

Kapitel 10: Narrative Texte und diskursives Wissen

Wir haben gesehen, dass der didaktische Zirkel irgendwann verlassen werden muss, um sich nicht in der Zirkularität des Textes zu verlieren. Die Entwicklung von diskursivem Wissen bietet eine der Möglichkeiten, indem das erarbeitete Wissen mit anderen Personen ausgetauscht wird. Die in der Rekrutierung von intuitivem Wissen erarbeiteten Fragen bilden dabei eine gute Voraussetzung, dass durch andere Personen das bestehende Wissen erweitert werden kann. Die Zirkularität des Textes verlassen meint aber auch einen Schritt zurückzugehen, indem u.U. im Feld neue Fragen und Antworten gesucht werden.

Der Vergleich des eigenen Wissens mit anderen Personen – über einen oder mehrere narrative Texte – kann auf ganz unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Die hier dargestellten Formen zeigen deshalb nur eine Auswahl der Möglichkeiten. Der Schritt *zurück ins Feld* wird an einem Beispiel gezeigt, wo die beobachtete Lehrperson nach ihrem Wissen und ihren Meinungen gefragt wird. Hier könnten auch andere betroffene Personen interviewt werden, wie Lernende, Eltern, andere Lehrpersonen, Behörden etc. Mit dem *Vergleich im Team* wird eine wichtige Form der Entwicklung von diskursivem Wissen gezeigt, die auch in anderen Phasen der Arbeit mit narrativen Texten sinnvoll sein kann. Als dritte Möglichkeit verbleibt die Möglichkeit von *Experteninterviews*. Für alle Formen ist entscheidend, dass der Diskurs gesucht wird. Wie gezeigt, wurde im didaktischen Zirkel bereits intuitives Wissen entwickelt, weshalb nicht eine unwissende Person auf *allwissende* Personen trifft. Die Entwicklung von diskursivem Wissen darf nicht zu einem Abfragen von Rezepten führen, sondern zu einem Diskurs über empirische Erfahrungen in der Form von narrativen Texten.

Privates und öffentliches Wissen

Bis jetzt war die Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) sehr intim. Selbst wenn fremder Unterricht beobachtet wurde, konnten sich die Beobachtenden und Schreibenden den Unterricht in ihren eigenen Worten beschreiben und interpretieren. Im didaktischen Zirkel wurde

ein Rückbezug zu *eigenen* Geschichten geschaffen. In der Beobachtung und Konzeptionalisierung wurden *eigene* Begriffe benutzt. Selbst wenn in der Beschreibung von Unterricht in didaktischen Texten immer eine fiktive Leser:in im Auge behalten wird, war dies gleichsam eine *private* Angelegenheit. Durch die Präsentation der Texte an andere Personen, wird das erarbeitete Wissen öffentlich. Diskursives Wissen (und auch elaboriertes Wissen) ist in diesem Sinne auf eine Öffentlichkeit angewiesen, weshalb es nicht mehr reicht Begriffe aus der eigenen Vorstellung zu verwenden. «Der Übergang zu einem Allgemeinbegriff entsteht aus einem sozialen Bedürfnis, um den Namen aus dem *hic und nunc* der Situation loszulösen und ihn eben im Typus festmachen zu können» (Eco, 2000, p. 157). Den Typus oder eine allgemeine Kategorie haben wir bereits im didaktischen Zirkel zu finden versucht, indem wir aus den erarbeiteten Lösungen allgemeine Regeln abgeleitet haben. Aber selbst diese Fabeln waren letztlich eine private Angelegenheit und bedurften keiner Öffentlichkeit. Wenn aus einer Unterrichtsbegebenheit eine Regel entwickelt wird, die für andere Unterrichtsstunden gelten *kann*, heisst dies nicht, dass die Regel auch für andere Personen gelten *muss*. Diese Fabeln helfen das eigene (intuitive) Wissen besser zu ordnen und für andere Situationen greifbar zu machen. Auf diese Weise erarbeitete Strukturen sind aber nicht zwingend auch für andere Personen gültig. Intuitives Wissen braucht man für sich selbst, weshalb die eigenen Codes, eigene Gedankenstützen etc. verwendet werden können. In der Arbeit mit narrativen Texten besteht das soziale Bedürfnis nach allgemeinen Begriffen durch den Wunsch, das intuitive Wissen mit anderen zu teilen und dadurch weiter zu entwickeln. Damit erhält die Entwicklung von diskursivem Wissen (weniger vielleicht die Konfrontation mit elaboriertem Wissen) auch eine *ästhetische* Dimension. Der Austausch von Wissen bedingt einen Austausch von Begriffen, die es zu diskutieren gilt. Lediglich Begriffe und Regeln zu übernehmen, widerspricht dem Anliegen eines narrativen Lernens.

Am wenigsten öffentlich wird es, wenn die Texte im Feld selbst (zurück ins Feld) diskutiert werden. Wie wir bereits beim Konzeptionalisieren der Beobachtungen gesehen haben, ist es sinnvoll Termini aus dem Feld selbst zu verwenden (Corbin & Strauss, 2015). Die eigenen Begriffe und Kategorien werden vielleicht auch von Arbeitskolleginnen, -kollegen und Lernenden verstanden, weil sie aus dem Feld entwickelt wurden. In diesem Sinne ist der Schritt zurück ein Schritt in die «Halböffentlichkeit», weil die Diskussionspartner aus dem beobachteten Feld kommen. Bereits bei Interviews mit Lernenden muss aber beachtet werden, dass sie nicht über

die gleiche Fachbegrifflichkeit verfügen wie Lehrpersonen. Wird der Text mit Expertinnen und Experten oder in einem Team aus einem anderen Berufsfeld diskutiert, sind wir auf allgemeine Begriffe angewiesen, trotz der Gefahr der Abschwächung. Unsere Sprache ist letztlich der Versuch ähnliche Dinge mit einem Namen zu bezeichnen. Durch diesen öffentlichen Konsens wird eine Kommunikation erst möglich, auch wenn immer die Gefahr besteht, dass wir unter demselben Begriff nicht das Gleiche verstehen (Eco, 2000, pp. 157-159).

Deshalb scheint mir die Diskussion über das Phänomen *und* die Begriffe so wichtig und nicht lediglich eine Diskussion über die *Begriffe*. Indem wir die erarbeiteten Texte weiteren Personen präsentieren, vermeiden wir die Gefahr der «Fachsimpelei», wo lediglich Theorien einander gegenübergestellt werden. Die Diskussion über die Validität einzelner Begriffe birgt noch einen weiteren Vorteil. Spätestens in der Konfrontation der Texte mit elaboriertem Wissen, sind wir auf *öffentliches Wissen* angewiesen. Bei einer Suchmaschine oder einem Bibliothekskatalog kann man nicht nachfragen, was mit diesem Begriff genau gemeint ist, oder sie bitten ein treffendes Beispiel zu schildern.

Der Wechsel von privatem Wissen zu öffentlichem Wissen birgt eine weitere Gefahr. Diese Gefahr betrifft insbesondere die *Öffentlichkeit* von fremdem Unterricht. Wenn eigener Unterricht beschrieben wird, sind wir uns wohl bewusst, was das zur Schau stellen der Texte bedingt. Lehrpersonen neigen in solchen Situationen meist auch zu Rechtfertigungen und Entschuldigungen ihres Handelns. Wird aber der Unterricht z.B. einer Kollegin, eines Praktikumsbetreuers oder einer Kommilitonin beschrieben, muss vermieden werden, dass es zu einer Entblössung der Person kommt. Radtke (1996, pp. 125-126) spricht in diesem Zusammenhang von einer *Obszönität* der Öffentlichkeit. Diese kann nicht damit vermieden werden, indem die Namen und Situation lediglich anonymisiert werden. Die Öffentlichkeit von fremdem Unterricht bedingt auch einen *respektvollen* Umgang mit diesen Texten. Im Interesse einer konstruktiven Zusammenarbeit gilt es hier den Fokus auf die *Situation* und nicht auf die *Person* zu richten. Nur durch diese Perspektive können Beschuldigungen – zu denen wir alle gerne neigen – verhindert und letztlich auch Obszönität vermieden werden.

Zurück ins Feld

Der Schritt zurück ins Feld kann verschiedene Ursachen haben. Vielleicht bestehen Verständnisfragen, die bei der Beobachtung übersehen wurden und erst in der Interpretation aufgetaucht sind. Wenn der Schritt zurück möglich ist, hilft ein solches Nachfragen mit der Auslegung der Texte näher am Ereignis zu bleiben. Vielleicht suchen wir aber im Feld bewusst Antworten auf unsere Interpretationsfragen. In diesem Sinne ist der Schritt zurück ins Feld vergleichbar mit dem didaktischen Zirkel, wo wir ebenfalls versucht haben, Lösungen für die Probleme im Text *selbst* zu finden. Hier muss man sich zunächst entscheiden, ob man mit konkreten Fragen an die beteiligten Personen tritt, oder sie mit dem Text selbst konfrontiert, um die Variationen der Antworten möglichst offen zu halten. Mit konkreten Fragen laufen wir Gefahr, dass sich die Lehrpersonen oder Lernenden nur rechtfertigen, weil in jeder Frage bereits unsere Normen enthalten sind. Dafür haben wir mit gezielt formulierten Fragen die Gewähr, dass wir auch konkrete Antworten auf die identifizierten Widersprüche erhalten. Ich möchte diesen Schritt wiederum an einem Beispiel aus einem eigenen Forschungsprojekt darstellen. Wir haben dabei die betroffenen Lehrpersonen bewusst nur mit dem Video konfrontiert, ohne bereits gezielte Fragen zu stellen. Trotzdem lag dahinter die Absicht, nach Rechtfertigungen zu suchen. Die Entscheidung, welche Episoden interpretiert werden sollen, lag aber bei den Lehrkräften selbst. Das Beispiel:

Aussenseiterin (17)

- a) Die Schülerinnen (11. Schuljahr Gymnasium) spielen 4 gegen 3 Tuffball. (auf einem anderen Spielfeld spielen weitere 4 gegen 4 Schülerinnen). Das angreifende Team darf den Ball einander zuspielen, aber mit dem Ball nicht laufen. Es gilt in 2 Minuten möglichst viele Tupper zu erzielen. In der 4er Gruppe (Gelb) fällt ein Mädchen auf, das kaum am Spielgeschehen teilnimmt. Das Mädchen ist übergewichtig und entsprechend ungeschickt in den Bewegungen, aber auch mit dem Ball, nennen wir es Cornelia. Beim Überzahlspiel der Angreiferinnen (Gelb) entwickelt sich ein ausgeglichenes Spiel, wobei Cornelia kaum am Spiel partizipiert. Sie steht in der Regel am Rand des Spielfeldes und bekommt vielleicht zwei, dreimal den Ball, den sie sofort wieder abgibt. Anders beim Unterzahlspiel der Angreiferinnen. Die Weissen konzentrieren sich sofort auf Cornelia, weil sie dadurch schnell zu Punkten kommen. Nach ca. 5 Treffern, wechseln sie ihre Taktik und lassen Cornelia in Ruhe. Ob das aus Nachsicht, oder weil das Spiel damit langweilig wird, geschieht, ist nicht ersichtlich. Dass das weisse Team am Schluss ihr Resultat deutlich nach unten korrigiert, weist eher auf eine gewisse Rücksicht hin.
- b) Nach dem Spiel ruft der Lehrer die Schülerinnen in die Mitte und erklärt die nächste Übung. Die Schülerinnen stehen in einem Halbkreis um den Lehrer, wobei Cornelia mit einer Distanz von ca. 2 Metern gleichsam in der zweiten Reihe steht. Ihr Blick auf den Lehrer und auch auf die zwei Schülerinnen, die eine nächste Übung vorzeigen ist deutlich beeinträchtigt.

Ebenfalls erschwert wird ihr Blickkontakt durch das Volleyballnetz, das für die folgenden Übungen bereits quer zur Halle aufgestellt ist und ihre Gruppe hinter dem Netz steht. Es scheint fast so, als ob sie sich hinter den anderen Schülerinnen verstecken will. Deutlich wird dies bei der Aufforderung des Lehrers, wieder in den Gruppen zu üben. Als ob sie dem Blickkontakt des Lehrers ausweichen wollte, macht sie kurz vor dieser Aufforderung nochmals zwei kleine Schritte hinter eine Schülerinnengruppe.

- c) Der Lehrer will eine weitere Übung vorzeigen. Die Schülerinnen trainieren jetzt in 4er Gruppen. Er geht zur Gruppe mit Cornelia und weist sie neben das Spielfeld: «Cornelia könntest du schnell auf die Seite stehen, und du Tina kommst hinter mich»! Er ersetzt sie durch sich selbst, damit er die Übung vorzeigen kann und erklärt mit dieser Gruppe die nächste Aufgabe, indem er sie gleichzeitig vorzeigt.
- d) Die Schülerinnen spielen jetzt über das Netz. Zwei Spielerinnen stehen auf der Gegenseite und bringen durch ein Anspiel den Ball ins Feld. Zwei Verteidigerinnen laufen ins Feld und versuchen den Ball mit einem Aufbau auf drei Berührungen abzuwehren. Bei der dritten Berührung wird der Ball mit den Händen gefangen und der Ball den wartenden Schülerinnen für den nächsten Spielzug übergeben. Der Lehrer steht neben dem Spielfeld und korrigiert von aussen einzelne Spielerinnen. «Cornelia im Moment sehe ich noch nicht, dass du in einer Bereitschaft stehst den Ball anzunehmen. Es ist ganz wichtig hier, du musst den Ball fangen wollen, um jeden Preis. Für den Beobachter ist es nicht klar, ob sie diese Worte bis zum Schluss hört, weil sie gedrängt durch die Übung bereits wieder am Spielen ist. Kurze Zeit später schafft es Cornelia wiederum nicht an den Ball zu gelangen, worauf der Lehrer die Schülerin auf der Gegenseite zur Nachsicht mahnt: «Arianne versuch den Angriff anzupassen, es sind nur zwei Spielerinnen auf dem Feld!»

«Cornelia könntest du schnell auf die Seite stehen, und du Tina kommst hinter mich»!

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv # 282)



Hier handelt es sich um einen typischen *Velcro-Text*. Die Episoden verteilen sich über die ganze Stunde, dazwischen konnte man viele andere Situationen beobachten, die ebenfalls interpretationsträchtig wären. Wir konzentrieren uns einmal auf diese einzelne Schülerin. Cornelia kann als «Aussenseiterin» bezeichnet werden, zumindest was den Sportunterricht betrifft. Ihr Verhalten widerspricht den Erwartungen von Unterricht. Insbesondere im Spiel (a) wird ihr Verhalten zum Problem, weil dadurch das Spiel unterlaufen wird. Die Schülerinnen können nicht Tuffball spielen, wenn sich nicht alle Verteidigerinnen vom Ball wegbewegen. Der Lehrer reagiert in dieser Situation nicht, verstärkt sie aber in einer späteren Situation als Aussenseiterin. Er will eine neue Übung vorzeigen und ersetzt Cornelia durch sich selbst (c). Wenn wir die Situation rein «technisch» betrachten, ergibt seine Handlung Sinn. Eine komplexe Übung kann man nicht mit einer Schülerin vorzeigen, die aufgrund ihrer Fähigkeiten überfordert ist, die Übung korrekt zu demonstrieren. Das hilft weder den schwächeren Schülerinnen (sie werden nur blossgestellt), noch den anderen (sie verstehen den Übungsablauf nicht). Der Lehrer will also dem Risiko ausweichen, Cornelia blosszustellen, separiert sie aber trotzdem. Hier gilt es bessere Lösungen zu finden. Der Lehrer könnte z.B.

eine andere Gruppe auswählen, um die Übung vorzuzeigen. Er könnte bei einer nächsten Übung, die vielleicht weniger komplex ist und keine volleyballspezifischen Fertigkeiten voraussetzt, bewusst Cornelia auffordern die Übung vorzuzeigen. Vielleicht helfen auch seine verbalen Rückmeldungen während der Übung (d), dass sich Cornelia besser integriert fühlt. Zumindest lässt sich hier im Text ein erster Lösungsansatz finden.

Der kurze Aufriss einer möglichen Auslegung zeigt, dass die möglichen Widersprüche und Lösungsschienen wenig überzeugen. Irgendwie fehlt der Geschichte die notwendige Substanz, um in ihren Widersprüchen nicht fast banal zu wirken: Die Schülerin wird durch ihr tiefes Leistungsniveau ausgegrenzt und der Lehrer sollte dies durch seine Handlungen nicht noch unterstützen. Der Schritt zurück, den ich hier darstellen möchte, kann vielleicht helfen dem Text mehr Dichte zu geben. Wie bereits erwähnt, haben wir die Lehrpersonen mit ihrem eigenen Unterricht auf Video konfrontiert. Sie hatten dabei die Möglichkeit das Band selbst zu stoppen und die Szene zu kommentieren. Aus den «lauten Gedanken» des Lehrers habe ich lediglich die Episoden ausgewählt, die sich auf den oben geschilderten Velcro-Text beziehen.

- a) Es ist auffällig, es wird immer die gleiche Person getupft, Cornelia, die die eben übergewichtig ist, die auch sehr abseits steht, das ist sehr auffällig. Auch fällt auf, dass sie viel, so ein wenig in einer Ecke steht. Und ich denke das ist normal, immerhin ist sie ein wenig integriert, hilft mit, wie in der vorderen Sequenz, da hatte sie schon öfters mal Ballkontakt gehabt, aber sie ist öfters mal abseits.
- b) Die Klasse ist schon so wie ein Ring, die sind zwar schon eine Gruppe (zwei, vier, sechs) die hinter dem Netz sind, hier habe ich nicht das Gefühl, dass es eine Trennung ist, die sind einfach dort hingestanden, weil sie gerade in dieser Region waren, und wir den Platz gebraucht haben, aber bei Cornelia ist es schon auffällig, sie ist einfach gerade noch ein Stückchen weiter weg, sie hat gar nicht die Möglichkeit alle zu sehen, sie sieht diese Gruppe hier gar nicht. Interessant ist natürlich auch, während dem Unterricht merke ich das gar nicht, ich nehme das nicht so wahr. Auch wenn es jetzt sonnenklar ist, ich weiss auch warum, an und für sich, sie ist gerne die, die sich zurückzieht, oder ein wenig weniger macht, mit ihren Problemen, die sie halt hat. Aber im Unterricht das so scharf zu sehen, da müsste ich mich schon darauf konzentrieren, gut das wäre evt. möglich, jetzt bin ich mir dessen mehr bewusst.
- c) Das ist natürlich heikel, ich weiss nicht, wie bewusst ich hinten Cornelia aus dem Spiel genommen habe? Oder für sie, wenn ich es aus ihrer Perspektive anschau, kann sie gut denken: «Gut jetzt habe ich nicht so gut gespielt, also nimmt er mich raus». Nicht dass ich jetzt das Gefühl habe, das war schlecht, was ich gemacht habe, aber nur um zu sehen, was hier ablaufen könnte, im Kopf einer solchen Schülerin.
- d) Eben, das ist vielleicht so ein hilfloser Versuch, die Wichtigkeit von ihr in den Vordergrund zu stellen. Vielleicht empfindet sie das gar nicht so richtig. Da müsste man vielleicht über das Spielen wieder hineinkommen, wobei es nicht immer möglich ist, und dann halt einfach mal sein lassen. Jetzt ist das halt mal so bei Cornelia. Bei den anderen bringt das viel mehr, sie finden es auch wichtig. Es hat dann recht gute Aktionen gegeben, es war erstaunlich, sie sind viel auf die Bälle gelaufen, haben viel verteidigt und ja dann hat es vielleicht etwas genützt.

Das sind dann für mich Situationen, wo ich über das gesamte gesehen, dann eine Person, die ich ein paar mal angefahren habe, versuche wieder zurückzuholen. Denen zu zeigen, du bist für mich als Person wichtig, aber mir gehts nicht um dich als Person, sondern ich erwarte in anderen Situationen etwas mehr von dir. Ich habe das Gefühl du gibst dort nicht das, was du könntest, oder nicht annähernd soviel. Ich merke dann auch, dass ich froh bin über solche Momente, dass ich sie zurückholen kann. Das probiere ich dann auch.

Die Interpretation des Lehrers zeigt deutlich, dass er sich des Problems bewusst ist. Er sieht sogar ein, dass seine Aufforderung an Cornelia, auf die Seite zu stehen, etwas «heikel» war. Damit erhält der didaktische Text einen Widerspruch, den es sich lohnt auszulegen. Mit Bezug auf Radtke (1996) bezeichne ich ihn als Widerspruch zwischen *Wissen und Können*. Der Lehrer weiss um das Problem, weiss auch um sein Fehlverhalten und weist sogar Lösungsansätze aus. Er kann aber, um auf die Handlungsebene zu wechseln, sein Wissen nicht umsetzen. Im Gegenteil: trotz des Problembewusstseins, verstärkt er die Aussenseiterposition von Cornelia und versucht sich anschliessend zu rechtfertigen. Die verbale Aufforderung «*Cornelia im Moment sehe ich noch nicht, dass du in einer Bereitschaft stehst den Ball anzunehmen...*» kann zwar als Versuch bewertet werden, Cornelia in das Geschehen zurückzuholen. Ich denke aber es ist eher der Versuch des Lehrers, sein Fehlverhalten von vorn wieder gut zu machen. Indem er diese Situation kommentiert, rechtfertigt er sich für den Ausschluss in c).

Mit der Ergänzung des didaktischen Textes durch einen weiteren Text aus dem Feld, wird ein sehr grundsätzlicher Widerspruch aufgedeckt. Jede Lehrperson lässt sich von bestimmten Normen leiten. Hier könnte es die Norm sein, alle Schüler und Schülerinnen möglichst gleich und vielleicht auch individuell zu fördern. Gleichzeitig sind sich viele Lehrpersonen über ihr unzureichendes Verhalten bewusst, dieser Norm zu genügen. Dem bestehenden *Wissen* steht somit ein unzulängliches *Können* gegenüber. Oder in den Worten von Radtke (1996, p. 62), das «Verhältnis von Entscheidungswissen und Begründungswissen» wird in Frage gestellt. Für ihn gilt es demnach zentral zu klären, ob die gezielte Transformation von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Handlungswissen (*Können*) überhaupt möglich ist.

Vogler (2019) differenziert in diesem Dilemma von Entscheidungswissen und Begründungswissen fünf Entscheidungsmuster. Das Entscheidungsmuster 3 nennt sie «Situation auflösen oder ertragen» (2019, p. 310). Die hier aufgegriffene Unterrichtssituation beschreibt anschaulich, wie sich der Lehrer in der Reflexion bewusst ist, dass er Cornelia ausschliesst.

In der Situation hält er diesen Widerspruch einfach aus (oder erträgt ihn unbewusst).

Damit steht der hier dargestellte Widerspruch für ein Problem, das Lehrpersonen immer wieder beschäftigt. Wie kann das vorhandene Wissen handlungsrelevant in den Unterricht eingebracht werden? Es gilt hier Lösungen zu finden, die es dem Lehrer ermöglichen sein Wissen um die Aussenseiterrolle von Cornelia in den Unterricht umzusetzen. Das Wissen allein genügt nicht, es führt höchstens zu hilflosen Versuchen, wie die verbale Aufforderung im Text. Vielleicht können in der Planung des Unterrichts bereits Vorbereitungen getroffen werden, um solche Patzer zu vermeiden. Oder der Lehrer fordert Cornelia auf, die nächste Stunde gemeinsam mit ihm zu planen, damit sie sich auch bewusst wird, dass ihr Verhalten ihm nicht gleichgültig ist.

Ich möchte hier nicht weiter auf die möglichen Lösungen eingehen, abschliessend aber einen allgemeinen Aspekt der Geschichte aufgreifen. Der Text «Aussenseiterin (17)» steht exemplarisch für die Arbeit mit narrativen Texten. In der Arbeit mit narrativen Texten geht es nicht nur darum didaktisches Wissen zu entwickeln, sondern vielmehr auch das eigene Handeln zu verändern. In der Reflexion über Unterricht wird man sich bewusst, welche Handlungen verbessert werden können. Dieses Problembewusstsein ist notwendig und gilt es ebenso zu entwickeln. Das Wissen um ein Problem reicht aber noch nicht aus, um Unterricht nachhaltig zu verändern. Es gilt deshalb eine Konkretisierungsebene zu erreichen, die es erlaubt das eigene Handeln und Können zu verbessern. Wofür auch ein wesentliches Ziel der Arbeit mit narrativen Texten steht: die Erkenntnisse der Reflexion wieder zurück ins Feld zu bringen. Oder wie dies McDonald (1992, p. 13) formuliert, in den wilden Triangel der Praxis: «The reader must find a way to take the perspective and the power back inside the triangle – the wildly uncertain triangle defined by the teacher's own ambivalent self, that bunch of unpredictable kids, and the always slippery subject».

Für die Entwicklung von diskursivem Wissen bedeutet dies, dass die didaktischen Texte so nahe am Feld wie möglich formuliert und diskutiert werden müssen, um auch spezifische Lösungen zu erarbeiten. Erst diese greifbaren Lösungsschienen erlauben es allgemeines didaktisches Wissen und Können zu entwickeln, das sich von einem wirkungslosen *Tummeln auf Allgemeinplätzen* unterscheidet.

Im Team vergleichen

Auch hier könnte man von einem Schritt zurück sprechen. Im Team können nicht nur weitere Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden, sondern es können auch weitere Widersprüche aufgedeckt werden. In diesem Sinne kann das narrative Instrument auch in früheren Phasen der Arbeit mit narrativen Texten verwendet werden. Der Grund, weshalb es erst jetzt eingeführt wird, liegt in meiner Überzeugung, dass die Rekrutierung von intuitivem Wissen ein wesentlicher Teil der Entwicklung von didaktischem Wissen ausmacht. Wenn sie diesen Schritt nur oberflächlich machen, oder gar auslassen, führt dies unweigerlich zu einem Abfragen von fremdem Wissen, das wenig effektiv ist. Das heisst nicht, dass fremde Lösungen nicht übernommen werden sollen, aber durch die Konfrontation mit eigenen Lösungen wird das didaktische Lernen effizienter.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte des Vergleichs im Team (auch Fallanalyse im Team) vorgestellt und erläutert. Zu Beginn wird eine Person als Moderatorin, Moderator und ein fester Zeitrahmen bestimmt. Diese Personen sind als Gesprächsleitende nicht identisch mit den Fallgebenden, resp. Erzählenden. Die Moderierenden achten ebenfalls darauf, dass die Gesprächsregeln (siehe weiter unten) eingehalten werden und sorgen für die zeitliche Struktur der Diskussion.

1. Die Fallgebenden stellen ihre Texte vor

Die Form wie eine Geschichte vorgestellt wird, spielt keine Rolle. Vielleicht besitzen die Erzählenden Videoaufnahmen oder einen ausformulierten Text. Auch eine mündliche Erzählung ist möglich, je nach Beschaffenheit des Materials. Insbesondere bei unstrukturierten Texten oder Videos ist es unablässig, dass die Gruppe nochmals erzählt, was sie gehört oder gesehen hat. Am besten sagt jede oder jeder ein paar Sätze und Folgende erzählen weiter. Dadurch wird verhindert, dass im anschliessenden Gespräch zwar miteinander diskutiert wird, aber nicht über dasselbe Ereignis. Diese Wiederholung scheint vielleicht etwas übertrieben, aber gerade Erfahrungen aus dem Alltag zeigen, dass Kommunikationskonflikte oft aus diesem Defizit entstehen.

Hier und in den weiteren Phasen der Diskussion muss darauf geachtet werden, dass den Fallgebenden die Geschichte nicht geklaut wird. Zuhörende neigen dazu ihre eigenen Erfahrungen in das Gespräch einzu-

bringen. Sätze wie: «Ich hatte letztthin auch ein solches Erlebnis, wo», sind Killerphrasen. Sie lenken das Gespräch auf eine neue Situation und damit auf eine andere Geschichte. Die Fallgebenden werden mit ihren Texten alleine gelassen. Deshalb gilt es die Person, die eine Geschichte einbringt zu schützen. Die Fallgebenden geben den Text nur leihweise in die Gruppe, sie behalten die Entscheidungskompetenz, welche Aspekte in der Diskussion ausgewählt und vertieft werden. Die *Ownership-Regel* will demnach auch verhindern, dass die Diskussion die Fallgebenden *blossstellt* und sie sich für ihr Handeln rechtfertigen müssen. Die *Ownership-Regel* will nicht verhindern, dass auch andere Geschichten diskutiert werden – was z.B. in einem weiteren Vergleich mit veränderten Rollen geschehen kann – sie will lediglich die Erzählenden schützen, die sich mit ihrer Geschichte in die *Öffentlichkeit* wagen.

2. Die Fallgebenden klären Verständnisfragen

Auch hier darf die Mühe der Repetition nicht gescheut werden. Die Fallgebenden ergänzen den Text mit Informationen, die sich auf Grund von Fragen aus der Gruppe aufdrängen. Sie formulieren unter Umständen einzelne Episoden nochmals, oder fassen das auf Video Gesehene in Worte. Selbstverständlich können immer wieder Verständnisfragen an die Erzählenden gestellt werden, wenn sich solche im Verlauf der Diskussion ergeben. Die Moderierenden achten darauf, dass die Fragen auch wirklich beantwortet werden (Rückfrage an die Fragenden: «Ist die Frage damit beantwortet?»).

3. Die Gruppe sucht nach Widersprüchen

In einem Brainstorming sucht die Gruppe nach Widersprüchen. Hier kommt die Brainstorming-Regel zur Anwendung: Die Gesprächsleitenden schreiben alle Widersprüche fortlaufend auf eine Flipchart auf, jede Idee darf spontan geäußert werden, die Gesprächsteilnehmenden vermeiden bewertende Kommentare. Wenn der Ideenfluss versiegt (in der Regel nach ca. 7 Minuten), wird die Brainstormingphase abgebrochen. Auch hier gilt es Widersprüche zu suchen, als Differenzierung von Fakten und Normen (vgl. Kapitel 9, S. 129). Widersprüche sind immer Widersprüche zwischen Fakten und Normen, Normen und Normen oder Fakten und Fakten. Es ist durchaus sinnvoll, wenn die Teilnehmenden bei der Nennung eines

identifizierten Widerspruchs die diesem zugrundeliegenden Fakten und/oder Normen im Text aufzeigen.

Die Fallgebenden wählen aus den Vorschlägen einen einleuchtenden Widerspruch aus und bestimmen damit den Topic. Sie können auch Rückfragen an die Gruppe stellen, wenn nicht ganz geklärt ist, wie der Widerspruch zu verstehen ist. Umgekehrt sollten aber die Gesprächsteilnehmenden die Fallgebenden in ihrer Themenwahl nicht beeinflussen. Die Moderierenden achten auf die Einhaltung der Regeln. Sie achten darauf, dass zwischen dem Identifizieren von Widersprüchen einerseits und dem Lösen dieser Widersprüche differenziert wird. Mit dem Aufschreiben von Widersprüchen, sollte nicht gleichzeitig auch deren Auflösung genannt werden. Wir haben bereits bei der Beschreibung von Unterrichtssituationen gesehen, dass diese Trennung entscheidend ist. Sie ist auch in Diskussionen wichtig, weil damit verhindert wird, dass vorschnelle und vielleicht auch weniger wirksame Lösungen bessere Lösungsschienen blockieren.

4. Gruppengespräch über den ausgewählten Widerspruch

Auch hier kann zunächst ein Brainstorming zu differenzierten Lösungswegen führen. Die aufgeworfenen Lösungswege müssen aber ausformuliert und auch gemeinsam gesucht werden. Wichtig scheint mir, dass die Gesprächsteilnehmenden hier ihre eigenen Erfahrungen einbringen, ohne jedoch den Fallgebenden die Geschichte zu stehlen (vgl. Punkt 1). Im Unterschied zur Präsentation des Textes werden Erfahrungen ausgetauscht, die zur Lösung des Problems führen und nicht einen weiteren Widerspruch (aus einer anderen Geschichte) aufgreifen. Die Gesprächsleitenden versuchen die Lösungsvorschläge zu sammeln und achten darauf, dass sich das Gespräch nicht zu sehr in Details verliert. Den Fallgebenden sollte wenn möglich eine echte Auswahl präsentiert werden, damit sie eine ihrer Person entsprechende Lösungsstrategie aussuchen können.

5. Die Fallgebenden wählen einen Lösungsweg aus

In diesem zweitletzten Schritt des Vergleichs im Team wird ein ausgewählter Lösungsweg konkretisiert und auf den zu Beginn präsentierten Text bezogen. Vergleichbar mit der Arbeit im didaktischen Zirkel, werden hier spezifische Lösungen formuliert, die sich vielleicht ausschliesslich in der einzelnen Geschichte durchführen lassen. Vielleicht erscheint dieser

Schritt als pingelig. Die Ausdifferenzierung scheint mir aber notwendig, um narratives Lernen zu ermöglichen. Erst wenn die Geschichte auch mit konkreten und spezifischen Lösungen in Verbindung gebracht wird, besteht die Chance, dass alle Gesprächsteilnehmenden aus der Diskussion etwas lernen. Das Tummeln auf Allgemeinplätzen und das Erteilen von wohlwollenden, aber unspezifischen Ratschlägen und Rezepten, sollte hier vermieden werden.

6. Die Fallgebenden bestimmen das Ende des Gesprächs

Obwohl die Gesprächsleitenden für das Zeitmanagement verantwortlich sind, bestimmen letztlich die Fallgebenden das Ende der Diskussion. Dieses Zugeständnis an die Erzählenden dient ihrem eigenen Schutz. Es soll verhindern, dass die didaktischen Probleme zu einem individuellen und grundsätzlichen Problem ausgeweitet (du hast den falschen Beruf!) oder die Lösungsvarianten zu persönlichen Angriffen werden. Die Fallgebenden fassen ihre persönlichen Erkenntnisse, die sie aus der Diskussion mitnehmen, zusammen. Auch die Gruppenmitglieder fassen ihre persönlichen Erkenntnisse zusammen und machen damit ihren persönlichen Lernfortschritt auch für die anderen Gesprächsteilnehmer publik. Die Öffentlichkeit der eigenen Erkenntnisse weist auf eine letzte Regel hin, die während des ganzen Gesprächs gelten muss. Die *Dialogregel* weist auf die Kommunikationsstruktur beim Vergleich im Team hin. Es sind symmetrische Strukturen, das Gespräch gestaltet sich gleichsam *inter pares*. Im Gegensatz zum Vergleich mit Expertinnen und Experten werden hier Gleichgesinnte gesucht, die nur in spezifischen Aspekten über mehr Wissen, besser vielleicht *andere* Erfahrungen, verfügen. Die Dialogregel will demnach verhindern, dass Gesprächsteilnehmende die Rolle als Dozierende einnehmen und die anderen, insbesondere die Fallgebenden, belehren. Auch hier müssen die Gesprächsleitenden eingreifen, wenn sich eine solche Rollenverschiebung ergibt (vgl. Narratives Instrument 4, S. 51).

narrative Instrumente 9 Narrative Texte im Team

Narrative Texte im Team bearbeiten



1. Die Fallgeber:in stellt ihren Text vor. Anschliessend erzählt die Gruppe, was sie gehört haben.



2. Die Fallgeber:in formuliert evt. nochmals den Text, klärt Verständnisfragen und ergänzt die Informationen.



3. Die Gruppe sucht nach Widersprüchen (Brainstorming). Die Fallgeber:in wählt einen einleuchtenden Widerspruch aus.



4. Gruppengespräch über den ausgewählten Widerspruch, indem die Lösungswege gemeinsam gesucht werden.



5. Die Fallgeber:in wählt einen Lösungsweg aus, der im Team konkretisiert wird (auf den Text zurückbezogen).



6. Die Fallgeber:in bestimmt Ende des Gesprächs und fasst die persönlichen Erkenntnisse zusammen. Die Gruppenmitglieder fassen ihre persönlichen Erkenntnisse zusammen.

Regeln: Ownership-Regel, Dialog-Regel, Brainstorming-Regel

Download als PDF



Der Vergleich im Team kann zu verschiedenen Zeitpunkten in der Arbeit mit narrativen Texten hilfreich sein. Wenn im Übergang von Unterrichtsnotizen zu didaktischen Texten keine substantiellen *Widersprüche* gefunden werden, kann der Vergleich im Team vielleicht weiterhelfen. Ebenso kann in der Formulierung von didaktischen Texten die Diskussion im Team helfen *geeignete Lösungswege* zu finden. Je früher das Arbeitsinstrument eingesetzt wird, desto offener muss die Diskussion gehalten werden. Die Offenheit soll verhindern, dass man sich zu früh auf (zu einfache) Lösungen stürzt, die eine wirkungsvolle Arbeit mit narrativen Texten verhindern. In diesem Sinne können auch einzelne Schritte in der Diskussion weggelassen werden, indem z.B. nur nach Widersprüchen und Problemen gesucht wird, mögliche Lösungswege aber bewusst nicht diskutiert werden. Die bewusste Steuerung und Inszenierung des Vergleichs im Team verlangt, wie bereits erwähnt, eine symmetrische Rollenverteilung im Gespräch. Als Diskussionsteilnehmende eignen sich deshalb speziell *Arbeitskolleginnen und -kollegen* oder *Mitstudierende*, die sich durch ihr Arbeitsumfeld mit ähnlichen Problemen beschäftigen und vergleichbare Erfahrungen einbringen können. Wird der Rat bei Personen gesucht, die nachweislich mehr Erfahrungen oder Wissen hervorbringen, drängen sich andere Arbeitsstrategien auf. Der Vergleich mit Expertinnen und Experten kann dazu beitragen, fremdes Know-how in die Arbeit mit narrativen Texten zu integrieren.

Expertise einbringen

In der Forschung kennen wir unzähligen Methoden und Formen von Interviews. Allgemein wird als Interview «eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorher getroffener Vereinbarungen und damit festgelegten Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen» (Friebertshäuser, 1997, p. 374). Im Gegensatz zum Vergleich im Team wird beim Interview mit Expertinnen und Experten bewusst eine asymmetrische Kommunikationsstruktur gesucht. Die Interviewten sollten in einem bestimmten Handlungsfeld über mehr Wissen und Erfahrung verfügen als die Interviewenden. Damit sind die Rollen klar festgelegt, was nicht heisst, dass Personen mit Expertise keine Fragen stellen dürfen. Unter Umständen müssen sie Verständnisfragen stellen oder es entwickelt sich ein Gespräch, in dem gemeinsam nach

neuen Widersprüchen und Lösungen gesucht wird. Diese klare Rollenzuteilung, aber offene Gesprächsstruktur macht es nötig, dass auch das methodische Vorgehen möglichst frei gestaltet wird. Vergleicht man die hier dargestellte Form des Befragens mit den in der Forschung üblichen Interviewtechniken, so könnte man sie am ehesten als sehr offene Form des Leitfadeninterviews oder als geschlossene Form des narrativen Interviews bezeichnen. Die Tabelle 4 soll den Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Fragen verdeutlichen. Eine vollständige Übersicht der Interviewtechniken in der Erziehungswissenschaft findet man bei Frieberthäuser (Frieberthäuser, 1997, p. 373).

Es scheint mir für die didaktische Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) aber wenig sinnvoll, diese *Techniken* zu erlernen und in diesem Zusammenhang anzuwenden. Wie bereits erwähnt, steht im Zentrum der Entwicklung von diskursivem Wissen der *Diskurs*. Ich traue jeder Person, die sich bereits mit dem Text auseinandergesetzt hat (didaktischer Zirkel) zu, ein vernünftiges Gespräch über einen Text zu führen und dieses auch zu lenken. Trotzdem müssen einige Aspekte beachtet werden, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Zentraler erscheint mir das Problem, dass in offenen Interviews entwickeltes Wissen unstrukturiert und eklektisch auftritt. Deshalb wird anschliessend eine spezielle Form der Strukturlegetechnik vorgestellt, die eine Strukturierung und Kategorisierung des Wissens vereinfachen soll.

Tabelle 4: Unterschied offene – geschlossene Fragen

offene Formen	geschlossene Formen
<ul style="list-style-type: none"> – die Befragten können nicht mit Ja oder Nein antworten – Fragepronomen: wie, warum, weshalb, wodurch, wozu, woher/wohin – Motivation/Aufforderung 	<p>halbgeschlossen: die Befragten können aus Alternativen Auswählen (Oder-Fragen)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schwierigkeiten: u.U. fehlen bestimmte Alternativen oder Nuancen gehen verloren
<p>Beispiele</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sie haben in der ganzen Stunde nur Französisch gesprochen, weshalb? – Sie haben Streching zum Aufwärmen gewählt, weshalb? – Sie haben die Lernenden die Aufgaben selbst korrigieren lassen, warum? 	<p>Ja-Nein-Fragen: die Antwort wird impliziert</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schwierigkeiten: die Befragten können solche Fragen als Unterordnung ihrer Person unter den Sachverhalt verstehen <p>Wissensfragen: Wissen wird in Form eines Fakts mitgeteilt</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beispiel: wie viele Lernende waren heute anwesend?

Vorbereitung des Interviews

Das Ziel des Interviews ist es, die Sicht und das Wissen der Expertinnen und Experten möglichst umfassend und detailliert in Erfahrung zu bringen. Die wesentlichste Voraussetzung dazu bringen wir durch einen didaktischen Text ein. Je besser dieser Text als *dichte Beschreibung* formuliert ist, desto eher wird das Gespräch von Nutzen sein. Deshalb ist es notwendig, dass der narrative Text als 3-D-Geschichte ausformuliert wird. Es macht wenig Sinn, das Gespräch mit Expertinnen und Experten zu suchen, wenn der narrative Text erst in der Form von Unterrichtsnotizen vorliegt. Klar können die Interviewten durch die Situation des Gesprächs Verständnisfragen stellen, aber die Zeit sollte nicht hauptsächlich zur Ausformulierung des Textes genutzt werden. Wird den Expertinnen und Experten eine wohl formulierte 3-D-Geschichte vorgelegt, in der durch die Arbeit am Text bereits festgestellt wurde, dass «Fleisch am Knochen» ist, besteht die Chance, dass daraus diskursives Wissen entwickelt werden kann.

Eine weitere Voraussetzung, die zum Gelingen des Interviews beiträgt, ist die Anwendung des didaktischen Zirkels. Erst wenn durch die eigene intensive Textarbeit intuitives Wissen rekrutiert worden ist, kann dieses mit fremdem Wissen konfrontiert werden. Vielleicht ergeben sich aus dem didaktischen Zirkel zu wenig Fragen, oder Lösungen liegen bereits auf der Hand. Dann ist es wenig sinnvoll die erarbeiteten Lösungswege einfach durch andere Personen bestätigen zu lassen. Ergeben sich aber aus der Arbeit mit dem Text zentrale und wichtige weiterführende Fragen, dann kann bei einer entsprechenden Auswahl der Personen mit Expertise auch weiteres Wissen entfaltet werden. Eine weitere Möglichkeit, das Potential eines Textes zu erhöhen, besteht im Vergleich im Team. Wie gezeigt, können durch die Diskussion im Team weitere Fragen entwickelt werden, die vielleicht ungenügend oder unbefriedigend beantwortet wurden. Damit hängt die Entscheidung, ob eine Expertise zur Entwicklung von diskursivem Wissen beigezogen werden, von der Qualität des Textes ab.

Im zeitlichen Ablauf der Experteninterviews ist es vorteilhaft, den Text den Interviewten vorgängig zuzustellen. Vielleicht mit einem entsprechenden Begleitbrief, in dem das Anliegen (nicht die konkreten Fragen) erläutert wird. Selbstverständlich sollten sie die betroffenen Personen zuvor (telefonisch, per Mail oder persönlich) fragen, ob sie überhaupt Interesse an einem Interview haben.

Auswahl der Experten

Ebenfalls ausschlaggebend gestaltet sich die Auswahl der Expertinnen und Experten. Hier können keine grundsätzlichen Empfehlungen gegeben werden. Wesentlich erscheint mir, dass von den Personen mit einer Expertise in einem bestimmten Fachbereich zusätzliche Fragen und Antworten erwartet werden. Damit ist die Absicht verbunden, dass die Expertinnen und Experten über mehr Wissen verfügen als der Interviewende selbst. Dies kann sich auf ein bestimmtes Erfahrungsfeld beziehen (Praktikumslehrpersonen, Sozialarbeitende etc.) oder auf bestimmte Wissensgebiete (Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Behörden oder Politikerinnen und Politiker). Die befragten Personen können aber auch durch ihren direkten Bezug zum Text ein erweitertes Wissen ausweisen (Lernende, Eltern, betroffene Lehrpersonen). Damit wird der Kreis geschlossen zum Schritt *zurück ins Feld*, weil z.B. auch Lernende als Expertinnen oder Experten bezeichnet werden können, namentlich für ihr eigenes Lernen. Für alle gemein ist, dass es sich um *Profis* handelt, *Professionals* in einem spezifischen Fachgebiet oder Erfahrungsfeld. Eine Auflistung der möglichen Personen mit Expertise muss unvollständig ausfallen. Letztlich kommen alle Personen in Frage, die Ihnen interessant erscheinen. Die folgende Liste soll helfen, dies Auswahl zu treffen.

Lernende, Eltern, Lehrpersonen... Sie erinnern sich vielleicht an die Aussenseiterin Cornelia ([Fall 17, S. 154](#)). Bei dieser didaktischen Geschichte kann es Sinn machen die Schülerin selbst zur Geschichte zu befragen. Wenn nicht sie selbst, wer kann uns dann Auskunft geben über die Gefühle und das Empfinden bei einer Ausgrenzung? Sie werden sich jetzt natürlich fragen, wo der Unterschied liegt zum Schritt zurück ins Feld? Im Grunde genommen liegt hier nur eine Nuance zwischen den beiden Formen des Wiedereintritts ins Feld. Beim Schritt zurück wollen wir immer auch Unklarheiten, Verständnisfragen klären. Im Gegensatz dazu geht es beim Interview mit Expertinnen und Experten darum, bestehende Fakten mit normativem Wissen zu erweitern. Dazu ist es nicht zwingend die direkt betroffenen Personen zu befragen. Auch andere Lernende haben Erfahrungen mit dem Ausschluss von einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern. Unter Umständen ist es sogar sinnvoller, wenn aussenstehende Personen mit einer ihnen unbekannten Geschichte befragt werden, weil die unmittelbare Betroffenheit auch zu Verletzungen führen kann. Ebenfalls in diese Kategorie gehören Eltern und Lehrpersonen, die über vergleichbare Erfahrungen Auskunft geben können.

Sozialarbeitende, Jugendarbeitende, Erziehungsberatende... Am Beispiel Rauchen (vgl. Fall 9, S. 87) lässt sich gut zeigen, weshalb Lehrpersonen auf externes Wissen angewiesen sind. Sucht und Drogen im Jugendalter können im Unterricht zu Problemen führen, die eine Lehrperson mit ihrem Wissen schnell überfordern. Hier können z.B. Drogen- und Suchtfachleute, die über ein weitreichendes Erfahrungswissen verfügen, weiterhelfen unser eigenes Wissen zu erweitern. Andere Geschichten verlangen andere Fachleute aus dieser Kategorie. Vielleicht geht der Text in seinem Kontext in familiäre Zusammenhänge über. Dann macht es durchaus Sinn Erziehungsberatende, Jugendarbeitende oder professionelle Erzieherinnen und Erzieher zu befragen, die in ihrem Alltag mit ähnlichen Problemen konfrontiert werden. Hier zeigt sich auch der Übergang von didaktischem zu pädagogischem Wissen. Ich bin aber überzeugt, dass im Unterricht pädagogische Probleme zunächst als didaktische Probleme auftreten (vgl. Kapitel 12, S. 183).

Fachwissenschaftlerinnen, und Fachwissenschaftler Spezialistinnen und Spezialisten... Didaktische Probleme weisen oft auf fachspezifische Probleme hin. Das Beispiel Steinharte Matten (Fall 11, S. 91) zeigt diese Tendenz an. Der Lehrer hat Mühe mit der Einführung des Flic-Flacs, weil er das Element selbst nicht vorzeigen kann. Der Text deckt nicht nur motorische Defizite des Lehrers auf, die man mit etwas organisatorischem Geschick auch kompensieren könnte. Der didaktische Text weist evt. auch auf Defizite im Fachwissen des Lehrers hin. Die Auswahl der Übungen deutet zumindest darauf hin, dass ihm auch das notwendige fachspezifische Wissen des Geräteturnens fehlt und deshalb den Schülerinnen nicht besonders lernfördernde Aufgaben stellt. Ein umfassendes Fachwissen, das vielleicht den zu vermittelnden Stoff übersteigt, kann dazu beitragen zwischen Kernelementen, Kernbewegungen und Zielformen zu unterscheiden (Messmer, 2013b). Ein Geräteturner oder eine Kunstturnerin könnte hier weiterhelfen und gleichzeitig durch ihren Erfahrungshintergrund praktische Beispiele einbringen.

Praxislehrpersonen, Didaktikerinnen und Didaktiker, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler... Sie erinnern sich vielleicht an das Beispiel Völkerball (Fall 16, S. 131). Die Studentin hatte in einer intensiven Textarbeit zahlreiche Varianten entwickelt, das – in ihren Augen unethische – Spiel durch Varianten zu verändern. Spezialisten des Unterrichtens können hier vielleicht helfen, weitere Varianten zu finden oder das Problem grundsätzlicher zu behandeln (wieso überhaupt Völkerball?). Praxislehrpersonen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

mit einer spezifischen Expertise können hier aufgrund ihrer Erfahrungen und ihrem Wissen helfen, diskursives Wissen zu entwickeln.

Ablauf des Interviews

Wie bereits gezeigt, scheint ein streng methodologischer Ablauf des Interviews weniger wichtig als die Konfrontation der Expertinnen und Experten mit einem ausformulierten Text, einer dichten Beschreibung (plot). Trotzdem müssen während des Gesprächs einige *Regeln* beachtet werden.

- Eine sorgfältig gewählte Einstiegsfrage ermöglicht den Interviewten sich zu entfalten, um Ihnen brauchbare Antworten zu geben. «Was stört sie an dieser Geschichte?» oder «Was fällt Ihnen an dieser Geschichte besonders auf?» können solche offenen Fragen z.B. lauten.
- Während des Gesprächs müssen sie den Interviewten Raum lassen für Antworten. Vermeiden sie beim Gespräch über den eigenen Unterricht Rechtfertigungen! Stellen sie Verständnisfragen, wenn sie etwas nicht verstehen.
- Stellen sie unbedingt auch die Problemfrage (Wie würden sie das Problem lösen?), wenn die Expertin oder der Experte nicht von selbst konkrete Lösungswege formuliert.
- Falls sich das Gespräch in sich selbst zu drehen beginnt, setzen sie mit Nachfragen ein. «Was würden sie vorschlagen, wenn...?» Solche hypothetischen Fragen sind notwendig, um aus der Geschichte und dem Gespräch, das Möglichste zunutze zu machen.
- Fassen sie die erarbeiteten Lösungen kurz zusammen und fragen sie nach dem Einverständnis. Nur so haben sie Gewähr, dass sie die Antworten der Interviewten auch richtig verstanden haben.

Diese Fragen können und müssen sogar vorbereitet werden. Je mehr man sich vorgängig mit der Geschichte auseinandergesetzt hat, desto geringer ist die Gefahr, dass das Gespräch ins Stocken gerät. Es ist natürlich von Vorteil, wenn man das ganze Gespräch aufnimmt, damit die wertvollen Daten nicht verlorengehen. Für die Aufnahme sollten sie den Expertinnen und Experten aber vorgängig um Erlaubnis bitten. Die so erfassten Aussagen zum Text erscheinen – einem normalen Gesprächsverlauf entsprechend – völlig unstrukturiert und eklektisch. Die wesentlichste Aufgabe beim Vergleich mit Experten scheint mir deshalb dieses fremde Wissen in Strukturen zu legen.

Fremdes Wissen in Strukturen legen

Erzählungen, und diese ergeben sich gleichsam durch die offene Struktur beim Experteninterview, unterliegen natürlichen Zwängen (Friebertshäuser, 1997, p. 387). Insbesondere, wenn sie das Gespräch durch eine Zusammenfassung abschliessen, führt der *Gestaltschliessungszwang* dazu, dass die Aussagen in sich geschlossen und begründet sind. Der *Kondensierungszwang* sorgt dafür, dass die Interviewten ihre Aussagen verdichten und für die Interviewenden nachvollziehbar formulieren. Der *Detaillierungszwang* verleitet die Expertinnen und Experten ihre Aussagen durch notwendige Hintergrundinformationen und Zusammenhänge zu stützen. Diese drei Zwänge, denen alle Interviewten unbewusst unterliegen, führen zunächst einmal zu einer ersten Strukturierung der Aussagen. Das heisst, dass wir bei der Auswertung des Gesprächs nicht auf ein wirres Durcheinander von Fakten und Normen stossen werden. Diese Strukturen gilt es als erstes zu entdecken und durch weitere zu ergänzen.

In der Auswertung von narrativen Interviews haben sich Strukturlegetechniken bewährt (Friebertshäuser, 1997, p. 382). Die offene Anlage narrativer Befragungen haben den Vorteil, dass die Erzählenden nicht durch äussere Strukturen in ihren Antworten beeinflusst werden. Sie können ihre eigenen *Geschichten* erzählen, so wie sie sich wohl auch in ihrem Gedächtnis festgesetzt haben. Diese Vorgehensweise, die wir auch für Interviews mit Expertinnen und Experten übernehmen, hat den Nachteil, dass sie die Aussagen in Ihre eigenen narrativen Strukturen übersetzen müssen. Deshalb scheint mir hier eine umfangreiche Transkription des Interviews nicht notwendig. Wirkungsvoller ist ein Ordnen der Aussagen mit der Post-it®-Technik. Dazu suchen sie zunächst im Text nach Bindewörtern, wie weil, wenn dann, obwohl (vgl. *Narratives Instrument* 9, S. 163). Diese Verbindungen von Aussagen schreiben sie je auf ein Post-it®. Auf weitere Zettel in einer anderen Farbe notieren sie die dazugehörigen Normen, Folgerungen und auf einer weiteren Farbe die damit verbundenen Fakten und Beispiele (auch aus dem Interview). Die so festgehaltenen Notizen versuchen sie jetzt auf einem grossen Blatt Papier (mind. A3) zu ordnen. Dabei halten sie sich zunächst streng an die geäusserten Verknüpfungen des Experten. Erst in einem zweiten Schritt können auch nicht explizit geäusserte Zusammenhänge mit weiteren Bindewörtern dargestellt werden. Ebenfalls können Strukturen innerhalb der Fakten und Beispiele, resp. der Konsequenzen und Folgerungen gelegt werden. Die Verwendung von Post-it®-Zetteln erlaubt Ihnen jetzt eine Bündelung der Aussagen, damit Wiederholungen und

Redundanzen aufgehoben werden können. Das so strukturierte Wissen hilft Ihnen vielleicht, das eigene Wissen zu erweitern und die Interpretation des Textes zu ergänzen.

Die hier dargestellte Möglichkeit, fremdes Wissen zu strukturieren und damit für das eigene didaktische Lernen nutzbar zu machen, kann auch in anderen Phasen der Arbeit mit narrativen Texten sinnvoll sein. Sie kann z.B. auch helfen eigene Gedanken in der Auslegung von Texten zu strukturieren oder beim Vergleich im Team, die festgehaltenen Notizen in eine Form zu bringen. Die Notwendigkeit der Strukturierung für den eigenen Lernprozess darf nicht unterschätzt werden. Die festgehaltenen narrativen Strukturen bedürfen vielleicht auch einer kategorialen Struktur, damit sie im Gedächtnis bleiben. Die Post-it®-Technik stellt ein Versuch dar, die von Bruner (1986) festgehaltene These der unmittelbaren Verknüpfung von paradigmatischem und narrativem Wissen herzustellen.

Der Vergleich narrativer Texte mit Expertinnen und Experten bringt, je nach Auswahl der Personen, auch die Konfrontation mit elaboriertem Wissen. Expertinnen und Experten verfügen demnach nicht nur über spezifische Erfahrungen, sondern auch über ein Fachwissen, das sich vielleicht wirkungsvoller über andere Kanäle beschaffen lässt, als über das Gespräch. Dieses Wissen findet man in der Literatur über Datenbanken und Suchmaschinen. Expertinnen und Experten können aber helfen den Zugang zu elaboriertem Wissen zu finden. Die Konfrontation von narrativen Texten und elaboriertem Wissen soll im nächsten Kapitel behandelt werden.

narrative Instrumente 10 Post-it-Technik

Post-it®- Technik

Fakten
Geschichten
Episoden
Aussagen
Fälle
Beispiele

entweder oder
oder
nur, wenn auch
nur, wenn nicht
je mehr, desto weniger
je weniger, desto
weniger
je mehr, desto mehr
je weniger, desto mehr

das ist
das heisst
zum Beispiel
so wie

weil nicht
weil
indem
ist abhängig von
ist nicht
abhängig von

Konsequenzen
Regeln
Folgerungen
Wirkungen
Normen

wenn, dann
damit
um zu
ist notwendige
Voraussetzung für
obwohl
führt zu
führt allerdings auch
zu

und
und sobald
und sooft
und zugleich
und bis und dann
und nicht



Download als PDF