

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 Zeitungsinserat (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).

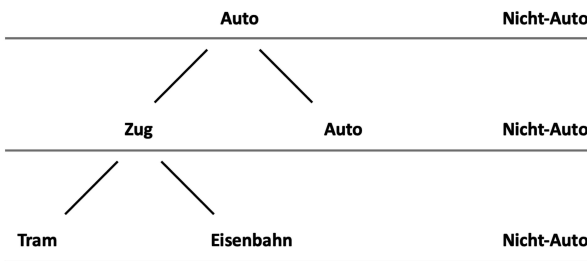


Abbildung 3: Denkhierarchien

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 spielen. 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, Instagramm 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.

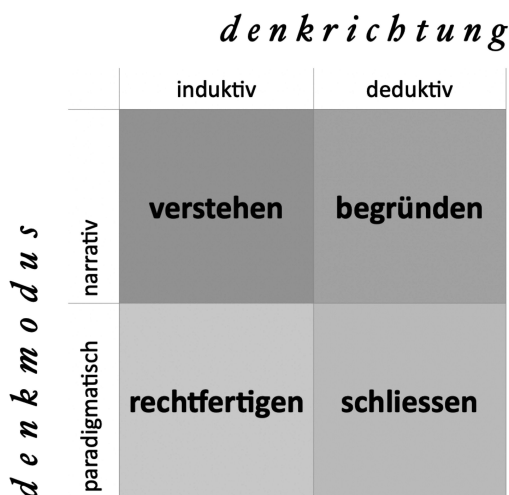


Abbildung 5: Denkmodell von Sportlehrpersonen

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.