

Roland Messmer

Didaktik in Stücken

Werkstattbericht zur Fallarbeit in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung



ACADEMIA

Roland Messmer

Didaktik in Stücken

Werkstattbericht zur Fallarbeit in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung



ACADEMIA

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



© Titelillustration: Aleksandr Matveev – stock.adobe.com

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2023

© Roland Messmer

Publiziert von

Academia – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-98572-075-0

ISBN (ePDF): 978-3-98572-076-7

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783896659552>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Meine Erfahrungen	13
Lesehilfen	15
Einleitung	17
Didaktik in Stücken	17
Didaktik ist ambivalent	20
Didaktik ohne Mitte	21
Warum narrativ?	23
Jerome Bruner: Two Modes of Thought	25
Daniel Kahneman: Schnelles Denken, langsames Denken	28
Matthias Schierz: Narrative Didaktik	29
Roland Messmer: Ordnungen der Alltagserfahrungen	31
Didaktisches Lernen ist narratives Lernen	33
Kapitel 1: Mitten im Feld	39
Fremden Unterricht beobachten	41
Beobachtungshilfen	46
Eigenen Unterricht beobachten	54
Distanz und Nähe	63
Kapitel 2: Vom Feld zu Unterrichtsnotizen	67
Beobachtungsnotizen sammeln und ergänzen	67
Beobachtungsnotizen codieren und ordnen	69
Beobachtungsnotizen rekonstruieren und loslassen	74

Kapitel 3: Von Unterrichtsnotizen zu didaktischen Texten	77
Kapitel 4: Didaktische Texte sind didaktische Stücke als Ganzes	81
Handlungen	82
Personen	85
Kontext	86
Folgen	89
Widersprüche im Ganzen	90
Kapitel 5: Didaktische Texte sind Geschichten über Zeit	95
Kontinuität	97
Temporalität	99
Dramaturgie	101
Kapitel 6: Didaktische Texte sind Geschichten mit Signatur	103
Palimpsest-Geschichten	103
Schlüsselsatz	105
Kapitel 7: Didaktische Texte sind 3-D-Geschichten	109
Kurze Geschichten	111
Formen und Formate von Geschichten	113
Kapitel 8: Von didaktischen Texten zu didaktischen Auslegungen	115
Die Autor:in als Interpretierende	115
Die Leser:in als Interpretierende	119
Der Text als Interpretierender	121
Drei Formen didaktischen Wissens	125
Kapitel 9: Narrative Texte und intuitives Wissen	129
Vom hermeneutischen Zirkel zum didaktischen Zirkel	129
Den eigenen Zugang prüfen	132
Widersprüche suchen	134

Lösungen suchen	138
Allgemeine Aussagen ableiten	140
Weiterführende Fragen entwickeln	142
Den didaktischen Zirkel wiederholen	143
Mit weiterführenden Fragen den Text verlassen	147
Kapitel 10: Narrative Texte und diskursives Wissen	151
Privates und öffentliches Wissen	151
Zurück ins Feld	154
Im Team vergleichen	159
Expertise einbringen	164
Kapitel 11: Narrative Texte und elaboriertes Wissen	173
Theoretische Sensibilität	173
Elaboriertes Wissen	178
Kapitel 12: Grenzen und Übergänge der Arbeit mit narrativen Texten	183
Von didaktischem Wissen zu pädagogischem Wissen	183
Vom forschendem Lernen zum Forschen lernen	187
Fazit und Ausblick	191
Literatur	195
Anhang	201
Glossar	201
Übersicht der verwendeten narrativen Texte	203
Übersicht der narrativen Instrumente	205
Dokumentation Datenschutz und personenbezogene Daten	207

Vorwort

Fallarbeit, Fallanalysen, Kasuistik, Fallgeschichten, Unterrichtsbeobachtung, forschendes Lernen u.ä.m., sind in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen längst als wirksame Formen der Lehre entdeckt und begründet worden. Ich bezeichne diese induktiven Zugänge zum Professionswissen vereinfachend und zusammenfassend als *Arbeit mit narrativen Texten*. Damit ist weder die Absicht verbunden, allen diesen Formen gerecht zu werden, noch eine neue induktive Lehre in der Didaktik zu begründen. *Didaktik in Stücken* ist auch keine Theorie für die Arbeit mit narrativen Texten. Wer eine Theorie sucht, die sich um die Evidenzen einer narrativen Theorie in der Didaktik kümmert, findet diese ausführlich und exzellent dargestellt in der *Narrativen Didaktik* von Matthias Schierz (1997). *Didaktik in Stücken* will zeigen wie aus Beobachtungsnotizen, Unterrichtsprotokollen und -chroniken narrative Texte und didaktische Geschichten entstehen können und daraus didaktisches Wissen entwickelt werden kann. *Didaktik in Stücken* beschäftigt sich deshalb hauptsächlich mit dem *Wie* und weniger mit dem *Warum* der Arbeit mit narrativen Texten. *Didaktik in Stücken* ist demnach eine induktive Lehre der Didaktik, die sich mit der *Grammatik* von didaktischen Geschichten beschäftigt. Geschichten, die didaktisches Wissen enthalten, oder aus denen didaktisches Wissen entfaltet werden kann. *Didaktik in Stücken* ist in diesem Sinne ein *Instrumentenkoffer* für die Arbeit mit narrativen Texten.

Eine Grammatik kann Ängste auslösen. Wie die komplizierte Grammatik einer Fremdsprache Hemmungen aufbauen kann, diese Sprache zu lernen. Gerade dies will aber die Didaktik in Stücken verhindern. In jedem narrativen Text, in jedem didaktischen Text, sei er noch so kurz und eklektisch, ist immer Empirie enthalten, die zu einem Erkenntnisgewinn führen kann. Didaktik in Stücken soll helfen dieses Wissen zu entdecken. Vielleicht sind diese Texte noch unvollständig, es fehlen Informationen oder es werden Details geschildert, die das Verständnis erschweren. Für diese Schwierigkeiten bietet die Arbeit mit narrativen Texten Hilfe. Auf diese Weise ist die Arbeit mit narrativen Texten immer ein Schritt vorwärts zur Theorie und ein Schritt zurück ins Feld. Narrative Texte können auch nicht falsch oder richtig sein. Hier liegt vielleicht die Attraktivität und der Unterschied zu anderen Methoden. In der Textarbeit

wird die Qualität der Aussagen Schritt für Schritt erhöht. Alle können didaktische Texte schreiben und alle die lesen können, haben bereits die Möglichkeit diese Texte zu interpretieren.

Nun könnte man einwenden, dass eine Grammatik, wie sie hier beschrieben wird, die Lust an der Interpretation und Reflexion über Unterricht schmälert. Was Eco für die Lektüre von *literarischen* Texten schreibt, gilt aber wohl auch für die Reflexion von Unterricht, resp. für die Arbeit mit didaktischen Texten.

Schmälert die theoretische Einsicht später die Lust und Freiheit meiner Lektüre? Keineswegs. ... Zu verstehen, wie Sprache funktioniert, schmälert nicht die Freude am Sprechen oder am Lauschen auf das ewige Murmeln der Texte. (Eco, 1994, p. 163)

Didaktik in Stücken will aber mehr als nur die Grammatik einer induktiven Unterrichtslehre sein. Zum einen will sie durch die Arbeit mit Geschichten *Anstiftung zum didaktischen Denken* sein, wie dies Wolfgang Schulz (1996) einmal treffend formuliert hat. Die Reflexion von Unterricht als Praxis und die Konfrontation mit Didaktik als Wissenschaft soll durch die Arbeit mit narrativen Texten beschleunigt und vereinfacht werden. Als zentrale Textsorte in der Arbeit mit narrativen Texten, sollen Geschichten zum anderen die *Mythen* der Lehrerbildung (Messmer, 1999) zu ersetzen helfen. Denn über Geschichten kann gestritten werden, Mythen werden einfach hingenommen (Barthes, 1996). Das diesem Widerspruch zu Grunde liegende Theorie-Praxis-Problem (Messmer, 1999, p. 126) wirkt als Mythos ohne Widerspruch. Als Problem wird immer das Verhältnis von Theorie und Praxis bezeichnet, aber nie die Praxis – oder die Theorie – selbst. In Geschichten aber kann die Dignität des Mythos gebrochen werden, ohne damit gleich das Problem lösen zu müssen.

Didaktik in Stücken arbeitet mit *narrativen Texten*. Text meint hier mehr als die geschriebene Form von Sprache. Ganz im Sinn des lateinischen Ursprungs, meint *Text* eine Folge von Sätzen, die miteinander *verwoben* sind. Hier also narrativ verwoben sind, wobei es keine Rolle spielt, ob diese in der Form eines geschriebenen Schriftwerks, eines Films oder auch eines Liedes verfasst werden. Text meint eine abgegrenzte, zusammenhängende sprachliche Form einer kommunikativen Handlung. Man könnte also synonym von narrativen Videos oder narrativen Audios sprechen. Gerade Videos zeigen auf Social Media, welche Wirkung *stories* entwickeln können, auch wenn hier der Begriff Geschichte zuweilen arg



strapaziert wird. Mit *Text* ist hier eine kommunikative Handlung gemeint, die mehr einen Sprechakt bezeichnet als eine Form.

In diesem Sinne wendet sich *Didaktik in Stücken* an verschiedene Personengruppen:

Didaktik in Stücken richtet sich an Studierende in ihrer Ausbildung zur Lehrperson. Als induktive Unterrichtslehre, wählt *Didaktik in Stücken* gleichsam einen ethnologischen Zugang zu Schule und Unterricht. Das Interesse der Methode liegt nicht nur beim Unterrichten selbst, sondern auch bei den beteiligten Personen: Lehrende und Lernende, deren Probleme und Wünsche, aber auch die Studierenden selbst, mit ihrem spezifischen Wissen und ihren Erfahrungen werden in diesen Prozess eingebunden. Beim Erfassen dieses Kontextes grenzt sich *Didaktik in Stücken* aber von einem Methodologismus ab, wie ihn z.B. Zinnecker in der Schulethnografie kritisiert.

Neuere Ethnographie hat sich – analog zur Entwicklung bei den empirisch-statistischen Verfahren – methodologisch professionalisiert, ist dabei auf grössere Distanz zum Selbstverständnis im untersuchten Feld gegangen, und ist aufgrund der gestiegenen Ansprüche an Datenauswertung und Textpräsentation eine Sache einiger weniger hochspezialisierter Doktoranden und Sozialwissenschaftler geworden. (Zinnecker, 2000, p. 672)

Um den Kontext von Unterricht zu erfassen, bedarf es m.E. keiner technizistischer Methoden, die nur durch ein zusätzliches Methodenstudium erworben werden können. Für die Arbeit mit narrativen Texten sind deshalb keine technischen und methodologischen Kenntnisse notwendig. Die notwendigen Kenntnisse für die Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) soll – und das ist gleichsam der Anspruch des Buches – *Stück für Stück* erworben werden. Im Gegensatz zu Zinnecker eignet sich die Methodologie, wie sie in *Didaktik in Stücken* entwickelt wird, auch für ethnografische Zugänge zum Unterricht und zur Schule. Insbesondere biografische narrative Texte, z.B. in der Form der eigenen Sportspielbiografie, wie sie hier in Anlehnung an die Narrative Inquiry vorgestellt werden, helfen eigene und fremde Sportsozialisationen zu verstehen. Ethnografie ganz im Sinne eines forschenden Lernens, wie es z.B. von Kunze und Bindel (2017) treffend dargestellt worden ist.

Didaktik in Stücken richtet sich an Dozierende der Fachdidaktik. Als induktive Unterrichtslehre beschreibt *Didaktik in Stücken* immer konkreten Unterricht. Es gibt aber keinen allgemeinen Unterricht, wie es eine allgemeine Didaktik gibt. Unterricht findet immer als Deutschunterricht,

Mathematikunterricht, Musikunterricht etc. statt. Selbst in erweiterten Lehrformen, wie Projektunterricht, besteht über die Lehrperson immer ein Bezug zu Unterrichtsfächern. Wenn jetzt im Folgenden die Unterrichtsbeschreibungen aus dem Sportunterricht stammen, dann ist das nicht ganz zufällig. Einerseits fühle ich mich als Sportlehrer mit diesem Unterrichtsfach eng verbunden und unterrichte entsprechend diese Fachdidaktik. Andererseits richtet sich *Didaktik in Stücken* ausdrücklich auch an andere Didaktiken. Der Anspruch einer induktiven Unterrichtslehre verlangt im Unterricht selbst anzusetzen, weshalb die Wahl immer auf ein Unterrichtsfach fallen muss. Ich denke, dass Sportunterricht, mit seinen ausdifferenzierenden Sozial- und Unterrichtsformen, Methoden und Örtlichkeiten nicht ungeeignet ist, diese allgemeine didaktische Zeigefunktion zu übernehmen.

Didaktik in Stücken wendet sich an Praxislehrpersonen. Die Arbeit mit narrativen Texten ist letztlich auch eine Kunstfertigkeit (Corbin & Strauss, 2015, p. 65). Deshalb ist diese Unterrichtslehre auch an Lehrpersonen gerichtet, die in der Praxis mit der Betreuung von Studierenden beschäftigt sind. Damit ist die Idee verbunden, dass in Praktika und Lehrübungen entwickelte praktische Wissen allgemeiner zu begründen und auf andere Situationen zu übertragen. Als Kunstfertigkeit will sie eine Brücke schlagen zwischen dem praktischen Handeln im Unterricht und der Reflexion über Unterricht. Eine induktive und exemplarische Unterrichtslehre, wie sie hier erläutert wird, tritt immer mit dem Anspruch an, das Können in der Praxis mit dem Wissen der Theorie zu verknüpfen (Lüsebrink et al., 2014). Auch für diese Professionals und für diese Praxis soll *Didaktik in Stücken* ihren Beitrag leisten.

Didaktik in Stücken richtet sich grundsätzlich an alle, die in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen tätig sind, egal ob sie fach- oder berufswissenschaftliche Fächer unterrichten. Insbesondere richtet sich *Didaktik in Stücken an Pädagoginnen und Pädagogen*. Wenn im Folgenden die Rede von Didaktik ist, kann meist auch Pädagogik verstanden werden. Ich denke, dass sich Pädagogik und Didaktik als Praxis nicht so klar abgrenzen lassen, wie von der Theorie vielleicht gewünscht. Im Unterricht sind Probleme zunächst meist didaktische Probleme. Erst in der Auslegung deutet sich an, ob von einem ausschliesslich didaktischen oder auch von einem pädagogischen Problem gesprochen werden kann (auf diese Übergänge werde ich in Kapitel 12, S. 183 näher eingehen). Ich bevorzuge deshalb für eine induktive Unterrichtslehre den Begriff Didaktik.

Meine Erfahrungen

Wenn ich hier gleich zu Beginn meine Erfahrungen darstelle, dann ist das – ganz im Sinne der Narrative Inquiry (Clandinin, 2023) – keine narzisstische Selbstdarstellung, sondern der Sache selbst geschuldet. Wer mit narrativen Texten arbeitet, ist immer auch selbst in die Geschichte verstrickt (Schapp, 2004). Es ist deshalb authentisch und redlich, den eigenen Zugang zur Sache transparent zu machen.

Meine eigenen Erfahrungen als Lehrer und als Fachdidaktiker (in der Rolle als Dozent und als Forscher) sind wenig wichtig, um meine Interpretationen und Argumente zu rechtfertigen. Dies scheint im bereits erwähnten Theorie-Praxis-Mythos aber ein fester Bestandteil zu sein. Gerade in *Didaktik in Stücken* könnte ich jeweils mit «sonorer» Stimme anfügen: «Was meine 25 Jahre Berufserfahrung gezeigt haben...». Und gerade darum geht es nicht, wenn in der Narrative Inquiry die eigenen Erfahrungen transparent gemacht werden. Die eigene Biographie, das eigene Erleben von Unterricht als Schülerin, Schüler oder als Lehrperson prägen die Interpretation von Unterricht und deren Geschichten. Ich möchte deshalb den geschätzten Leserinnen und Lesern aufzeigen, welche Zugänge ich selbst zur Sache Unterricht habe (auf den methodischen Aspekt des «eigenen Zugangs» werde ich in Kapitel 9, S. 129 spezifisch eingehen).

Didaktik in Stücken ist der Versuch meine Praxis im Unterrichten von Fach-Didaktik darzustellen. Eine besondere Beachtung liegt dabei auf der Darstellung der Methode mit Beispielen, die gleichzeitig auch als didaktisches Material genutzt werden können. Diese Beispiele gehen zum Teil aus meinen Veranstaltungen hervor, andere stammen aus Forschungsprojekten, die ich zusammen mit vielen Kolleg:innen in den letzten Jahren durchführen konnte. Viele dieser Beispiele stammen aber von Studierenden selbst, weil mir die Authentizität der in diesen Texten formulierten Widersprüche wichtig ist. Nicht *meine* Probleme sollen dargestellt und interpretiert werden, sondern die Probleme der Betroffenen. Alle diese Texte, die wir im Laufe der Jahre in den Lehrveranstaltungen und in der Forschung gesammelt haben, sind auf <https://www.sportdidaktik.ch/fallarchiv> abrufbar. Hier in diesem Buch finden sich gleichsam in einer didaktischen Absicht nur Zeigebeispiele für das zu Erläuternde, während das Fallarchiv eine Fundgrube zur eigentlichen Fallarbeit mit didaktischen Texten darstellt.



In diesem Sinne ist *Didaktik in Stücken* ein *Werkstattbericht* über die Arbeit mit und an narrativen Texten (Videos, Audios). Meine Erfahrung in dieser Werkstatt ist dabei die Erfahrung eines Sportlehrers auf der Sekundarstufe I, eines Hochschullehrers für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Diese Lehrtätigkeiten folgten meinen universitären Studien, die mich im Ping-Pong immer wieder zwischen Sportwissenschaften und Erziehungswissenschaft hin und her gespielt haben. Ich habe ein eidgenössisches Diplom als «Turn- und Sportlehrer», das es in dieser Form schon längere Zeit nicht mehr gibt. Ich habe aber auch ein Lizentiat (so hiess der Masterabschluss zu dieser Zeit) in Pädagogik, pädagogischer Psychologie und Geschichte. Und um dieses Ping-Pong weiterzuführen, habe ich in Erziehungswissenschaft promoviert und in Sportwissenschaften habilitiert. Während und nach dem Studium habe ich während 12 Jahren als Sportlehrer gearbeitet und arbeite jetzt bereits über 20 Jahre in der Ausbildung von Lehrpersonen.

Darüber hinaus habe ich meine Leidenschaft für das Schwimmen und den Outdoorsport auch in der Lehre beibehalten können und unterrichte in diesen Fächern auch Sportpraxis. Was mich trotz – oder wegen – diesen vielen Erfahrungen in der Ausbildung von Sportlehrpersonen nach wie vor antreibt, ist die Überzeugung, dass narrative Texte ein wichtiger Baustein in der Professionalisierung von Lehrpersonen darstellen.

Meine Erfahrungen bauen selbstverständlich auf den Erfahrungen anderer auf. Als wesentlichster Einfluss will ich die «interpretative Unterrichtsforschung» von Scherler und Schierz (1987) nennen, bei denen ich selbst die Arbeit mit Unterrichtsgeschichten erfahren und lernen konnte. In ihren Publikationen (z.B. Scherler, 2008; Schierz et al., 2006 ; Schierz, 1997) kann vieles nachgelesen werden, was ich hier darzustellen versuche. Einiges unterscheidet sich in Nuancen, anderes auch grundlegend. Wenn ich im Folgenden mit wenigen Ausnahmen kaum auf diese Unterschiede eingehe, erfolgt dies mit Absicht. Ich denke es fehlt hier an Platz und wahrscheinlich an Interesse einer potenziellen Leserschaft, sich auf einen solchen akademischen Diskurs einzulassen. Im Zentrum soll die Beschreibung einer Methode stehen, die meine Erfahrungen im Unterrichten von Fachdidaktik widerspiegeln.

Gelernt habe ich auch aus einem anderen Diskurs, der sich im Label «Narrative Inquiry» zusammenfassen lässt. Die Initiative geht zurück auf Clandinin und Connelly, die mit ihren Standardwerken (Clandinin & Connelly, 2000; Clandinin, 2007) den Grundstein für eine professionelle Arbeit mit narrativen Texten gelegt haben. Ihr Forschungszugang, der

zugleich auch ein Forschungshabitus darstellt, haben mich durch ihre ehrliche Nähe zu Praxis überzeugt. Auch wenn hier keine explizite Forschungsmethodologie vorgestellt wird, findet man ihren *Approach* doch in vielen meiner Kapitel wieder. Aus diesem Diskurs und durch persönliche Kontakte habe ich selbst viel lernen können, nicht zuletzt durch den Austausch und Kontakt mit Cheryl Craig, die an der Texas A&M University lehrt und bei Jean Clandinin promoviert hat. Diesen Diskurs und diese Erfahrungen habe ich in *Didaktik in Stücken* einfließen lassen. Wer sich mehr für den Fokus Forschung interessiert, kann ich die neuste Publikation von Clandinin empfehlen (2023). Eine kurze Zusammenfassung der Narrative Inquiry auf deutsch findet man bei Messmer et al. (2021).

Zu meinen eigenen Erfahrungen gehört aber auch ein soziales Umfeld, ohne das *Didaktik in Stücken* nie möglich gewesen wäre. Narrative Texte passieren nicht von selbst und einige Personen sind als Autoren bereits genannt worden. Bei der Verfassung und beim Überarbeiten vieler Graupapiere haben mir Katja Schönfeld und Mario Steinberg sehr geholfen. Ihnen ein grosses Dankeschön! Ein grosser Dank geht an meine beiden „Lehrer“ Karlheinz Scherler und Matthias Schierz. Sie haben mir beigebracht, dass in kleinen Geschichten die «grosse» Didaktik steckt. Und ein letzter Dank geht an Jean Clandinin. Eines ihrer ersten Bücher (Narrative Inquiry, 2000), das sie zusammen mit Michael Connely verfasst hat, habe ich mehr aus Zufall entdeckt. Seither hat mich ihr Zugang zum Lehren und Lernen in der Ausbildung von Lehrpersonen aber nicht mehr losgelassen. Ihr Buch, war der Anstoss zur Arbeit mit narrativen Texten.

Mein Dank gilt zudem dem Schweizerischen Nationalfonds SNF für die finanzielle Unterstützung der Open-Access-Publikation.

Der Hinweis, dass *Didaktik in Stücken* sich auf meinen Erfahrungen abstützt, will darauf aufmerksam machen, dass es sich bei dieser Unterrichtslehre keinesfalls um eine dogmatische Methodenlehre handelt. Ich denke, dass Studierende, Lehrende oder Dozierende ihre eigene subjektive Art und Weise finden müssen, narrative Texte zu verarbeiten. *Didaktik in Stücken* soll helfen, diesen eigenen Weg zu finden.

Lesehilfen

Damit sie sich nicht nur dem *Lesen* widmen, sondern auch der *Arbeit* mit narrativen Texten, möchte ich ein paar Lesehinweise geben. *Didaktik in Stücken* kann wirklich *Stück für Stück* gelesen werden, d.h. die Arbeit

mit narrativen Texten kann in kleinen Schritten gelernt werden. Es gibt hier kein Richtig oder Falsch. Durch die intensivere Auseinandersetzung mit der Grammatik von narrativen Texten (Videos, Audios) kann die Qualität der Aussagen gesteigert werden, was aber nicht heisst, dass erste Textversuche nichts wert sind!

Beginnen sie also ihre Lektüre bei dem Arbeitsschritt, der sie gerade beschäftigt. Falls sie bereits beobachteten Unterricht beschreiben wollen, starten sie bei Kapitel 3, S. 76. Vielleicht merken sie bei der Arbeit am Text, dass sich eine systematische Beobachtung für das nächste Mal aufdrängt, aber dann ist es immer noch der richtige Zeitpunkt diesen Teil zu lesen. Wenn sie sich für die *Beobachtung* von Unterricht interessieren, lesen sie Kapitel 1, S. 39 und 2, S. 65, für die *Beschreibung und Dokumentation* von Unterrichtssituationen, Kapitel 3, S. 76 bis 7, S. 109. Wer sich mit der *Interpretation* von Unterricht beschäftigt, liest Kapitel 8, S. 114 bis 11, S. 173. *Didaktik in Stücken* hat einen explizit ökonomischen Anspruch. Sie bestimmen also die Auswahl und die Reihenfolge der Lektüre selbst. Vermeiden sie einen Katechismus, gestalten sie ihre Textarbeit selbst.

Wenn sie sich für die Hintergründe der Arbeit interessieren, so finden sie eine kurze Ausführung in der Einleitung, S. 16 und im ihr folgenden Kapitel, S. 23. Wer sich für die Grenzen und eine mögliche Weiterentwicklung der bearbeiteten Texte interessiert, findet dies im 12. Kapitel, S. 183. Ebenfalls am Schluss finden sie eine Übersicht über die verwendeten narrativen Texte und ein Glossar der wichtigsten Begriffe. Beide Übersichten sollen den Zugang zum Inhalt und zur Methode erleichtern. Für die Lektüre der Beispieltex te empfehle ich Ihnen, sie zunächst diagonal zu lesen. In der Interpretation oder bei der Diskussion der Texte, habe ich versucht durch Abschnitte (a, b, c...), einen zweiten und spezifischen Zugang zur Textstelle zu vereinfachen.

Wenn sie weitere Beispiele zur Arbeit an und mit (fremden) narrativen Texten und Videos suchen, hier nochmals der Hinweis auf unser Fallarchiv das ich zusammen mit Ilka Lüsebrink (Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br.) aufgebaut habe und das wir weiterhin mit aktuellen Fällen (in unterschiedlichen Textsorten) füllen:

<https://www.sportdidaktik.ch/uebersicht-fallarchiv>



Einleitung

Didaktik in Stücken

Der Titel «in Stücken» ist sowohl Anspruch als auch Programm. Was Geertz (1996) für die Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts formuliert, gilt auch für die Didaktik. «Doch die vielleicht folgenreichste Entwicklung besteht in der Verwandlung der Welt in jenes allgegenwärtige Flickwerk, mit dem wir jetzt so plötzlich konfrontiert sind. Die Zerschmetterung grösserer Zusammenhänge, oder dessen, was als Zusammenhang erschien, in kleinere und lose miteinander verbundene hat die Verknüpfung lokaler und übergreifender Wirklichkeiten extrem erschwert» (1996). Didaktik als Teil dieser Welt kann deshalb kaum den Anspruch erheben grosse Zusammenhänge darzustellen, auch sie sieht sich mit einem Flickwerk von Stücken konfrontiert. Die Didaktik hat als Lehre der Lehre und des Lernens zwei Ansprüchen zu genügen. Als Methodenlehre muss sie geeignete Unterrichtsweisen bereithalten, damit Schülerinnen und Schüler möglichst rasch und angenehm lernen. Als Theorie der Bildungsinhalte hat Didaktik die Absicht wichtige Themen zu bezeichnen, um aus der Fülle des Ganzen eine exemplarische Auswahl zu treffen. Johann Amos Comenius' enzyklopädischer Anspruch *alle alles zu lehren* kann wohl schon lange nicht mehr die Absicht von Didaktik sein (Comenius et al., 2007, p. 3). Deshalb wird aus einer zeitgemässen Theorie der Bildungsinhalte konsequenterweise eine *Didaktik in Stücken*. Als Theorie der Bildungsinhalte ist Didaktik immer Teil, aber auch Abbild der bestehenden Kultur. Wenn sich aber die *Kultur* in Stücken präsentiert und als Ganzes nicht mehr darstellen lässt, kann es nicht Aufgabe der Didaktik – oder einer allfälligen Theorie der Didaktik – sein, diese verlorene Einheit wieder herzustellen. Sowohl die Kultur als auch die Didaktik äussern sich als Flickenteppich, der durch Theorie nur mühsam zusammen zu halten ist. Theorie erhält damit die beschwerliche Aufgabe den Weg durch diese Flicker zu finden, ohne den Anspruch zu haben den einzigen Faden zu finden. Der durch sie alle hindurchläuft, sie definiert und zu einem Ganzen machen würde, um auf ein Bild von Wittgenstein zurückzugreifen. Als Teil und Abbild der bestehenden Kultur kann und darf Didaktik auch nicht diese verändern oder sich von ihr distanzieren

wollen, wie dies oft gefordert wird. Didaktik muss sich ad definitum auf die gegenwärtige Kultur beziehen, auch wenn sich diese bruchstückhaft und unübersichtlich präsentiert.

Einen Versuch in diesem Aspekt von Didaktik, der eine Auswahl von Bildungsinhalten treffen muss, habe ich mit dem Fachmodell Sport (Messmer, 2013c) unternommen. Dabei wollte ich verschiedene Lesarten des Sportunterrichts in Bezug zu einer vermeintlichen Mitte des Sportunterrichts zu setzen. Die dabei ausdifferenzierten Kompetenzbereiche sind unterdessen auch international rezipiert (Heck & Scheuer, 2021). Auf der einen Seite des Kompetenz-Kontinuums stehen dabei als Dispositive die aus den Trainingswissenschaften bekannten Konditionsfaktoren. Auf der anderen Seite die auf Kurz und Ehni zurückgehende Urteilsfähigkeit des Sinnnehmens, Sinngebens und Sinnerörterns (Ehni, 2000; Kurz, 1977). Dazwischen liegen die eigentlichen Kompetenzen, die zum einen lehr- und lernbar sind und entsprechend auch überprüft werden können: motorische-technische, Spiel- und taktische, gestalterische und reflexiv-kognitive Kompetenzen. Dieses Modell und die ausdifferenzierten Kompetenzbereiche helfen in der Fülle der möglichen Lernziele und -Inhalte eine Auswahl zu treffen und damit gleichsam für Schülerinnen und Schüler die Mitte des Fachs zu präsentieren. Diese Kompetenzbereiche – und auch Lehrpläne – sind aber nur Entscheidungshilfen z.B. bei der Planung von Unterricht. Sie entlasten Lehrpersonen nicht von eigenen professionellen Entscheidungen, weshalb Craig gerne von «Teachers as curriculum makers» (2010) spricht. Dies ist nicht nur im amerikanischen Sprachgebrauch wörtlich zu nehmen! Wer sich – als Studierender, Lehrperson, Politikerin oder Politiker, Bildungswissenschaftlerin oder Bildungswissenschaftler bei der Auswahl von Inhalten mit dem Satz rechtfertigt: «so steht es im Lehrplan», nimmt sich selbst und die Sache nicht ernst und handelt nicht professionell. Lehrende müssen, als Expertinnen und Experten für das Lehren und Lernen, immer und in jeder Situation selbst eine Auswahl treffen. Fachmodelle und Lehrpläne können dabei nur helfen. Weitere Ausführungen zur Auswahl von Inhalten in einer zerstückelten Welt des Sportunterrichts: Messmer, 2013a; Messmer, 2018; Messmer, 2020 (vgl. Abb. 1).

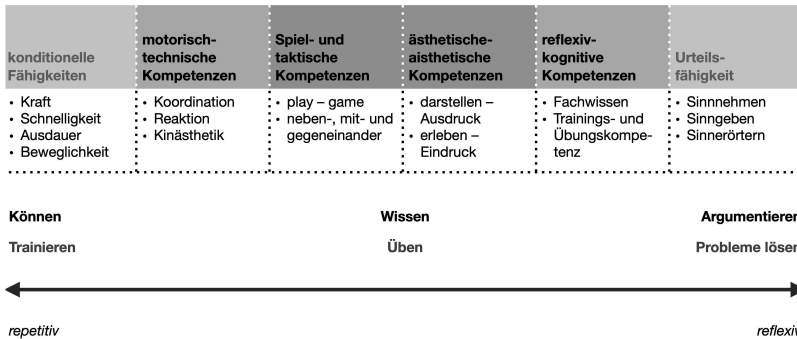


Abbildung 1: Fachmodell Sport

Die vorliegende Unterrichtslehre will aber nicht zerstückelte Bildungsinhalte darstellen. *Didaktik in Stücken* will auch nicht eine Allgemeine Didaktik in Form von zusammengewürfelten Fachdidaktiken aufleben lassen. Vielmehr will sie an Beispielen zeigen, wie die Lehre des Lehrens und Lernens auf eine zerstückelte Welt reagieren kann. Dabei kommen sowohl Bildungsinhalte als auch Methoden zur Sprache. Bildungsinhalte werden dabei mehr nach dem «Wie» hinterfragt und weniger nach dem «Was». Narrative Texte drängen sich als Darstellungsform der Stücke auf. *Didaktik in Stücken* will zeigen, wie narratives Arbeiten einzelne Sinneinheiten herstellen kann, damit die zu erwartende Unübersichtlichkeit im Flickenteppich nicht als Problem betrachtet, sondern als Anlass zur Reflexion genutzt wird. Für die Didaktik gilt ebenso, was Geertz (1996) für eine mögliche politische Theorie formuliert:

Wenn das Allgemeine überhaupt zu begreifen und neue Einheiten zu entdecken sind, können sie offenbar nicht auf direktem Weg und in einem Anlauf erfasst werden. Wir müssen sie über den Umweg von Beispielen, Unterschieden, Variationen und Besonderheiten erschliessen – Stück für Stück eben und von Fall zu Fall. Die Splitter sind es, an die wir uns in einer zersplitterten Welt halten müssen. (p. 19)

Halten wir also als erstes fest: Die Welt ist in Stücke zersplittert und damit wird auch die Didaktik zu einer *Didaktik in Stücken*. Die empirische Zerstückelung von Welt wird damit gleichsam zur Tugend der Didaktik.

Damit stellt sich aber ein weiteres Problem. Die Stücke der Didaktik können nicht eindeutig eingeordnet werden. Nach Zygmunt Bauman (1995) sind wir – zumindest in einer westlich-abendländischen Kultur

– am Ende der Eindeutigkeit angelangt. Didaktik wird dadurch auch ambivalent.

Didaktik ist ambivalent

Widersprüche prägen den Alltag von Lehrpersonen. Wie differenziert man z.B. Unterricht, um individuelles Lernen zu fördern, hält aber gleichzeitig für alle ein bestimmtes Leistungsniveau, damit Lernen im sozialen Kontext von Schulklassen noch möglich ist? Hier müssen Kompromisse eingegangen werden, die grosse Ideale schnell vergessen lassen. Oder weshalb wird Lehrpersonen ein 45-Minuten-Rhythmus aufgedrängt, obwohl man weiss, dass sich Lernen und damit auch Lehren nicht in ein starres Zeitschema pressen lässt. Die Praxis des Unterrichts ist gefüllt mit solchen Widersprüchen, die sich auch in der Theorie kaum auflösen lassen. Wenn sich Didaktik als Theorie des Lehrens und Lernens auf diese Praxis beziehen will (und auch muss), wird sie selbst ambivalent. Didaktik muss aber Ordnen, sie muss – wenn sie sich selbst ihre Berechtigung nicht absprechen will – Systeme schaffen, die es ermöglichen Unterricht zu gliedern, zu strukturieren und zu organisieren. Wie kann aber etwas geordnet werden, das sich selbst als «unordentlich» präsentiert. Nach Zygmunt Bauman (1995) besteht die wahrscheinlich üblichste Methode dies zu erreichen in der territorialen und funktionalen Trennung. Die Didaktik hat sich immer wieder versucht von der Gesellschaft, von anderen Praxen der Kultur zu trennen, um sich eine eigene Welt zu schaffen. Historisch lässt sich dies an verschiedenen pädagogischen Utopien zeigen, die nicht selten mit dem Anspruch auftraten, die Welt als Ganzes zu verbessern (Grunder, 1996). In der Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz äusserte sich dies in der Gründung von Lehrerseminaren, die meist ausserhalb der Stadt, in einer ländlichen Idylle, versuchten ihre eigene Welt zu leben (Messmer, 1999). Die Isolierung brachte den Vorteil, dass nicht nur das System der Didaktik und Schulpädagogik als inhärent wahrgenommen werden konnte. Die Trennung von Gut und Böse, von Freund und Feind, von Schönem und Hässlichem, von Wahrem und Falschem war möglich und damit die Voraussetzung geschaffen, die Welt zu ordnen. Erst diese klaren Gegensätze machten es möglich Ambivalenz aufzulösen.

Der Riss zwischen Freunden und Feinden macht die vita contemplativa und die vita activa zu wechselseitigen Spiegelbildern. Noch wichtiger, er garantiert ihre Koordination. Wissen und Handeln sind in Einklang, da

sie demselben Prinzip der Strukturierung unterworfen sind, so dass das Wissen das Handeln durchdringen und das Handeln die Wahrheit des Wissens bestätigen kann. (Bauman, 1995, p. 78)

Akzeptieren wir aber diese Unklarheit der Gegensätze für die Gegenwart und lassen eine Isolation der Didaktik nicht gelten, so wird Didaktik ambivalent. Wissen und Handeln lassen sich nicht mehr so einfach in Einklang bringen, im Gegenteil, ihr gegenseitiger Bezug wird zum Problem (Radtke, 1996). Wie die Zerstückelung wird Ambivalenz konstitutiv für die Didaktik. Narrative Texte über Unterricht können diese Ambivalenz nicht auflösen. Sie können sie aber in einzelnen Sinneinheiten herstellen und zur Diskussion stellen. Halten wir als zweites fest: Die Welt wird von Individuen ambivalent wahrgenommen, damit wird unweigerlich auch die Didaktik ambivalent.

Didaktik ohne Mitte

Was Jürgen Oelkers (1996) für die Pädagogik postuliert, muss auch für die Didaktik gelten. Der Didaktik ist ihre Mitte verloren gegangen, vielleicht hatte sie auch nie eine. Bis jetzt habe ich salopp von der Didaktik als der Lehre des Lehrens und Lernens gesprochen. Aber ist die Didaktik lediglich eine Unterrichtslehre, eine Unterrichtskunde? Umgangssprachlich hat der Begriff längst seinen Wert verloren. Wer von *Didaktisierung* spricht meint dies meist abwertend. Ein Ereignis, ein Lerngegenstand wird in Teile zerlegt und zum Lernen aufbereitet. Damit verliert das Ereignis aber meist an Lebendigkeit, wird trocken und lustlos. Lernen wird pasteurisiert: farblos, geschmacklos, fad. Einer pasteurisierten und damit auch pejorativen Didaktik im Alltag steht ein unklarer Begriff in der Wissenschaft gegenüber. Während die Fachdidaktik der Allgemeinen Didaktik ein Stricken ohne Wolle vorhält, gilt umgekehrt der Vorwurf des Strickens ohne Strickmuster (Dietrich, 1994). Welchen Gegenstand hat somit die Didaktik, welches ist ihre Mitte. Stricken mit oder ohne Wolle und Strickmuster kann als Bild nicht klären, was das Wesentliche der Didaktik ausmacht, trotzdem möchte ich die Metapher noch etwas strapazieren. In der Didaktik geht um Gegenstände (Wolle), Pläne (Strickmuster) und Tätigkeiten (Stricken). Die Gegenstände – formuliert als Lerninhalte und Lernziele – sind explizit Thema der Didaktik. Hier zeigen aber Begriffe wie «erziehender Unterricht» oder «soziales Lernen» wie offen die Grenzen z.B. zur Pädagogik werden. Soziales Lernen ist sowohl Gegenstand

der Erziehung in der Familie, als auch des Unterrichts. Gleiches könnte zu den Plänen, also Methoden, wie zu den Tätigkeiten, also Lernen gesagt werden. Die Didaktik hat unverkennbar offene Ränder um eine nicht auszumachende Mitte. Heilung wird allzu oft in anderen Disziplinen gesucht. Die Lernpsychologie soll helfen die Methoden zu verbessern, die Politik das Curriculum zusammen zu stellen.

In neuerer Zeit wird über das Label guter Unterricht gleichsam das Gespenst einer Allgemeinen Didaktik wiedergeboren. Das ist nicht grundsätzlich falsch, kann man doch gut von Bereichsdidaktiken sprechen, wenn z.B. Probleme des Fremdspracherwerbs in verschiedenen Fachdidaktiken der Fremdsprachen gemeinsam analysiert werden. Wenn aber z.B. Prädikate von gutem Mathematikunterricht *tel quel* auf den Sportunterricht übertragen werden (Herrmann & Gerlach, 2020), dann widerspricht dieser Ansatz der Dignität der einzelnen Fächer. Und ich muss jetzt hier nicht weiter ausführen, dass z.B. Klassenführung in der Mathematik im Klassenzimmer einer gänzlich anderen Praxis unterliegt als Klassenführung im Sportunterricht in der Sporthalle oder im Schwimmbad.

Das heisst nicht, dass die Didaktik sich nicht in anderen Disziplinen wertvolle Impulse holen darf. Das Fehlen der eigenen Mitte führt damit aber zu einem Verlust der genuinen Aufgabe und zu einer Inbesitznahme durch andere Praxisfelder und Disziplinen. Didaktik in Stücken will der Didaktik nicht ihre verlorene Mitte zurückgeben. Sie will aber dazu beitragen, dass die Didaktik ihren Ort wieder findet. Ein Ort, der sich unterscheiden lässt von den Nicht-Orten einer technizistischen Lernpsychologie oder einem simplifizierenden Methodenpluralismus. Ein Ort, der genügend Selbstbewusstsein entwickelt, damit weder durch andere Disziplinen und noch durch alle und jeden besetzt werden kann. Ein Ort, der sich nicht wie ein Geldautomat überall finden lässt und keine Differenzierungen zulässt. Narrative Texte drängen sich als Ort der Didaktik auf, um im Einzelnen und im Speziellen ihre Mitte zu suchen, vielleicht gar zu finden.