dieses Klassenlager geschmiedet und Ideen und Vorstellungen von dieser Woche ausgetauscht. Tanja wollte unbedingt jetzt schon einen ganz genauen Menüplan zusammengestellt bekommen. Sogar nach der Stunde war sie schon zweimal bei mir und «bestürmte» mich wegen des Essens und des Menüplanes im Lager.

- (e) Durch ihr stark verändertes Persönlichkeitsbild wird Tanja in der Klasse immer mehr zur Aussenseiterin. Alle Mädchen aus der Klasse gehen auf Distanz zu ihr und wollen nichts mehr mit Tanja zu tun haben.
- (f) Alle diese beschriebenen Verhaltensweisen erinnern mich stark an die damalige Situation in der meine Schwester steckte. Auch bei ihr drehte sich fast alles rund ums Essen. Auch sie hatte oft kalte Hände und klagte über Schwindelgefühle.
- (g) Die Turnlehrerin und ich glauben, dass diese auffälligen Veränderungen nicht nur mit einem übersteigerten Ehrgeiz und einer gesteigerten Leistungsmotivation als Reaktion auf das letzte, ungenügende Zeugnis zu erklären sind. Wir sind beide der Ansicht, dass bei diesem Fall massive Essstörungen vorliegen und Tanja an Magersucht erkrankt ist.

Tanjas Versuch, ihre Leistungsschwächen – unter anderem im Sport – durch einen «übersteigerten» Ehrgeiz zu beheben, führen laut der Interpretation des Studenten zu einem stark «veränderten Persönlichkeitsbild» (e). Indem der Student insbesondere die Beobachtungen der Turnlehrerin (d), aber auch seine eigenen biografischen Erfahrungen (mit der eigenen Schwester; f) in die Interpretation mit einbezieht, werden ganz unterschiedliche Personen *mit* in den Fall gezogen. Die Situation erscheint so komplex, dass sie nur im Team angegangen werden kann. Der sowohl von der Turnlehrerin als auch vom Klassenlehrer gemeinsam gezogene Schluss, dass Tanja an «Magersucht» erkrankt ist, zwingt die Lehrpersonen gleichsam weitere Fachpersonen beizuziehen. In Absprache mit den Eltern, sollte hier unbedingt Ärzte und Psychologen involviert werden.

Damit wird ein Netz von Personenbeziehungen geöffnet, das aus dieser zunächst didaktischen Geschichte ein *Fall mit* verschiedenen Beteiligten macht. Deshalb unterscheidet sich diese Geschichte von einer didaktischen Geschichte und wird in ihrer Auslegung zu einer pädagogischen Geschichte. Während die Leistungsschwäche, aber auch noch Tanjas Interesse am Menueplan (d) als didaktische Aspekte gedeutet werden können, übersteigt die Entwicklung der Geschichte den Anspruch, die Probleme nur didaktisch bewältigen zu können. Sowohl der Klassenlehrer als auch die Turnlehrerin übernehmen in dieser Geschichte eine wichtige Rolle, indem sie wichtige Indikatoren einer Magersucht wahrnehmen. Die Deutung und die Lösung des Problems müssen sie aber aufgrund fehlender Kompetenzen anderen überlassen (bleiben aber Teil eines systemischen und pädagogischen Lösungsansatzes).

Es gibt weitere Aspekte, die eine pädagogische Praxis von einer didaktischen Praxis unterscheiden lassen. Pädagogische Fälle sind selten abgeschlossene Fälle. Lernprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass etwas gelernt wird und damit der Lernprozess zu einem Abschluss kommt. Im Zentrum steht eine Sache, während sich pädagogische Prozesse auf Perso-

nen beziehen. Durch diesen biografischen Bezug wird ein pädagogischer Fall zu einem *Fall mit* Tanja, d.h. ihre Probleme sind durch eine pädagogische Massnahme, wie z.B. eine Strafe nicht gelöst. *Fälle mit* gelangen selten zum Abschluss, sie laufen weiter, wie Biografien weiterlaufen. Im Gegensatz zur didaktischen Praxis, beziehen sich *Fälle mit* auf den Alltag. Jeder der Beteiligten bringt Erfahrungen mit in die Geschichte, weshalb sich kein Wissensmonopol entwickeln kann. Der unmittelbare Bezug zum Alltag mag auch ein Grund sein, dass *Fälle mit* letztlich auch zu einer grösseren Betroffenheit der Beteiligten führen. «Schliesslich kommt die Schwierigkeit hinzu, dass Fallarbeit auf dieser Ebene nicht nur eine fachliche, sondern unvermeidlich immer auch eine sehr persönliche Herausforderung ist» (Müller 1993, p. 45). Demnach steht nicht nur fachliches Können auf dem Spiel, sondern immer auch die eigene moralische Integrität, der eigene Selbstrespekt, der eigene «Gefühlshaushalt». Ich kann mir gut vorstellen, dass selbst abgebrühte Lehrpersonen durch eine Schülerin wie Tanja an ihre eigenen – nicht nur didaktischen – Grenzen stossen.

Damit sind einige Gründe genannt, weshalb sich die didaktische Praxis von einer pädagogischen Praxis unterscheidet. Diese Differenz der Praxen wirkt sich auch auf die Wissensbildung aus. *Fälle mit* lassen sich selten einem Allgemeinen unterordnen, resp. dieses Allgemeine ist schwierig fassbar, weil es sich immer auf Biografien bezieht. Ich habe bereits bei der Entwicklung von didaktischem Wissen, darauf hingewiesen, dass eine Kategorisierung, ein *Fall von*, nicht zwingend ist. Didaktisches Wissen kann sich auch im Gang von Beispiel zu Beispiel entwickeln. Hier liegt aber der entscheidende Unterschied. Indem man verschiedene Stundeneinstiege miteinander vergleicht, können didaktische Regeln entwickelt werden, ohne diese explizit zu benennen. Indem der Fall Tanja mit anderen Fällen verglichen wird, können kaum Regeln abgeleitet werden, die auch für andere Schüler Gültigkeit haben. Aufgrund der individuellen Situation von Tanja, wäre es für mich auch moralisch nicht opportun, einfache Vergleiche herzustellen.

Die Entwicklung von pädagogischem Wissen aus der pädagogischen Praxis heraus, wird damit nicht unmöglich, aber im Vergleich zum didaktischen Wissen komplexer und anspruchsvoller. Der explizite Ansatz des bottom-up, stösst bei pädagogischen Problemen auf Widerstände. Das intuitive Wissen, als Ausgangspunkt für die Entwicklung von didaktischem Wissen, kann für pädagogisches Wissen oft nicht genutzt werden, weil man nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen kann. Wer nichts weiss

über das Phänomen der Bulimie, kann kein intuitives Wissen abrufen. Hier drängt sich wohl ein früher Zugang zur *Literatur* auf, den ich in der Entwicklung von didaktischem Wissen möglichst lange hinauszögern will. Das kasuistische Arbeiten erhält aber auch hier seinen Platz. Wenn das elaborierte Wissen aus der Literatur nicht auf den Fall zurückbezogen werden kann, hilft auch die Literatur nicht weiter.

Das Fehlen eines Wissensmonopols verlangt zudem den Austausch mit anderen Personen und Systemen. Dies führt in der Arbeit mit narrativen Texten unmittelbar zu Formen des *diskursiven Wissens*. Der Austausch mit Experten, aber auch im Team, kann diesen Zugang fördern. Die Auslegungskompetenz und damit Reflexion über Unterrichtsgeschichten wird hier auf verschiedene Personen verteilt. Zunächst sind wahrscheinlich die Eltern zu nennen, aber auch verschiedene Berater oder Therapeuten, die in pädagogischen Problemen beteiligt sind. Hier muss systemisch gedacht werden, was für die Textarbeit unmittelbare Konsequenzen zeigt. Es werden nicht nur didaktische Biografien beschrieben, sondern auch Lebensbiografien. Dies erhöht den Umfang der Texte und damit den Aufwand für die Beschreibung von Situationen. Methodisch kann hier aber eine Anlehnung an die Arbeit mit didaktischen Geschichten gesucht werden, weil pädagogische Probleme, wie sie sich in der Lehrerbildung zeigen, fast immer einen didaktischen Ursprung haben. Man hat nicht einfach ein hyperaktives Kind in der Klasse, sondern das hyperaktive Kind stört den Unterricht oder sich selbst beim Lernen. Alles andere sind Stigmatisierungen, die m.E. unbedingt vermieden werden sollen. Erst in der Auslegung merken wir, ob es sich um ein pädagogisches oder ein didaktisches Problem handelt. Deshalb kann die Arbeit mit narrativen Texten den Zugang bilden, pädagogische Probleme in der Schule lösen zu können. Werden solche Probleme so beschrieben, wie ich es hier für didaktische Widersprüche dargestellt habe, können diese Dokumente einen wertvollen Beitrag zur Lösung des Problems im System Erziehung bilden. Das ist nicht unwichtig, insbesondere, wenn die Lehrkraft in einem solchen System eine Hauptrolle spielt.

Vom forschendem Lernen zum Forschen lernen

Hinter den Konzepten des forschenden Lernens steht der Anspruch dem Individuum in seinem Lernen mehr Verantwortung zu übertragen. Damit verbunden ist die Idee, dass Lernen immer *freiwilliges Lernen* ist

(Messmer, 1996). Dies hat sowohl lernpsychologische als auch moralische Gründe. Didaktisch wird dieser Anspruch nicht nur in der Lehre der Didaktik genutzt.

Jemandem diese Wissensgebiete zu lehren heisst nicht, ihn dazu zu bringen, dass er sich die fertigen Ergebnisse einprägt, sondern es heisst, dass wir lehren, wie er an dem Prozess der Wissensgewinnung teilhaben kann. ... Wissen in diesem Sinne ist kein Produkt, sondern ein Prozess. (Bruner, 1997, p. 74)

Was also Bruner allgemein für das Lehren fordert, hat seine spezielle Bedeutung für die Lehre der Didaktik. Ich nehme diesen Anspruch von Bruner sehr ernst, weshalb ich auch für eine *Didaktik in Stücken* und die damit verbundene Arbeit mit narrativen Texten plädiere. Jemanden am Prozess der Wissensgewinnung zu beteiligen, heisst letztlich auch, ihn an den Methoden der Wissensgewinnung teilhaben zu lassen. Zumindest für die Gewinnung von narrativem Wissen in der Didaktik, sind diese Methoden in der vorliegenden Unterrichtslehre transparent geworden.

Daraus darf man allerdings nicht schliessen, dass *Didaktik in Stücken* eine Anleitung zum narrativen Forschen ist. Didaktik in Stücken ist ein Lehrbuch für die Lehre des Lehrens und Lernens. Es ist kein Methodenbuch für die Forschung, auch wenn sich die Grenzen zwischen forschendem Lernen und dem Lernen des Forschens fließend gestalten. Der Unterschied liegt m.E. in der Aussagekraft der Resultate. In anderen Worten, nicht der Prozess, sondern der Output bestimmt über die Zuordnung Forschung oder Lehre.

Die Unterscheidung von Clandinin und Connelly (2000, pp. 138-139) zwischen Forschungstexten und Feldtexten weist auch auf die Unterschiede von Forschungstexten und didaktischen Texten (vgl. Tab. 5).

Feldtexte bilden sowohl für didaktische Texte als auch für Forschungstexte, die Arbeitsgrundlage. *Didaktische Texte* lassen sich aber nicht so deutlich von Feldtexten abgrenzen, wie dies Forschungstexte tun. In Forschungstexten muss die Distanz gesucht werden, Forscherinnen und Forscher dürfen sich nicht mit dem Feld identifizieren, wie das Didaktikerinnen und Didaktiker noch teilweise können. Damit geht Forschungstexten natürlich eine gewisse Lebendigkeit verloren, die in didaktischen Texten noch gesucht wird. Ein weiterer Unterschied ist in der Zielsetzung der Texte zu finden. Didaktische Texte versuchen durch die Darstellung einer Geschichte Fabeln zu zeigen. Diese Fabel lässt sich in der Lehre, sowohl narrativ (narrativ mode), als auch in einen Begriff fassen (paradigmatic

Tabelle 5: Unterschied Forschungstexte - Feldtexte

Forschungstexte	Feldtexte
– <u>Distanz</u> Nähe	– Distanz und <u>Nähe</u>
– Publikum sind Leser:innen	Auf Tuchfühlung gehen
– nicht cocho und n und frère	– Publikum ist Autor:in
– findet kritischer Diskurs über Text statt	– miterleben, mitdenken
– «objektiv»	– «mit handeln»
– kritisch unsicher	– affirmativ, be in love
	– subjektiv
	– sicher

mode). Wie sich bereits in der Bezeichnung von Bruner (1986, p. 12) andeutet (paradigmatic or *logico-scientific mode*), sucht die Forschung nach Fabeln im paradigmatic mode. Durch die Äusserung von Fabeln in Begriffen wird eine Theorie besser kommunizierbar. Deshalb gilt die grösste Aufmerksamkeit der *Grounded Theorie* (Corbin & Strauss, 2015), der Suche nach einer Kernkategorie, durch die sich eine Theorie repräsentieren lässt.

Trotz dieser Unterschiede zwischen Lehre und Forschung möchte ich die Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) als Zugang zur Forschung als ideal bezeichnen. Für die Arbeit mit narrativen Texten steht die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Phänomen im Zentrum und weniger die Methode, wie man zu diesen Erkenntnissen gelangt. Ich sehe deshalb für angehende Lehrpersonen, aber auch für Studierende anderer Disziplinen in *Didaktik in Stücken* die Chance, sich zunächst mit den Phänomenen zu beschäftigen und erst später wissenschaftliche Methoden der Wissensgewinnung zu lernen. Dieser problemorientierte Ansatz verhindert, dass die Forschungsmethode über die Fragestellung bestimmt und nicht vice versa die Fragestellung zu einer passenden Forschungsmethode führt. Sinnvolle Fragen zu entwickeln ist m.E. einer der wichtigsten Aufgaben in einem Forschungsprozess. Dieser Prozess darf auch nicht unterschätzt werden. Er ist ebenso anspruchsvoll, wie die korrekte Anwendung einer Forschungsmethode. Deshalb sollte dieser Schritt im *Forschen lernen* zu Beginn stehen, um einen einseitigen Methodologismus zu verhindern. Erst wer gelernt hat Fragen zu stellen, kann Forschen lernen. Ich denke hier kann *Didaktik in Stücken* einen sinnvollen Zugang bilden. Zum einen lassen sich mit der hier beschriebenen Unterrichtslehre Fragen aus dem Feld heraus entwickeln, was einem bottom-up Zugang in

der Forschung entspricht. Zum anderen lassen sich auch die Methoden der Wissensgenerierung vergleichen. Auf die Nähe des didaktischen Zirkels zum hermeneutischen Zirkel wurde bereits hingewiesen. In diesem Sinne handelt es sich bei *Didaktik in Stücken* um ein Propädeutikum für eine narrative Forschung, allenfalls um einen Approach für eine systematisch Unterrichtsforschung anderer Evidenzen. Wer sich dafür interessiert findet bei Clandinin und Connelly sowie bei Corbin, Glaser und Strauss spannende Lehrbücher.

Diese Nähe der Methodik von Lehre und Forschung soll kein Plädoyer sein für eine *Mickey-Mouse-Forschung* (Hügli, 1995, p. 8) in der Ausbildung von Lehrpersonen. Der Unterschied zwischen der Praxis der Forschung und der Praxis des forschenden Lernens liegt sicherlich auch in der Anzahl der untersuchten Feldtexte und in der Ausdifferenzierung der Interpretation. Erkenntnisse, die lediglich aus der Interpretation einzelner Texte hervorgehen, haben aus einer Forschungsperspektive nur lokale Reichweite. Aber hier lässt sich wohl kaum eine pauschale Grenze für die Differenz festlegen. Ich denke, letztlich entscheidet nicht die Quantität, sondern die Qualität der Forschung, über die Aussagekraft ihrer Ergebnisse. Und gerade diese Qualität, sowohl von Lehre als auch von Forschung, will *Didaktik in Stücken* fördern.

Fazit und Ausblick

Wir haben gesehen, dass sich die wissenschaftliche Praxis überwiegend dem paradigmatischen Denkmodus bedient (vgl. Warum narrativ?), S. 23 Für den wissenschaftlichen Diskurs mag das durchaus genügen. Die Fachdidaktik muss sich aber auch der Praxis zuwenden, auf die sie sich als Professionswissenschaft explizit bezieht. Das betrifft im Besonderen den Alltag und die Probleme der Unterrichtspraxis. Dafür scheint der paradigmatische Modus aber weniger geeignet und stösst in seiner Performanz an Grenzen. An die Stelle des paradigmatischen Modus tritt der narrative Modus des Denkens oder Geschichten. «Story has the power to reveal reality and elaborate problems in ways that the paradigmatic is not able» (Craig et al., 2018, p. 301).

Dass sich die Praxis der Wissenschaft dem Potential von Geschichten mehrheitlich entzieht, liegt wahrscheinlich darin, dass sie nach wie vor dem cartesianischen Dualismus von Körper und Geist unterliegt. Demzufolge funktioniert unser Denken weitestgehend unabhängig vom Körper, gleichsam in einer körperlosen Welt. «We are dualists; it seems intuitively obvious that a physical body and a conscious entity – a mind or soul – are genuinely distinct. We don't feel that we are our bodies» (Bloom, 2005, para. IV). Hier muss allerdings zwischen der Sprache der Wissenschaft und den eigentlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen unterschieden werden. Die Sprache der Wissenschaft bedient sich – analog zum «langsamem Denken» (Kahneman, 2014) – im Alltag dem paradigmatischen Modus, weil Paradigmen die Reflexion vereinfachen. Die Kognitionswissenschaften haben aber längst nachgewiesen, dass dieser vereinfachende Dualismus von Körper und Geist nicht der Realität entspricht.

The mind is what the brain does. I don't want to overstate the consensus here; there is no accepted theory as to precisely how this happens, and some scholars are skeptical that we will ever develop such a theory. But no scientist takes seriously Cartesian dualism, which posits that thinking need not involve the brain. There is just too much evidence against it. (Bloom, 2005, para. IV)

Demnach erfolgen Entscheidungen in der Realität des Alltags nicht in einer künstlichen Differenz von Körper und Geist. Denken ist ein Prozess,

der sowohl den Geist als auch den Körper bedingt, weshalb man im Englischen gerne von «embodied knowledge» spricht. Niedenthal und Ric (2017) haben in *embodied simulation models* diese «Zusammenarbeit» von Körper und Geist auch empirisch nachweisen können.

In these models, our knowledge is not separate from sensory and motor systems and some knowledge is not stored in an abstract form So although there may be an abstract system of words about tools, furniture, songs, and emotional faces, such knowledge is also (or perhaps primarily) stored in memory as the initial sensory-motor brain states that occurred during experience. (Niedenthal & Ric, 2017, p. 175)

Auch Kahneman (2014, p. 70) bestätigt, dass Kognitionswissenschaftler in den letzten Jahren nachgewiesen haben, dass Kognition leiblich verankert ist. Wir denken also auch mit unserem Körper, nicht nur mit unserem Hirn. Dies scheint insbesondere für eine Profession wichtig, die mehrheitlich von einem «schnellen Denken» geprägt ist. Und speziell in der Sportdidaktik, in der dem Körper auch als Inhalt eine zentrale Bedeutung zukommt, kann dieser Körper nicht in einem cartesianischen Sinn «weggedacht» werden. Als Verbindung von Körper und Geist und von schnellem und langsamem Denken drängen sich deshalb Narrationen auf, denen genau dieses Potential zugeschrieben wird. «Narrative, the main vehicle through which embodied knowledge becomes revealed, is ubiquitous and plays a role in every discipline, including teacher education, physics, chemistry, computer science, and mathematics» (Craig et al., 2018, p. 330).

So sieht auch Rorty (1989) in Geschichten das Verbindende zwischen einem «gesunden Menschenverstand» (p. 128) im Alltag und der Reflexion in jenem dem Alltag enthobenen Denken und Lernen. Rorty spricht dabei von «Ironie», die dabei helfen kann, die Reflexion über das Alltägliche zu verbessern. Als Gefäß für diesen Zugang sind Narrationen prädestiniert. Rorty denkt an eine poetisierte Kultur, in der die Gestalt des Dichters, genauer: die der Romanschreiber:in, zu einer Art Leitbild wird. Ihr (oder der Ironiker:in) weist er einen spezifischen Ort zu:

So haben die Opfer von Grausamkeit, die Menschen, die leiden, nicht viel Sprache. Deshalb gibt es so etwas wie <die Stimme der Unterdrückten> oder <die Sprache der Opfer> nicht. Die Sprache, die die Opfer vorher benutzten, passt nicht mehr, und sie leiden zu viel, um neue Wörter zusammen suchen zu können. Deshalb muss jemand anderer für sie die

Arbeit übernehmen, ihre Situation in Worte zu fassen. Dazu eignen sich liberale Romanschreiber, Dichter oder Journalisten gut, liberale Theoretiker im Allgemeinen gar nicht. (Rorty 1992, p. 160)

Damit sind wir bei den Grenzen der Selbstbeobachtung angelangt, wie ich sie oben beschrieben habe (vgl. Eigenen Unterricht beobachten, S. 54), aber auch bei Peter Bichsel, der sein eigenes «Leiden» im Turnunterricht als Seminarist später als Schriftsteller so treffend dargestellt hat, dass ich mit dieser Geschichte gleichsam schliessen will.

Ich war ein schlechter Turner in der Schule, das ist ein hartes Schicksal für einen Buben. Zwei Meter achtzig waren gefordert im Weitsprung – das ist nicht viel, aber zwei Meter siebenzig waren meine persönliche Bestleistung. Ich habe im Gebet und im Ernst dem Herrgott einen Tausch vorgeschlagen: eine halbe Note schlechter im Aufsatz und dafür zehn Zentimeter mehr im Weitsprung. ... Ich wurde Primarlehrer und hatte Turnen zu unterrichten. Ich habe vor meinen Schülern zugegeben, dass ich selbst die Übungen nicht kann. Zum mindesten hatten schlechte Turner bei mir nicht zu leiden – zum mindesten kannte ich das Leiden. (Bichsel, 1981, 4. Juni, Nr. 128)

Damit soll keinesfalls der Eindruck entstehen, dass nur Schriftsteller:innen narrative Texte für und in der Didaktik schreiben können. Im Gegenteil, das von Bichsel als «Leiden» bezeichnete Gefühl als Schüler nimmt auch Rorty zum Anlass, gleichsam in einer Selbstreflexion und durch das eigene Schreiben produktiv zu nutzen. Er spricht von «Self-Creation and Affiliation» (Rorty, 1989, p. 96), weil er genau diese Fähigkeit embodied knowledge durch Geschichten sichtbar zu machen, auch nicht professionell Schreibenden zuschreibt.

One of the core elements of Richard Rorty's philosophy is his conception of individual and collective authorship, which he understands as a form of narrative self-creation [Hervorhebung hinzugefügt]. He defends a postmetaphysical account of history, culture and society, according to which personal, cultural or political identities do not belong to the natural equipment of the world, but are artificially created by means of storytelling. (Henning et. al., p. 45)

Deshalb ist für nicht schreibende *Professionals* das Denken, Reflektieren und Schreiben in Geschichten von zentraler Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit einer narrativen Grammatik dient demnach nicht der Profes-

sionalisierung des Schreibens, sondern der Professionalisierung der Tätigkeit im Feld. McDrury und Alterio (2003) stellen deshalb zurecht fest, dass «formalized storytelling, like purposeful teaching, captures everyday moments and turns them into learning opportunities» (p. 131). Darüber hinaus weist Mandler (2004, p. 61) darauf hin, dass die Strukturen – oder Schemata – von Geschichten das Verständnis der Geschichte beeinflussen. Wesentlicher noch, sie unterstützen die Wahrscheinlichkeit, dass die Geschichte – und damit ihr Inhalt – besser behalten werden kann.

Und genau das ist die Absicht von *Didaktik in Stücken*, das Schreiben, Lesen und Reflektieren von Unterricht zu professionalisieren, ohne dabei immer die Deutschlehrer:in aus dem Gymnasium mit ihrer Kritik im Nacken zu spüren.

Literatur

- Badertscher, H. E. A. (1997). Schulen als Mitverantwortliche Trägerinnen der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Antrag an die Erziehungsdirektion zur Durchführung eines Versuches im Rahmen der Realisierung des Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetzes vom 9. Mai 1995*. Unpublished manuscript.
- Barthes, R. (1996). *Mythen des Alltags*. Suhrkamp.
- Bauman, Z. (1995). *Moderne und Ambivalenz*. Fischer.
- Beck, G., & Scholz, G. (1995). *Beobachten im Schulalltag*. Cornelsen Scriptor.
- Bichsel, P. (1981, June 4). *Erinnerungen an sich selbst*. Frankfurter Rundschau, Nr. 128.
- Bloom, P. (2005, December). *Is God an accident*. The Atlantic Monthly. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2005/12/is-god-an-accident/304425/>
- Bohnsack, R. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., revised ed.). Springer VS.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Carl Auer.
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Farrar, Straus and Giroux.
- Buck, G. (1967). *Lernen und Erfahrung*. Kohlhammer.
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. SAGE Publications.
- Clandinin, D. J. (2023). *Engaging in narrative inquiry* (Second edition ed.). Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1999). *Shaping a professional identity*. Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass Publishers.
- Combe, A., & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer*. Deutscher Studien Verlag.
- Combe, A., & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 833-851). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Comenius, J. A., Flitner, A., & Schaller, K. (2007). *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (10. ed.). Klett-Cotta.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (Volume 14). SAGE Publications.
- Craig, C. J. (2010). Teachers as curriculum makers. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* (2) (pp. 867-869). SAGE Publications.

- Craig, C. J., You, J., Zou, Y., Verma, R., Stokes, D., Evans, P., & Curtis, G. (2018). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning, and life. *Teaching and Teacher Education*, 71, 329-340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.014>
- Dewey, J. (2002). Erfahrung und Erziehung. In R. Horlacher & J. Oelkers (Eds.), *John Dewey Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900 - 1944)* (pp. 227-282). Pestalozzianum.
- Dietrich, I. (1994). »Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle« – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In M. A. Meyer & W. Plöger (Eds.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Beltz.
- Dudenredaktion (Ed.). (2015). *Duden, das Fremdwörterbuch*. Dudenverlag.
- Eco, U. (1986). *Nachschrift zum «Namen der Rose»*. dtv.
- Eco, U. (1990). *Lector in fabula*. dtv.
- Eco, U. (1994). *Zwischen Autor und Text: Interpretation und Überinterpretation*. Hanser.
- Eco, U. (1996). *Zwischen Autor und Text*. dtv.
- Eco, U. (1998). *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt : Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften* (7. ed.). UTB
- Eco, U. (2000). *Kant und das Schnabeltier*. Hanser.
- Eco, U. (2002). *Einführung in die Semiotik*. Fink UTB.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters (Ed.), *Didaktik des Schulsports* (pp. 15-35). Hofmann.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken - ein Überblick. In B. Friebertshäuser & P. Annedore (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 371-395). Juventa.
- Geertz, C. (1996). *Welt in Stücken*. Passagen Verlag.
- Grunder, H.-U. (1996). *Utopia : die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Harrison, J. (1999). *Just before dark*. Mifflin Books.
- Heck, S., & Scheuer, C. (2021). Competence-orientation in teaching physical education. *Encyclopedia of Teacher Education*, 1-5. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_415-1
- Scherler, K., & Schierz, M. (1995). Forschend lernen - lehrend forschen. In R. Heim & D. Kuhlmann (Eds.), *Sportwissenschaften studieren. Eine Einführung* (pp. 39-50). Limpert.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. In M. Rothland & M. Lüders (Eds.), *Lehrer-Bildungs-Forschung: Festschrift für Ewald Terhart* (pp. 60-76). Waxmann Verlag.
- Henning, T., Parthe, E.-M., Rissing, T., & Sieverding, J., & Wenning, M. (2013). Strong poets, Privileged Self-Narration, and We Liberals. Three questions concerning Rorty's concept of authorship. In A. Vieth (Ed.), *Richard Rorty: His Philosophy Under Discussion* (pp. 45-54). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110326208_45

- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 361-384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Hügli, A. (1995). Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. *Schweizer Schule*, 5(95), 3-8. <http://doi.org/10.5169/seals-529419>
- Kahneman, D. (2014). *Schnelles Denken, langsames Denken*. Pantheon.
- Klafki, W. (1971). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In W. Klafki (Ed.), *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*, Bd. 3 (pp. 126-153). Fischer.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., revised ed.). Beltz.
- Kunze, B., & Bindel, T. (2017). Forschendes Lernen und Service Learning in Studienprojekten. In P. Neumann & E. Balz (Eds.), *Sportlehrerausbildung heute: Ideen und Innovationen* (pp. 218-228). Feldhaus.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Hofmann.
- Larcher, D. (1996). Sheherazade als Sozialforscherin. In M. Schratz & J. Thonhauser (Eds.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten* (pp. 13-60). Studienverlag.
- Lipps, H. (1968). *Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik*. Klostermann.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung*. Strauss.
- Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1, 21-40.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mandler, J. M. (2004). A synopsis of the foundations of mind: Origins of conceptual thought. *Developmental Science*, 7(5), 499-505. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-7687.2004.00374.x>
- Marquard, O. (1986). Zur Diätetik der Sinnerwartung. In O. Marquard (Ed.), *Apologie des Zufälligen* (pp. 33-53). Reclam.
- Martinez, M., & Scheffel, M. (2020). *Einführung in die Erzähltheorie*. C.H.Beck.
- McDonald, J. P. (1992). *Teaching: making sense of an uncertain craft*. Teachers College Press.
- McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203416655/learning-storytelling-higher-education-maxine-alterio-janice-mcdrury>
- Messmer, R. (1996). Wer lernt, lernt freiwillig: Selbstständiges Lernen im Sportunterricht. *Sporterziehung in der Schule*, 4(96), 29-30.
- Messmer, R. (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung*. Lang.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung – Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messmer, R. (2012). Best Practice oder Distanzfälle? *Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung*, 5. <https://doi.org/10.18442/400>

- Messmer, R. (2013a). *Fachdidaktik Sport*. Haupt.
- Messmer, R. (2013b). Kernmodell Technik. In R. Messmer (Ed.), *Fachdidaktik Sport* (pp. 50-55).Haupt.
- Messmer, R. (2013c). Lesarten eines Schulfachs. In R. Messmer (Ed.), *Fachdidaktik Sport* (pp. 13-48). Haupt.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of physical education? *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0531-2>
- Messmer, R. (2020). Situation als Erfahrung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1, 69-86.
- Messmer, R., Schönfeld, K., & Vogler, J. (2023). Narrative Matters – Narrative Inquiry als Forschungsmethode und Forschungshabitus. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff (Eds.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik* (pp. 309-332). Springer VS.
- Messmer, R., & Amaro, R. (2015). Sportunterricht zwischen Bildung und Freizeit. In D. Karpa, G. Lübbecke, & B. Adam (Eds.), *Außerschulische Lernorte* (pp. 313-332). Prolog.
- Müller, B. (1993). *Sozialpädagogisches Können*. Lambertus.
- Müller, H.-H. (2000). Eco zwischen Autor und Text. Eine Kritik von Umberto Ecos Interpretationstheorie. In T. Kindt & H.-H. Müller (Eds.), *Ecos Echo* (pp. 136-148). Wilhelm Fink Verlag.
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316(5827), 1002-1005. <https://doi.org/10.1126/science.1136930>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode* (5. ed.). Springer VS.
- Oelkers, J. (1985). *Erziehen und Unterrichten: Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (1996, November 29). *Gibt es eine Mitte der Erziehung? Überlegungen zu einem Zentralbegriff der Erziehung*. (Manuskript). [Vortrag]. Jahrestagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik 1996, Erziehungsbegriff und Bildungsbegriff in der Sportpädagogik, Hamburg.
- Perrin, D. (1999). *Schreiben ohne Reibungsverlust: Schreibcoaching für Profis*. Werd Verlag.
- Polanyi, M. (1998). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Routledge.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Leske und Budrich.
- Reimann, E. & Müller, U. (2019). *Mein Sportjournal Sekundarstufe I*. Horgen: bm-sportverlag.ch und Lehrmittelverlag Zürich.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1992). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Roth, L. (Ed.). (1991). *Pädagogik*. Ehrenwirth.
- Schapp, W. (2004). *In Geschichten verstrickt - Zum Sein von Mensch und Ding*. Klostermann.
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten – Eine Unterrichtslehre* (2., revised ed.). Czwalina.

- Scherler, K., & Schierz, M. (1987). Interpretative Unterrichtsforschung in der Sportpädagogik. In W. Brehm & D. Kurz (Eds.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik* (pp. 74-102). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Scherler, K., & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Hofmann.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von grossen Entwürfen zu kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Beltz.
- Gautschi, R. (2001). Im Gespräch mit dem Erziehungs- und Sportwissenschaftler Matthias Schierz: «Wir wissen mehr, als wir sagen können.» *mobile*, 3(1), 8-11.
- Schierz, M., Thiele, J., & Fischer, B. (2006). *Fallarbeit in der Trainerausbildung*. Sportverlag Strauss.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schulte, G. (2000). *Neuromythen*. Zweitausendundeins.
- Schulz, W. (1996). *Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht - Didaktik - Bildung*. Beltz.
- Selter, C., & Spiegel, H. (2001). *Wie Kinder rechnen*. Klett.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Vogler, J. (2020). *Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28691-0>
- Wahrig, G. (Ed.). (1997). *Wörterbuch der deutschen Sprache*. Deutscher Taschenbuchverlag.
- You, J., Lee, E.-J., Craig, C. J., & Kim, H.-S. (2018). Exploring professional learning styles of beginning physical education teachers in learning community. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(5), 419-429. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0402-5>
- Zinnecker, J. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 667-690.

Anhang

Glossar

Didaktische Fabel	Lehrhafte Erzählung, die eine didaktische Wahrheit an einer Geschichte veranschaulicht. Bestimmt das didaktische Thema (<u>zur Textstelle, S. 123</u>).
Didaktische Geschichten	Erzählung, die durch ihre narrative Struktur im Gedächtnis haften bleibt und deshalb ein Vergleich zulässt/vereinfacht. Mentale didaktische Experimente in narrativer Form (Eco 2000, S. 114) = mentale Struktur (vgl. <u>Kap. 3, S. 76</u>).
Didaktische Texte	Übergriff für lehrhafte Texte, die durch ihre narrative Form mentale Experimente zulassen oder eben helfen Geschichten zu entwickeln = Textstruktur (vgl. <u>Kap. 3, S. 76</u>).
E-Mail	vgl. E-Mail-Technik (vgl. <u>Narratives Instrument 6, S. 57</u>).
Empathie	Bereitschaft, sich und Fähigkeit, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen (vgl. <u>Kap. 5, S. 93</u>).
Episode	Rahmen und Ereignis (vgl. <u>Kap. 5, S. 93</u>).
Ereignis	Komplikation und Auflösung (vgl. <u>Kap. 5, S. 93</u>).
Fabel	1) lehrhafte, oft witzig-satirische Erzählung, in der Tiere so wie Menschen handeln u. in der eine allgemeine Wahrheit od. Moral zum Ausdruck gebracht werden soll. 2) der einfache Handlungsablauf ohne Nebenhandlungen, Grundplan einer Geschichte (<u>zur Textstelle, S. 121</u>).
Geschichten	Mentale Experimente in narrativer Form (Eco, 2000, S. 114) (vgl. <u>Kap. 3, S. 76</u>).
Narrativer Text	Schriftstück mit narrativen Strukturen (<u>zur Textstelle, S. 104</u>).
Parabel	lehrhafte Erzählung, die eine allgemeine sittliche Wahrheit an einem Beispiel veranschaulicht. (<u>zur Textstelle, S. 121</u>).
Story	eine didaktische Geschichte (<u>zur Textstelle, S. 105</u>).
Topic	Der Topic bestimmt die Eigenschaften die im Text hervorhebt oder narrotisiert, werden. Er bestimmt das Thema auf einer Inhaltsebene (und damit auch die Fabel) (<u>zur Textstelle, S. 104</u>).
Velcro-Text	Didaktischer Text, der verschiedene, zeitlich unabhängige Episoden zu einem Ganzen zusammenfügt (<u>zur Textstelle, S. 97</u>).

Übersicht der verwendeten narrativen Texte

	Titel	Typus
1	<u>Renault: Kangoo mit zwei Schiebetüren, S. 24</u>	Episode
2	<u>Spielbändeli, S. 34</u>	Didaktischer Text
3	<u>Erste Beobachterin, S. 42</u>	Chronik
4	<u>Zweiter Beobachter, S. 44</u>	Chronik
5	<u>Problemturnschlund, S. 58</u>	E-Mail
6	<u>Ball über die Schnur, S. 75</u>	Episode
7	<u>Korbwürfe und Korbleger, S. 84</u>	E-Mail
8	<u>Herumstehen, S. 85</u>	E-Mail
9	<u>Rauchen im Sportunterricht, S. 87</u>	E-Mail/Chronik
10	<u>Volleyball in Gruppen, S. 89</u>	Didaktischer Text
11	<u>Steinharte Matten, S. 91</u>	Didaktischer Text
12	<u>Hütchenspiel, S. 98</u>	Didaktischer Text/Velcro-Text
13	<u>Klumpfuss, S. 100</u>	Chronik
14	<u>Grüner Quasseltyp, S. 104</u>	E-Mail
15	<u>Jonglieren mit 3 Bällen, S. 105</u>	Didaktischer Text
16	<u>Völkerball, S. 89</u>	Didaktischer Text/Interpretation
17	<u>Aussenseiterin, S. 154</u>	Didaktischer Text/Velcro-Text
18	<u>Hip-Hop, S. 178</u>	Didaktischer Text/Interpretation
19	<u>Das Fallbeispiel von Tanja, S. 184</u>	Didaktischer Text/Interpretation

Übersicht der narrativen Instrumente

	Titel
1	<u>Beobachtungen vorbereiten, S. 48</u>
2	<u>Leitfragen für Schüler:nneninterview, S. 49</u>
3	<u>Aktivität Lehrperson und Schüler:innen, S. 50</u>
4	<u>Didaktik/Methodik, S. 51</u>
5	<u>"weisses Papier", S. 52</u>
6	<u>E-Mail-Technik, S. 57</u>
7	<u>Video aufnehmen, S. 62</u>
8	<u>Didaktischer Zirkel, S. 130</u>
9	<u>Narrative Texte im Team bearbeiten, S. 163</u>
10	<u>Post-it-Technik, S. 172</u>

Dokumentation Datenschutz und personenbezogene Daten

Dokumentation für die Sicherstellung des Datenschutzes bei der Aufzeichnung personenbezogener Daten

Diese Dokumentation dient dazu, die Einhaltung des Datenschutzes im Gesamtverlauf des Vorhabens sicherzustellen. Sie ist für die Sicherstellung des Datenschutzes im Umgang mit digitalen Bild-, Ton- und Videoaufzeichnungen von derjenigen Person auszufüllen, welche die Aufzeichnung vornimmt bzw. verantwortet. Die Punkte A bis E sind vor der Aufzeichnung auszufüllen. Der Punkt F ist nach der Beendigung des Projektes auszufüllen. Die Dokumentation ist für eine allfällige Einsichtnahme bis mind. ein halbes Jahr nach Abschluss der des Projekts verfügbar zu halten.

A Angaben zur Aufzeichnung

Verantwortliche Person:

Art der personenbezogenen Daten (z.B. Video):

Ort und Datum / Zeitraum der Aufzeichnung:

B Beurteilung der nötigen Massnahmen

- Es handelt sich um eine Datenerhebung und -verwendung ausschliesslich im Rahmen eines individuellen Projekts oder einer Lehrveranstaltung.
-

C Angaben zu den Personen, die das Video ansehen können, dürfen

Zum Beispiel für das Projekt verantwortliche Personen, weitere Studierende der Seminargruppe, Dozierende etc.

D Information und Einholung der Einverständniserklärung(en)

- Die aufgenommenen Personen bzw. deren Erziehungsberechtigten sind in einem Informationsbrief angemessen informiert worden.
 - Der Informationsbrief ist mit der für die Lehrveranstaltung verantwortlichen Person abgesprachen.
 - Nur Personen, die ihr ausdrückliches Einverständnis erklärt haben, sind auf den Aufnahmen zu sehen.
 - Die Namen der Personen, die ihr Einverständnis nicht erteilt haben, liegen auf einer Liste vor.
-

.....

E Speicherung und Verarbeitung / Verwendung

– Die Daten sind an sicheren Orten gespeichert.

Angaben zum Speicherort:

– Nicht anonymisierte Daten sind nur einsichtsberechtigten Personen (siehe C) zugänglich.

Ich habe alle Notwendigkeiten des Datenschutzes gemäss dieser Dokumentation beachtet und korrekte und vollständige Angaben gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift der verantwortlichen Person(en)

F Löschung

Ich bestätige, dass ich nicht anonymisierte Daten nach Ende des Projekts auf allen Speicherorten löschen werde.

Angaben zum Ort der Speicherung / Archivierung (falls nicht gelöscht):

Ort, Datum

Unterschrift der verantwortlichen