

Fazit und Ausblick

Wir haben gesehen, dass sich die wissenschaftliche Praxis überwiegend dem paradigmatischen Denkmodus bedient (vgl. Warum narrativ?), S. 23 Für den wissenschaftlichen Diskurs mag das durchaus genügen. Die Fachdidaktik muss sich aber auch der Praxis zuwenden, auf die sie sich als Professionswissenschaft explizit bezieht. Das betrifft im Besonderen den Alltag und die Probleme der Unterrichtspraxis. Dafür scheint der paradigmatische Modus aber weniger geeignet und stösst in seiner Performanz an Grenzen. An die Stelle des paradigmatischen Modus tritt der narrative Modus des Denkens oder Geschichten. «Story has the power to reveal reality and elaborate problems in ways that the paradigmatic is not able» (Craig et al., 2018, p. 301).

Dass sich die Praxis der Wissenschaft dem Potential von Geschichten mehrheitlich entzieht, liegt wahrscheinlich darin, dass sie nach wie vor dem cartesianischen Dualismus von Körper und Geist unterliegt. Demzufolge funktioniert unser Denken weitestgehend unabhängig vom Körper, gleichsam in einer körperlosen Welt. «We are dualists; it seems intuitively obvious that a physical body and a conscious entity – a mind or soul – are genuinely distinct. We don't feel that we are our bodies» (Bloom, 2005, para. IV). Hier muss allerdings zwischen der Sprache der Wissenschaft und den eigentlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen unterschieden werden. Die Sprache der Wissenschaft bedient sich – analog zum «langsamen Denken» (Kahneman, 2014) – im Alltag dem paradigmatischen Modus, weil Paradigmen die Reflexion vereinfachen. Die Kognitionswissenschaften haben aber längst nachgewiesen, dass dieser vereinfachende Dualismus von Körper und Geist nicht der Realität entspricht.

The mind is what the brain does. I don't want to overstate the consensus here; there is no accepted theory as to precisely how this happens, and some scholars are skeptical that we will ever develop such a theory. But no scientist takes seriously Cartesian dualism, which posits that thinking need not involve the brain. There is just too much evidence against it. (Bloom, 2005, para. IV)

Demnach erfolgen Entscheidungen in der Realität des Alltags nicht in einer künstlichen Differenz von Körper und Geist. Denken ist ein Prozess,

der sowohl den Geist als auch den Körper bedingt, weshalb man im Englischen gerne von «embodied knowledge» spricht. Niedenthal und Ric (2017) haben in *embodied simulation models* diese «Zusammenarbeit» von Körper und Geist auch empirisch nachweisen können.

In these models, our knowledge is not separate from sensory and motor systems and some knowledge is not stored in an abstract form So although there may be an abstract system of words about tools, furniture, songs, and emotional faces, such knowledge is also (or perhaps primarily) stored in memory as the initial sensory-motor brain states that occurred during experience. (Niedenthal & Ric, 2017, p. 175)

Auch Kahneman (2014, p. 70) bestätigt, dass Kognitionswissenschaftler in den letzten Jahren nachgewiesen haben, dass Kognition leiblich verankert ist. Wir denken also auch mit unserem *Körper*, nicht nur mit unserem *Hirn*. Dies scheint insbesondere für eine Profession wichtig, die mehrheitlich von einem «schnellen Denken» geprägt ist. Und speziell in der Sportdidaktik, in der dem Körper auch als Inhalt eine zentrale Bedeutung zukommt, kann dieser Körper nicht in einem cartesianischen Sinn «weggedacht» werden. Als Verbindung von Körper und Geist und von schnellem und langsamem Denken drängen sich deshalb Narrationen auf, denen genau dieses Potential zugeschrieben wird. «Narrative, the main vehicle through which embodied knowledge becomes revealed, is ubiquitous and plays a role in every discipline, including teacher education, physics, chemistry, computer science, and mathematics» (Craig et al., 2018, p. 330).

So sieht auch Rorty (1989) in Geschichten das Verbindende zwischen einem «gesunden Menschenverstand» (p. 128) im Alltag und der Reflexion in jenem dem Alltag enthobenen Denken und Lernen. Rorty spricht dabei von «Ironie», die dabei helfen kann, die Reflexion über das Alltägliche zu verbessern. Als Gefäß für diesen Zugang sind Narrationen prädestiniert. Rorty denkt an eine poetisierte Kultur, in der die Gestalt des Dichters, genauer: die der Romanschreiber:in, zu einer Art Leitbild wird. Ihr (oder der Ironiker:in) weist er einen spezifischen Ort zu:

So haben die Opfer von Grausamkeit, die Menschen, die leiden, nicht viel Sprache. Deshalb gibt es so etwas wie <die Stimme der Unterdrückten> oder <die Sprache der Opfer> nicht. Die Sprache, die die Opfer vorher benutzten, passt nicht mehr, und sie leiden zu viel, um neue Wörter zusammen suchen zu können. Deshalb muss jemand anderer für sie die

Arbeit übernehmen, ihre Situation in Worte zu fassen. Dazu eignen sich liberale Romanschreiber, Dichter oder Journalisten gut, liberale Theoretiker im Allgemeinen gar nicht. (Rorty 1992, p. 160)

Damit sind wir bei den Grenzen der Selbstbeobachtung angelangt, wie ich sie oben beschrieben habe (vgl. Eigenen Unterricht beobachten, S. 54), aber auch bei Peter Bichsel, der sein eigenes «Leiden» im Turnunterricht als Seminarist später als Schriftsteller so treffend dargestellt hat, dass ich mit dieser Geschichte gleichsam schliessen will.

Ich war ein schlechter Turner in der Schule, das ist ein hartes Schicksal für einen Buben. Zwei Meter achtzig waren gefordert im Weitsprung – das ist nicht viel, aber zwei Meter siebzig waren meine persönliche Bestleistung. Ich habe im Gebet und im Ernst dem Herrgott einen Tausch vorgeschlagen: eine halbe Note schlechter im Aufsatz und dafür zehn Zentimeter mehr im Weitsprung. ... Ich wurde Primarlehrer und hatte Turnen zu unterrichten. Ich habe vor meinen Schülern zugegeben, dass ich selbst die Übungen nicht kann. Zum mindesten hatten schlechte Turner bei mir nicht zu leiden – zum mindesten kannte ich das Leiden. (Bichsel, 1981, 4. Juni, Nr. 128)

Damit soll keinesfalls der Eindruck entstehen, dass nur Schriftsteller:innen narrative Texte für und in der Didaktik schreiben können. Im Gegenteil, das von Bichsel als «Leiden» bezeichnete Gefühl als Schüler nimmt auch Rorty zum Anlass, gleichsam in einer Selbstreflexion und durch das eigene Schreiben produktiv zu nutzen. Er spricht von «Self-Creation and Affiliation» (Rorty, 1989, p. 96), weil er genau diese Fähigkeit embodied knowledge durch Geschichten sichtbar zu machen, auch nicht professionell Schreibenden zuschreibt.

One of the core elements of Richard Rorty's philosophy is his conception of individual and collective authorship, which he understands as a form of narrative self-creation [Hervorhebung hinzugefügt]. He defends a postmetaphysical account of history, culture and society, according to which personal, cultural or political identities do not belong to the natural equipment of the world, but are artificially created by means of storytelling. (Henning et. al., p. 45)

Deshalb ist für nicht schreibende *Professionals* das Denken, Reflektieren und Schreiben in Geschichten von zentraler Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit einer narrativen Grammatik dient demnach nicht der Profes-

sionalisierung des Schreibens, sondern der Professionalisierung der Tätigkeit im Feld. McDrury und Alterio (2003) stellen deshalb zurecht fest, dass «formalized storytelling, like purposeful teaching, captures everyday moments and turns them into learning opportunities» (p. 131). Darüber hinaus weist Mandler (2004, p. 61) darauf hin, dass die Strukturen – oder Schemata – von Geschichten das Verständnis der Geschichte beeinflussen. Wesentlicher noch, sie unterstützen die Wahrscheinlichkeit, dass die Geschichte – und damit ihr Inhalt – besser behalten werden kann.

Und genau das ist die Absicht von *Didaktik in Stücken*, das Schreiben, Lesen und Reflektieren von Unterricht zu professionalisieren, ohne dabei immer die Deutschlehrer:in aus dem Gymnasium mit ihrer Kritik im Nacken zu spüren.