

## 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 Ouvertüre. 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: Geräterturnen 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 leistungsstarke, 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 2 1/2 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 mitmachten. 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 verschnauaufspausen 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) II. Klasse, Sekundarstufe II, II 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 Passeuse 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 Passeuse 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 Geräturteil 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.

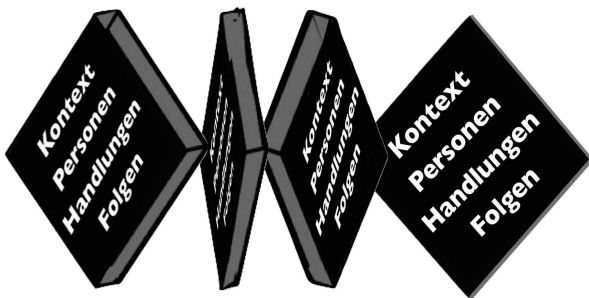


Abbildung 12: Komponenten von didaktischen Texten als Ganzes

