

## Kapitel 5: Didaktische Texte sind Geschichten über Zeit

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

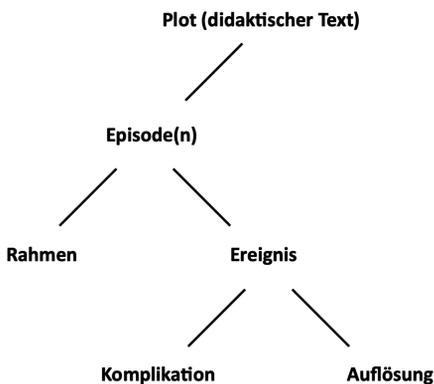


Abbildung 13: Didaktische Texte als Plot

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

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

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

### *Kontinuität*

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

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

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

#### Hütchenspiel (12)

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

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



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

### *Temporalität*

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

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

**Klumpfuss (13)**

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

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



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

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

### Dramaturgie

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

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

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

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

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

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



Abbildung 14: Geschichten über Zeit