

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

Oft 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 *mental*en *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 (Hopserhüpfen) 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.