

Kapitel 8: Von didaktischen Texten zu didaktischen Auslegungen

Wenn in didaktischen Texten (Videoclips, Audios) didaktische Geschichten formuliert werden, haben wir gute Voraussetzungen, dass daraus auch neues Wissen entstehen kann. Deshalb gilt es diese Texte in einem weiteren Schritt zu interpretieren. Im Zentrum der Auslegung steht das Verhältnis von Schreibenden und Lesenden, weshalb ich zunächst auf die beiden Rollen näher eingehe, bevor in einem dritten Abschnitt der Text als Interpretationsgrundlage näher erläutert wird.

Die Autor:in als Interpretierende

Bis jetzt haben wir nur über das Schreiben und Schneiden von narrativen Texten in der Didaktik gesprochen. Mit der Auslegung von narrativen Texten wird die Seite gewechselt. Unabhängig davon, ob man als Leserin oder Leser den beobachteten Unterricht selbst gehalten und die nachfolgenden Texte selbst geschrieben hat, haben Leser:innen eine neue Rolle. Die Aufgabe des Lesens ist nicht vergleichbar mit der Aufgabe des Schreibens. Autor:innen wollen jemandem etwas mitteilen und sind somit Sendende von Botschaften. Leser:innen sind Empfangende und versuchen in und zwischen den Zeilen herauszufinden, was der Text oder die Situation für sie bedeutet. Wir betrachten damit den Text aus einer anderen Perspektive. Beim Lesen von narrativen Texten schlüpft man gleichsam in die Haut einer anderen Person und will sowohl über die Person der Schreibenden als auch über die beteiligten Personen in der Geschichte etwas erfahren.

Sowohl die Beobachtenden des Unterrichts als auch die Schreibenden des Textes haben bereits Interpretationsarbeit geleistet. Sie haben eine mögliche Welt oder wie Eco (1990) sagt schwangere Welten geschaffen. Damit sind sie bereits Interpretierende des Textes und geben den Lesenden durch ihre Signatur und durch den Schlüsselsatz einen möglichen Zugang zur Auslegung. Leser:in und Autor:innen teilen sich gleichsam die Interpretation. Wie wir bereits erläutert haben, kann bei der Beobachtung und Dokumentation von Unterrichtsgeschichten keinesfalls das Geschehen klinisch exakt abgebildet werden. Es kann lediglich das Ziel verfolgt

werden, möglichst nahe an der Situation zu bleiben und wenig Fiktives – und damit Subjektives – in den Text einzubringen. Deshalb gilt die erste Aufmerksamkeit bei der Interpretation von narrativen Texten den Schreibenden, wobei wir hier einmal davon ausgehen, dass Autor:innen und Beobachtende der Unterrichtssituation identisch sind.

Kommen wir nochmals auf die Attribute zurück, durch die Autor:innen den Lesenden eine gewisse Anschaulichkeit vermitteln. Eco (1990, pp. 171-174) unterscheidet notwendige von akzidentiellen Eigenschaften. Die notwendigen Eigenschaften bezeichnen einen Begriff enzyklopädisch. Wird ein Begriff verwendet, haften an ihm gleichsam Eigenschaften, wie sie in einem Lexikon erklärt würden. Es sind Eigenschaften, die durch den Begriff impliziert werden, weshalb man auch von einem Implikationszusammenhang spricht. Fiktiven Lesenden darf zugetraut werden, notwendige Attribute in Zusammenhang mit dem Begriff zu bringen. In einer völlig pedantischen Repräsentation gäbe es keinen Unterschied von notwendigen und akzidentiellen Eigenschaften. Narrative Texte erhielten eine unglaubliche Länge und Fülle, die Leser:innen nie akzeptieren würden. Glücklicherweise haben wir eine Art metasprachliche Stenografie (1990, p. 170) zur Verfügung, die uns erlaubt Zeit und Platz zu sparen. Wir vermeiden es deshalb jene Eigenschaften zu erwähnen, die in einem Begriff durch seine Enzyklopädie bereits impliziert sind. Befindet sich im Kontext einer Unterrichtssituation z.B. ein Reck, so verzichten wir auf die Beschreibung, dass es sich dabei um ein Turngerät, mit einer «an zwei Pfeilern waagerecht befestigten verstellbaren Eisenstange» (Wahrig, 1997, 737) handelt. Notwendige Eigenschaften geben den Lesenden eine gewisse Konstanz der beschriebenen Welt und damit auch eine nötige Sicherheit sich in diese einzulesen.

Tabelle 3: Notwendige und akzidentielle Eigenschaften

Notwendige Eigenschaften	Akzidentielle Eigenschaften
Zwei Pfeiler	Mehrere Pfeiler heisst mehrere Anlagen
Eisenstange	Höhe
Waagrecht	Anzahl Stangen

Komplexer wird es bei den akzidentiellen Eigenschaften. Werden sie in den Text aufgenommen, liegt die Interpretationskontrolle bei den Schreibenden. Werden sie weggelassen, übergeben die Schreibenden die Ausle-

gungskompetenz den Lesenden. Wird das Turnergerät «Reck» im Kontext nicht weiter umschrieben, bleibt es den Lesenden zu entscheiden, ob die Stangen hoch angebracht sind oder tief. Ebenfalls müssen sie sich aufgrund ihrer Vorstellungskraft dazu entschliessen, ob eine oder mehrere Stangen festgemacht sind. Ich habe versucht das Beispiel tabellarisch darzustellen (vgl. Tab. 3).

Äussert sich die Autor:in über die Höhe der angebrachten Reckstangen, wird es für die Lesenden einfacher sich in die realistische Situation zu versetzen. Das Reck ist hüfthoch, sagt uns in Bezug auf die Turnenden ziemlich genau, wo die Stange befestigt ist. Interpretativ werden solche Eigenschaften erst, wenn sie bewertet werden. Für die Übung ist das Reck zu hoch, bedeutet eine klare Stellungnahme der Schreibenden zum Kontext der Handlung. Solche Zuschreibungen finden oft Eingang in Unterrichtsbeschreibungen. Meist sind sie sogar notwendig, um fiktiven Lesenden das Miterleben der Situation zu vereinfachen. Das gleiche gilt für Tätigkeiten und Zeitattribute. Wenn man in einem narrativen Text als Handlung der Lehrperson ein Diktat beschreibt, wird damit noch nichts über das Tempo des Diktierens, der Anzahl Wiederholungen und die Länge der Sequenzen ausgesagt. Halten wir also fest, dass notwendige Eigenschaften für die Beschreibung von Unterrichtssituationen nicht erforderlich sind, akzidentielle nur in einem bestimmten Mass. Hier wird von den Schreibenden eine gewisse Sensibilität verlangt. Bewerten wir jegliche Komponenten einer didaktischen Geschichten, so wird sie zu einem geschlossenen Text. Didaktische Texte sind aber meist offene Texte, die den Lesenden einen gewissen Interpretationspielraum lassen. Narrative Texte unterscheiden sich in Bezug auf ihr Interpretationspotential sowohl von theoretischen Texten, die in der Regel geschlossen sind, aber auch von literarischen Texten. Sie sind keine Romane, die vieles offen lassen. Sie bewegen sich durch ihre Interpretationsabsicht irgendwo in der Mitte.

In theoretischen Texten versuche ich, aus einer wirren Masse von Erfahrungen eine schlüssige Folgerung zu ziehen, und diese bringe ich meinen Lesern nahe. ... Schreibe ich dagegen einen Roman, gehe ich zwar (oft) von der gleichen Erfahrungsmasse aus, will ihr aber keine Folgerungen aufzwingen, sondern inszeniere ein Spiel von Widersprüchen. (Eco, 1996, p. 151)

Auf dieses Spiel von Widersprüchen sind wir bereits beim Schreiben von didaktischen Texten gestossen. Wobei es dabei weniger zu einem Spiel, als

vielmehr zu einer Explikation eines Widerspruchs kam. Durch die Signatur lenken die Schreibenden Leser:innen in eine von ihnen gewünschte Interpretationsrichtung. Mit der Spezifizierung der Signatur im Schlüsselsatz haben die Schreibenden das Thema oder den Topic bestimmt. Mit dem Schlüsselsatz geben die Schreibenden ihre Interpretationsabsicht preis. Damit wird der eigentliche Text verlassen, die Schreibenden nehmen bereits eine übergeordnete Position, eine Metaebene ein. Auf dieser Ebene, also nicht im Text selbst, wechseln die von den Schreibenden ins Auge gefassten Lesenden von fiktiven Lesenden zu exemplarischen Lesenden (Eco, 1994, p. 72). Exemplarisch deshalb, weil die Schreibenden den Lesenden durch dieses Beispiel etwas mitteilen wollen. Dieses Etwas drückt sich aus in der Fabel, die sich in jeder Geschichte verbirgt. Wie später deutlich werden soll, ist der Topic ein metatextuelles Instrument, während die Fabel einen Teil des Textinhaltes ausmacht. In Beispielen zu grossen didaktischen Theorien entspricht die Fabel der Theorie, in kleinen Geschichten muss sie aus dem Verborgenen ausgelöst werden. Die Geschichte steht exemplarisch für eine allgemeine Fabel, die die AutorIn der exemplarischen Leser:in absichtlich oder versteckt mitteilen will. Deshalb wird durch den Übergang von der Beschreibung zur Interpretation aus fiktiven oder empirischen Lesenden eine exemplarische Leserin oder Leser, denen gewollt oder ungewollt durch die Geschichte auch eine Fabel mitgeteilt wird. Die Schreibenden stellen explizit Widersprüche dar, integrieren aber durch die Fabel den Lesenden in den Text. Exemplarischer Leser:innen können andere Widersprüche feststellen, womit die Dramaturgie erhöht wird, weil jetzt mehrere Konflikte im Text sind und vielleicht zwischen den Konflikten (zwischen Schreibenden und Lesenden) weitere Widersprüche entstehen.

Wenn sich ein Text – sei es Dichtung, Prosa oder die Kritik der reinen Vernunft – selbständig macht, wenn er also nicht einen, sondern viele Leser erreichen soll, weiss der Autor, dass die Interpretation weniger seine persönlichen Absichten als vielmehr eine komplexe Interaktionsstrategie betreffen wird, die auch den Leser mit seiner Sprachkompetenz, einem sozialen Schatz, einbezieht. (Eco, 1990, p. 75)

Damit können Leser:innen ebenso wenig vom Text getrennt werden, wie wir dies bei den Autorinnen und Autoren bereits festgestellt haben. Leser:innen sind immer, bereits bei der Lektüre, im Text selbst angelegt. Der nächste Fokus gilt deshalb den Lesenden als Interpretierende.

Die Leser:in als Interpretierende

Wir haben gesehen, dass bereits die Autor:in eine Interpretationsstrategie in den didaktischen Text legen. Nun gilt es herauszufinden, was Leser:innen daraus machen. Eco (1990, pp. 69-70) unterscheidet zwischen offenen und geschlossenen Texten. Offene Texte lassen mehr Interpretationsspielraum. Die Schreibenden entscheiden

bis zu welchem Punkt er die Mitarbeit des Lesers kontrollieren muss, wo diese ausgelöst, wo sie gelenkt wird und wo sie sich in ein freies Abenteuer der Interpretation verwandeln muss. Er wird sagen /eine Blume/, und da er weiß (und will), dass von dem Wort der Duft aller abwesenden Blumen aufsteigt, wird er sicher auch wissen, dass sich dabei eine andere Wahrnehmung als die des Bouquet eines alten Weines einstellt; er wird das Spiel der unbegrenzten Semiose [Zeichendeutung, Anm. R.M.] erweitern und konzentrieren, ganz wie er will. (Eco, 1990, p. 90)

Im Gegensatz zu offenen Texten stehen geschlossene Texte, die den Lesenden ganz bewusst keine grossen Interpretationsfreiräume lassen. Ein Vorlesungsverzeichnis will es nicht dem Leser überlassen zu entscheiden, wann bestimmte Veranstaltungen beginnen und welche Themen zu erwarten sind. Auch Leser:innen erwarten von geschlossenen Texten möglichst wenig Interpretationsspielraum. Die Verwendungsabsicht des Textes unterscheidet demnach auf der Seite der Schreibenden über offene oder geschlossene Texte.

Auf der Seite der Lesenden eines Textes unterscheiden wir die Interpretation und den Gebrauch. Idealerweise steht einem geschlossenen Text der Gebrauch gegenüber und einem offenen Text die Interpretation. Dies ist aber nicht zwingend. Bei geschlossenen Texten wirkt eine Interpretation oft lächerlich. Ich kann z.B. einen Zugsfahrplan (als typisch geschlossener Text) interpretieren wollen, was wohl aber wenig Sinn macht. Eine Biografie kann ich gebrauchen, um Informationen über die betreffende Person einzuholen, ich kann den Text aber auch interpretieren, um die Hintergründe der Person besser deuten zu können.

Offene Texte sind hingegen dazu angelegt von den Lesenden interpretiert zu werden. Dabei steuern, wie wir gesehen haben, die Schreibenden die Richtung und den Umfang der möglichen Interpretationen. «Der Name der Rose» lässt als Roman zahlreiche Interpretationen offen, die selbst Umberto Eco als Autor nicht absehen konnte (Eco, 1986). Der Text eignet sich weniger als Reiseführer für Norditalien, auch wenn einzelne

Landschaftsbeschreibungen durchaus authentisch sein könnten. Trotz der offenen Anlage werden Texte oft didaktisch gebraucht. «Der Name der Rose» kann didaktisch gut als Beschreibung des mittelalterlichen Lebens in einem Kloster verwendet werden, auch wenn der Aufwand des Lesens dafür zugegebenermassen gross ist. Wir fügen damit dem Text Gewalt zu, die je nach Fall aber berechtigt sein kann.

Didaktische Texte – also Texte, die mit einer didaktischen Absicht geschrieben wurden – können sowohl geschlossen als auch offen angelegt werden. Wir werden auf den geschlossenen und instrumentellen Charakter und damit auf den Gebrauch solcher Texte im Kontext der Konfrontation mit elaboriertem Wissen ([Kapitel 11, S. 173](#)) zurückkommen. Zunächst sind didaktische Texte aber grundsätzlich offen angelegt und sollen nicht zum Gebrauch zwingen, sondern die Interpretation ermöglichen. Je unendlicher dieser Interpretationsbereich ist, desto wichtiger wird der Diskurs zwischen Schreibenden und Lesenden, oder zwischen verschiedenen Lesenden. Ich werde auf den Diskurs im Zusammenhang mit dem diskursiven Wissen ([Kapitel 10, S. 151](#)) zurückkommen.

In der Unterscheidung von Gebrauch und Interpretation von narrativen, didaktischen Texten ist allerdings eine Ambivalenz angelegt. Die Lektüre eines didaktischen Textes soll ohne Zweifel Lust bereiten. Damit entsteht eine Nähe didaktischer Texte zu literarischen Texten, die eine strikte Trennung von wissenschaftlichen und literarischen Texten aufheben will. Für Larcher (1996) ist sowohl das Schreiben wie Lesen von Fallgeschichten lustbesetzt.

Ich suche sie [gemeint sind die Lesenden, Anm. R.M.] zum Staunen zu bringen und sie zu verwirren, indem ich meine Erfahrungen und Reflexionen sprachlich so gestalte, daß der ‹gesunde Hausverstand› irritiert wird und eingeschliffene Erwartungen und Wahrnehmungsmuster gestört werden. Kurz, indem ich die Texte als eine Art ‹Gegenerfahrung› zur herrschenden Wirklichkeitsdeutung gestalte, gelingt es mir öfter als mit meinen ‹nur› theoretischen Texten, Leser zum Blick unter die Oberfläche pädagogischer Phänomene und zum Denken gegen den Strich der gängigen Wahrnehmungsklischees zu verführen. (Larcher, 1996, p. 47)

Damit spricht Larcher eine Absicht an, die sich auch hinter didaktischen, narrativen Texten verbirgt. Didaktische Texte haben nicht den ausschliesslichen Zweck einem Leser Freude zu bereiten, wie ein Krimi durch seine spannende Geschichte das Warten an einem Bahnhof verkürzen kann. Didaktische Texte haben eine Lehrabsicht. Sie wollen Wissen rekrutie-

ren, entwickeln und vermitteln. Hier liegt ein Widerspruch verborgen zwischen der inhaltlichen Forderung nach Offenheit und der Absicht, den Text als Instrument zu gebrauchen. Leser:innen als Interpretierende haben demnach immer eine didaktische Absicht, aus dem Text oder durch den Text etwas Neues zu lernen. Von der Möglichkeit aus dem Text etwas zu lernen, gleichsam Wissen zu entwickeln, soll in den folgenden Kapiteln die Rede sein. Damit habe ich sowohl die Absicht der Lesenden (*intentio lectoris*), als auch die der Schreibenden (*intentio auctoris*) beschrieben. Was fehlt, ist die *intentio operis*, das Ziel des Textes, auch wenn darin Leser:innen und Autor:in ihr Bestreben versteckt oder sogar offensichtlich bereits dargestellt haben.

Der Text als Interpretierender

Narrative Texte auslegen, heisst zunächst den Text verstehen. Das gilt auch für eigene Texte, nachdem man in die Rolle des Lesenden gewechselt hat. Einen didaktischen Text verstehen, meint ja zugleich eine Unterrichtssituation verstehen und einen empirischen Text verstehen. Selbst wenn der Text selbst geschrieben, ja sogar selbst erlebt wurde, erlaubt die bequeme Situation des nachträglichen Reflektierens (man muss ja nicht mehr handeln) meist, mehr aus der Situation zu lesen, als dies bei der Beschreibung der Situation möglich war. Die Arbeit mit narrativen Texten will deshalb mehr als nur eine empirische Unterrichtssituationen verstehen, sie will auch neues Wissen entwickeln oder bestehendes Wissen entfalten.

Bei der Auslegung und Interpretation narrativer Texte (Bilder, Audios oder Videos) suchen wir deshalb nach der *intentio operis*. Wir suchen nach Ursachen, Gründen und Regeln für das Handeln der Akteure in der Geschichte. Wir diskutieren mögliche Folgen, Konsequenzen und Schlüsse, immer mit dem Ziel aus der Geschichte etwas Allgemeines, etwas Übergeordnetes oder zumindest eine Kategorie zu abstrahieren. Die Geschichte steht für etwas, und dieses Etwas bezeichne ich als *Fabel*. Ich bin mir der Problematik des Begriffs durchaus bewusst und möchte mich auch nicht in Teufelsküche begeben und näher auf die erzähltheoretische Diskussion eingehen. Interessierten an diesem Aspekt der Erzähltheorie empfehle ich die Einführung von Martinez und Scheffel (2020). Der wissenschaftliche Gebrauch des Begriffs lehnt sich vielleicht am ehesten an die von Eco (2000, pp. 128, 194) skizzierte Verwendung. Entscheidender scheint mir aber der *umgangssprachliche* Gebrauch. Wir können die Ge-

schichte vom Fuchs und dem Igel als Fabel lesen und jeder weiss sofort, was damit gemeint ist. Hinter der schlichten Erzählung vom Igel, der den Fuchs austrickst, indem er seine Frau ans Ziel des Wettlaufs stellt, steht eine Fabel, eine Moral. In didaktischen Texten treffen wir zwar weniger auf moralische Geschichten (und die Moral von der Geschicht...), aber können oft eine Metaerzählung ausmachen. Diese Metaerzählung meine ich, wenn ich von der Fabel oder, wenn man so will, von der *didaktischen Fabel* spreche. Sie fragen sich jetzt vielleicht, wo denn der Unterschied zum *Topic*, zum Thema der Geschichte liegt. Die Fabel unterscheidet sich zum *Topic* kategorial. Während die Fabel im Text selbst gesucht werden muss, steht der *Topic* über dem Text. Der *Topic* ist gleichsam ein Metabegriff, während die Fabel, wie gezeigt, eine Metaerzählung darstellt. In der «richtigen» Fabel vom Igel und vom Fuchs ist der *Topic* das Wettrennen oder die Wette. Die Fabel (oder eben die Moral) in der Geschichte liegt wohl darin, dass weniger Schnelligkeit und Kraft, sondern vielmehr Intelligenz und List als Tugenden zu zählen sind (aber wahrscheinlich habe ich die Fabel auch ganz und gar falsch interpretiert). Vielleicht lässt sich der Unterschied in einer Erweiterung, der bereits gezeigten Grafik von Martinez und Scheffel (2020, p. 151) darstellen.

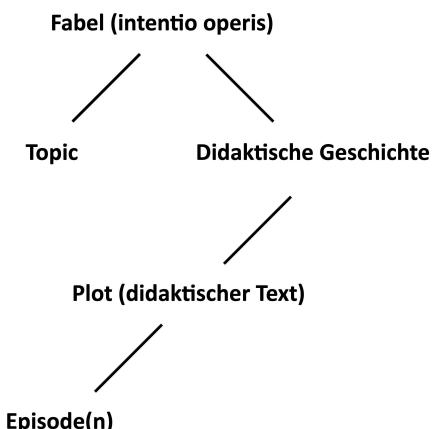


Abbildung 17: Didaktische Fabeln

Vielleicht wird die Abbildung 17 am Beispiel Jonglieren mit 3 Bällen (15), S. 105 verständlicher. Als *Episode* kann man das Jonglieren mit 3 Bällen und die Intervention der Lehrerin bezeichnen. Der *Plot* und damit der

didaktische Text ist die Beschreibung mit dem Titel Jonglieren mit 3 Bällen. Die *Geschichte* ist das mentale Abbild des Textes im Gedächtnis der Leserin oder des Lesers. Wie bereits gezeigt ist der Topic identisch mit dem Schlüsselexpression («*Du kannst dann später mit drei jonglieren, jetzt machen wir es mal mit zwei Bällen.*»). Auch die *Fabel*, so haben wir bereits herausgefunden, lässt sich mit dem Begriff *Differenzieren* umschreiben.

Didaktische Geschichten und ihre Fabeln ordnen sich demnach irgendwo zwischen *Parabel* (die Bibel ist voll mit Parabeln) und einem nicht narrativen Videoclip ein. Sie haben keinen explizit moralischen Anspruch, wie eine Parabel und trotzdem steht hinter didaktischen Texten im Gegensatz zu vielen Musikvideos auf Youtube eine Aussage. Sie können eine Fabel aufweisen, müssen es aber nicht. Die Aussagekraft von didaktischen Geschichten ist demnach weniger zwingend als bei Parabeln, aber gleichzeitig bergen sie mehr innovatives Potential zur Interpretation. Im Gegensatz zu vielen Videoclips fällt es aber leichter eine Fabel zu finden, gerade weil ihr Interpretationspotential teilweise eingeschränkt ist. Das Ziel der Auslegung von didaktischen Texten lässt sich demnach mit der Suche nach einer didaktischen Fabel bezeichnen.

Didaktische Fabeln finden

Didaktische Texte sind auch Allegorien oder Metaphern, die in (sprachlichen) Bildern etwas ausdrücken, das begrifflich schwer gefasst werden kann. Dieses Etwas, vielleicht vergleichbar mit einem Fisch, der einem immer wieder aus den Händen zu glitschen droht, entspricht der Fabel, die es zu entdecken gilt. Damit ist aber gleichzeitig gesagt, dass sich die Fabel nicht immer in Begriffe fassen lässt. Hier werden die zwei Möglichkeiten Wissen zu repräsentieren zueinander in Bezug gebracht, die Bruner (1986, p. 12) als *paradigmatic/logico-scientific mode* und *narrative mode* bezeichnet (vgl. Kapitel: Warum narrativ?, S. 23). Narrative Texte erlauben bestehendes paradigmatisches Wissen mit einer Geschichte zu verbinden, um damit das u.U. brachliegendes Wissen in performatives narratives Wissen zu transformieren. Narrative Texte bieten aber auch die Möglichkeit aus sich selbst heraus neue Kategorien und Modelle zu entwickeln, um neues paradigmatisches Wissen zu bilden. Beide Formen lassen sich letztlich als didaktische Fabeln umschreiben, egal ob sich die Fabel in einem Begriff fassen lässt (paradigmatic mode) oder sich als narrative Struktur (narrative mode) zeigt. Die Komplexität didaktischen Wissens zwingt zu

einer ständigen Verknüpfung von paradigmatischem und narrativem Wissen. Ich habe *Didaktik in Stücken* bewusst den Untertitel *Arbeit* mit narrativen Texten gegeben, weil ich denke, dass das Finden einer Fabel, die Entwicklung von wirkungsvollem Wissen, mit Lernarbeit verbunden ist. Wie das erworbene Wissen in den zahlreichen Hirnwundungen letztlich repräsentiert wird (narrativ oder paradigmatisch), lässt sich wohl schwer nachweisen. Wichtig scheint mir aber, dass beide Formen angesprochen werden. Die Auslegung von narrativen Texten gibt uns dazu eine gute Chance.

Damit unterscheiden sich die hier beschriebenen didaktischen Texte aber von Fällen, Fallgeschichten, Beispielen oder Fallbeispielen. Erlauben sie mir hier einen Blockbuster.

Fälle von... Beispiele für...

Vielleicht haben sie sich gefragt, weshalb ich nicht einfach von *Fallgeschichten* spreche oder von *Beispielen*, statt immer von didaktischen Texten oder Geschichten. Ich vermeide den Begriff Fall oder Fallgeschichte, weil Fälle immer ein Einzelnes einem Allgemeinem unterordnen. Fall von... bedeutet eine Geschichte *fall-en* lassen zu müssen, wenn nichts übergeordnet werden kann. Fälle haben immer einen Bezug, sind immer Fall von etwas. Wenn wir dieses Etwas nicht finden können, gibt es den Fall nicht mehr, es gibt keinen Fall von Nichts. Fallgeschichten sind in diesem Sinne geschlossene Texte, deren Fabel gegeben ist. Die Geschichte wird so auf den Topic fokussiert, dass er sich mit der Fabel deckt. Damit lassen sie keinen Interpretationsspielraum offen, sodass Leser:innen keine eigene Fabel finden können. Im Gegensatz dazu sind didaktische Texte *offene* Texte. Selbst wenn durch die Signatur der Topic bestimmt wird, wird die Erzählung offen gelassen und den Lesenden die Möglichkeit gegeben, eigene Fabeln zu finden. Fallgeschichten lassen sich demnach eher als Episoden bezeichnen oder zumindest als eine beschränkte Häufung von Episoden. Sie versuchen ihre Aussage einem *script* unterzuordnen und sind deshalb auf Eindeutigkeit ausgerichtet. Im Unterschied dazu erlauben didaktische Texte als Plot eine Vieldeutigkeit, auch in Bezug auf ihre *Geschichten*. Sie versuchen nicht ihre Geschichte einem *script* zuzuordnen, sondern vielmehr neue scripts zu entwickeln. Damit folgen – als Lernprozess – Fallbeispiele eher dem *pragmatic mode*, während didaktische Texte dem *narrative mode* zuzuschreiben sind (vgl. Einleitung: Warum narrativ?, S. 23).

Der Begriff Fall ist in der Erziehungswissenschaft ohnehin «erblich» belastet. Aber die Aussicht aus Geschichten lernen zu können, «mündet ebenso in Probleme pädagogischer Biografieforschung wie in die Diskussion über eine pädagogische Kasuistik», wie Schierz (1997, p. 14) feststellt. Die hier diskutierten narrativen und didaktischen Texte wollen aber einen expliziten Bezug zur Didaktik wahren und eine Eingrenzung auf pädagogisch-biografische Esszenen vermeiden. Ich denke, dass gerade hier eine Stärke der behandelten Geschichten liegt, dass sie beim Unterrichten haften bleiben. Auch der Begriff *Beispiel* überzeugt wenig, für die hier diskutierten didaktischen Geschichten, weil ein Beispiel immer ein Beispiel für etwas ist. Dieses Etwas können Begriffe sein oder wie es Schierz in Anlehnung an Lipps (1968) nennt *Konzeptionen*. Im Gang von Beispiel zu Beispiel kann demnach «die Bedeutung einer Konzeption für unterrichtliche Prozesse ausgelegt und beurteilt [werden]» (Schierz, 1997, p. 39). Der Anspruch der hier beschriebenen didaktischen Texte ist bescheidener. Der Gang von Beispiel zu Beispiel ist für einen Bezug zu Konzeptionen oder Theorien zwingend. Im didaktischen Lernen und Lehren, wo explizit der Bezug zu eigenen Geschichten gesucht wird, scheint mir dieser Schritt nicht zwingend. Narratives Lernen zeichnet sich gerade dadurch aus, dass es den Vergleich zwischen Geschichten sucht und explizit auf paradigmatisches Wissen in Form von übergeordneten Begriffen verzichtet (vgl. Lüsebrink et al., 2014). Wenn wir uns jetzt trotzdem auf die Suche nach einer Fabel machen, so muss dies immer als *Versuch* bewertet werden. Selbstverständlich helfen uns Theorien, Modelle, Konzeptionen, Kategorien oder kurz paradigmatisches Wissen, die Texte auslegen zu können. Ich bin aber überzeugt, dass auch Texte ohne diesen Bezug, didaktisches Lernen wirkungsvoll fördern. Die Memorisierung von Wissen erfolgt eben nicht nur durch Unterordnung und Einordnung, sondern auch durch den Vergleich. Sie folgt dem intuitiven Bedürfnis, Wissen nicht nur unter Begriffe zu ordnen, sondern auch in Geschichten. Dies kann auch als Begründung genommen werden, weshalb ich verschiedene Formen von didaktischem Wissen differenziere und einführen werde.

Drei Formen didaktischen Wissens

Um bestehendes und neues Wissen aus einem Text herauszuschälen, um damit die intentio operis oder gleichsam die Fabel zu finden, die in der

Geschichte steckt, bieten sich m.E. drei Möglichkeiten an: Die Rekrutierung von intuitivem Wissen (1), die Entwicklung von diskursivem Wissen (2) und die Konfrontation mit elaboriertem Wissen (3).

1. Durch den Vergleich des Textes mit eigenen Erfahrungen, in diesem Sinne mit eigenen und anderen Geschichten wird bestehendes Wissen rekrutiert. Ich nenne dieses Wissen *intuitives Wissen*, weil es meist im Verborgenen liegt. Polanyi (1998) beschreibt stilles (tacit) Wissen, das uns ohne Zwang zur Reflexion zur Verfügung steht (vgl. Kahneman, 2014, schnelles Denken). Jede Person verfügt über einen Erfahrungsschatz, den es zu bergen lohnt. Einerseits ist es ein Alltagswissen, das unsere Handlungen alltäglich steuert, ohne dass wir uns dessen bewusstwerden. Bruner (1997, p. 64) nennt es das «Gewöhnliche der menschlichen Existenz», das man in der Reflexion über eine konkrete Situation sich bewusst werden lässt. Andererseits soll auch bestehendes Wissen an Theorien und Modellen, die in der Ausbildung oder unter anderen Gegebenheiten gelernt wurden, auf die Geschichte übertragen werden. Beide Wissensformen sind nicht einfach abrufbar, wie durch eine Suchmaschine im Web. Sie müssen durch intensive Textarbeit *rekrutiert* werden. Dieses Wissen wird gleichsam durch die konkrete Situation – formuliert in einem didaktischen Text – gekitzelt, um in der Interpretation nutzbar zu werden. Das rekrutierte intuitive Wissen bildet die Grundlage für das weitere Auslegen und Interpretieren. Aus ihm werden Fragen entwickelt, die es erlauben den Text mit Dritten zu vergleichen. In diesem Sinne kann auf dieses Wissen nicht verzichtet werden, es bildet gleichsam die Voraussetzung für die weitere Arbeit.
2. Der Volksmund behauptet zwar, dass viele Köche den Brei verderben. Durch den Vergleich des Textes mit den Erfahrungen von anderen Personen, kann aber das eigene Wissen erweitert werden. Ich nenne es diskursives Wissen. Damit der Brei nicht verdorben wird, gilt es hier durch das intuitive Wissen konkrete Fragen an Dritte zu entwickeln. Diese Fragen werden zusammen mit dem wohlformulierten Text Expertinnen und Experten, Arbeitskolleginnen und -kollegen, Mitstudiierenden etc. präsentiert. Damit ist die Erwartung verbunden, dass sie das didaktische Wissen der Fragenden erweitern können, vielleicht sogar das eigene. Diskursives Wissen wird in Form von Vergleichen im Team oder in Form von Interviews und erneuten Beobachtungen entwickelt.

3. Durch den Vergleich des Textes mit Theorien und Modellen in der Literatur wird induktiv neues Wissen entwickelt. Ich nenne es elaboriertes Wissen. Es beruht auf wissenschaftlichen Untersuchungen und kann in seiner Abstraktheit nur selten unmittelbar auf konkrete Situationen übertragen werden. Hier versteckt sich ein grundlegendes Dilemma von Didaktik als Wissenschaft. Die Wissenschaft erhebt mit ihren eigenen Regeln immer den Anspruch allgemein gültige Aussagen zu produzieren. Solche Erkenntnisse in Form von Theorien passen aber meist schlecht auf die Bedingungen der Praxis. Wenn wir Unterricht nicht stereotyp werden lassen, behält er immer seine Eigenheiten. Deshalb kann didaktisches Wissen – bedingt durch seine Verwicklung im Allgemeinen und im Konkreten – nicht einfach per Knopfdruck abgerufen werden. In der Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) gehen wir deshalb vom Einzelnen zum Allgemeinen. Das erarbeitete Wissen erlaubt uns Allgemeines auf das Einzelne und Einzelnes auf das Allgemeine zu übertragen. Dazu müssen narrative Texte aber bewusst interpretiert und diskutiert werden. Die aus dem intuitiven Wissen entwickelten Fragen helfen mit, passendes elaboriertes Wissen (meist in Form von Fachliteratur) zu finden und auszuwerten.

Alle drei Wissensformen bedingen sich gegenseitig. Den Anfang bildet aber immer die Rekrutierung von intuitivem Wissen, das anschliessend durch die beiden anderen Formen ergänzt werden kann, wobei sich die Wissensformen immer gegenseitig beeinflussen (vgl. Abb. 18).

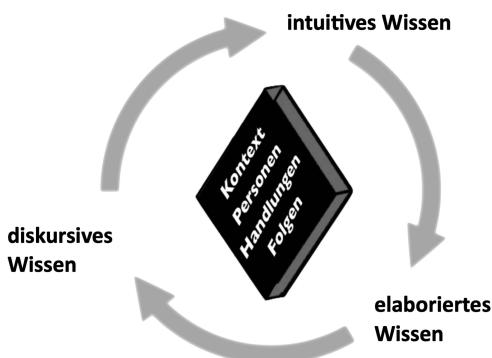


Abbildung 18: Wissensformen und narrative Texte

