

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 Obermotzer 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