

Kapitel 12: Grenzen und Übergänge der Arbeit mit narrativen Texten

Zusammenfassend lässt sich der Übergang von Unterrichtsnotizen zu didaktischen Texten als Suche nach didaktischen Geschichten umschreiben. Der Übergang von didaktischen Texten zur Auslegung der Texte gleicht der Suche nach einer didaktischen Fabel. An den didaktischen Geschichten lässt sich die Grenze zu pädagogischem Wissen zeigen. Die didaktischen Fabeln weisen auf die Grenze zur Forschung hin. In diesen Suchbewegungen und in diesen Übergängen lassen sich die Möglichkeiten der Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) gut aufzeigen. Dabei sind die Grenzen von *Didaktik in Stücken* relativ glatt zu ziehen und z.T. wurde bereits darauf hingewiesen (vgl. Kapitel 5, S. 93). Ihre Ränder weisen aber auch auf Übergänge zu weiteren Funktionen und möglichen Aufgaben hin. Auf zwei dieser offenen Ränder werde ich abschliessend näher eingehen, um an Ihnen gleichzeitig die Kapazität und Wirksamkeit der Arbeit mit narrativen Texten in der Didaktik zu umschreiben und einzugrenzen. Ich habe bereits in Kapitel 5 darauf hingewiesen, dass sich didaktische Probleme von pädagogischen unterscheiden. Wie sich dieser Unterschied auf die Textarbeit auswirkt, möchte ich zunächst erläutern. Wie bereits erwähnt, kann die Lehrmethode, wie sie hier beschrieben wurde, als *forschendes Lernen* bezeichnet werden. Diese Tätigkeit weist auf die Forschung hin, auf die ich abschliessend eingehen will.

Von didaktischem Wissen zu pädagogischem Wissen

Für die didaktische Arbeit hat die Schule, oder zumindest ihr verwandte Institutionen ein Exklusivrecht. Ich bin der Meinung, dass sie auf dieses Recht bestehen soll, auch wenn ihr dies immer wieder streitig gemacht wird. Pädagogische Arbeit wird nicht nur der Schule zugesprochen, weshalb die Entwicklung und die Reflexion dieser Praxis mit anderen geteilt werden muss. Dies führt unmittelbar zu einem systemischen Ansatz, der nicht durch eine reine Textarbeit ausgelegt werden kann. Müller (1993, p. 43) spricht deshalb von Fällen *mit*, als Ausgrenzung zu Fällen *von* und Fällen *für*. Ich möchte diese Unterscheidung, die auch auf eine Unter-

scheidung von didaktischen und pädagogischen Fällen hinweist an einem Beispiel erläutern. Das Beispiel stammt aus einer Abschlussarbeit eines Studenten.

Das Fallbeispiel von Tanja (19)

- (a) Mein Fallbeispiel handelt von Tanja. S. Sie wohnt bei ihren Eltern in einem Einfamilienhaus und hat zwei jüngere Brüder. Tanja ist 15 Jahre alt und besucht das 8. Schuljahr, genauer gesagt geht sie in die 3. Klasse der Sekundarschule.
Tanja würde ich als ein eher ruhiges, zurückhaltendes, teilweise gar verschlossenes Mädchen bezeichnen. Sie hat ein durchschnittliches Äusseres, das bedeutet sie ist weder dick noch dünn. Ihre Postur ist unauffällig und sie ist modisch gekleidet. Tanja ist in dieser Zeit, in der ich sie bis jetzt kenne, nie speziell aufgefallen.
Seit letztem Sommer bin ich der Klassenlehrer dieser Schülerin. Die Klasse 3e setzt sich aus je zehn Knaben und zehn Mädchen zusammen. Es herrscht ein toller Geist in dieser Klasse, die Schüler haben ein gutes Verhältnis zueinander und die meisten sind sehr lernwillig. Ich würde behaupten, es gibt keine Aussenseiter in dieser Klasse. Jeder Einzelne ist als Individuum im Klassenverband akzeptiert.
- (b) Das hat sich seit Februar dieses Jahres sehr stark verändert. Ende des letzten Semesters im Januar wurde Tanja mit ihrem Zeugnis provisorisch befördert. Das heisst, sie hatte vier ungenügende Noten, eine davon im Fach Turnen und Sport. Schon in den Jahren zuvor war es oft knapp bei ihr, es ist aber das erste Mal, das sie provisorisch befördert wurde.
Nach einem Gespräch mit ihr und ihren Eltern über ihre erbrachten Leistungen, war sich Tanja sicher, dass sie sich werde verbessern können und sie dieses 8. Schuljahr auch «schaffen würde».
Heute kann man sagen, Tanja ist extrem ehrgeizig geworden. Sie will überall die Beste sein. Von den einzelnen Lehrkräften, zum Teil auch von ihren Mitschülerinnen, verlangt sie plötzlich eine enorme Aufmerksamkeit. Geht man nicht, oder zu wenig, auf Ihre Bedürfnisse ein, ist sie schnell beleidigt. Machmal kämpft sie mit grossen Gefühlsschwankungen.

Bis jetzt scheint es sich bei dieser Geschichte um eine – wenn auch eine komplexe – didaktische Situation zu handeln. Tanja ist unauffällig, hat aber Leistungsprobleme, die sich in ungenügenden Noten äussern. Erst durch ihren Ehrgeiz, den sie aufgrund des Elterngesprächs mit den Lehrpersonen entwickelt, wird ihr Problem zu einem pädagogischen Problem.

- (c) Vor allem im Turnunterricht zeigt Tanja einen extremen Einsatz. Der Turnlehrerin ist im Schwimmunterricht aufgefallen, dass Tanja innerhalb weniger Wochen sehr stark abgenommen und ihr äusseres Erscheinungsbild sich massiv verändert hat. Früher galt Tanja als unsportlich und eher etwas faul, während sie in jüngster Zeit einen dermassen verbissenen Einsatz zeigt, dass ihr manchmal nach dem Turnunterricht schlecht ist. Oft klagt sie auch bei der Turnlehrerin über Schwindelgefühle und Übelkeit.
- (d) Im kommenden September 1999 plane ich mit meiner Klasse ein Arbeitslager im Diemtigtal im Bernbiet. Wir haben gemeinsam erste Pläne für dieses Klassenlager geschmiedet und Ideen und Vorstellungen von dieser Woche ausgetauscht. Tanja wollte unbedingt jetzt schon einen ganz genauen Menüplan zusammengestellt bekommen. Sogar nach der Stunde war sie schon zweimal bei mir und «bestürmte» mich wegen des Essens und des Menüplanes im Lager.

- (e) Durch ihr stark verändertes Persönlichkeitsbild wird Tanja in der Klasse immer mehr zur Aussenseiterin. Alle Mädchen aus der Klasse gehen auf Distanz zu ihr und wollen nichts mehr mit Tanja zu tun haben.
- (f) Alle diese beschriebenen Verhaltensweisen erinnern mich stark an die damalige Situation in der meine Schwester steckt. Auch bei ihr drehte sich fast alles rund ums Essen. Auch sie hatte oft kalte Hände und klagte über Schwindelgefühle.
- (g) Die Turnlehrerin und ich glauben, dass diese auffälligen Veränderungen nicht nur mit einem übersteigerten Ehrgeiz und einer gesteigerten Leistungsmotivation als Reaktion auf das letzte, ungenügende Zeugnis zu erklären sind. Wir sind beide der Ansicht, dass bei diesem Fall massive Essstörungen vorliegen und Tanja an Magersucht erkrankt ist.

Tanjas Versuch, ihre Leistungsschwächen – unter anderem im Sport – durch einen «übersteigerten» Ehrgeiz zu beheben, führen laut der Interpretation des Studenten zu einem stark «veränderten Persönlichkeitsbild» (e). Indem der Student insbesondere die Beobachtungen der Turnlehrerin (d), aber auch seine eigenen biografischen Erfahrungen (mit der eigenen Schwester; f) in die Interpretation mit einbezieht, werden ganz unterschiedliche Personen *mit* in den Fall gezogen. Die Situation erscheint so komplex, dass sie nur im Team angegangen werden kann. Der sowohl von der Turnlehrerin als auch vom Klassenlehrer gemeinsam gezogene Schluss, dass Tanja an «Magersucht» erkrankt ist, zwingt die Lehrpersonen gleichsam weitere Fachpersonen beizuziehen. In Absprache mit den Eltern, sollte hier unbedingt Ärzte und Psychologen involviert werden.

Damit wird ein Netz von Personenbeziehungen geöffnet, das aus dieser zunächst didaktischen Geschichte ein *Fall mit* verschiedenen Beteiligten macht. Deshalb unterscheidet sich diese Geschichte von einer didaktischen Geschichte und wird in ihrer Auslegung zu einer pädagogischen Geschichte. Während die Leistungsschwäche, aber auch noch Tanjas Interesse am Menueplan (d) als didaktische Aspekte gedeutet werden können, übersteigt die Entwicklung der Geschichte den Anspruch, die Probleme nur didaktisch bewältigen zu können. Sowohl der Klassenlehrer als auch die Turnlehrerin übernehmen in dieser Geschichte eine wichtige Rolle, indem sie wichtige Indikatoren einer Magersucht wahrnehmen. Die Deutung und die Lösung des Problems müssen sie aber aufgrund fehlender Kompetenzen anderen überlassen (bleiben aber Teil eines systemischen und pädagogischen Lösungsansatzes).

Es gibt weitere Aspekte, die eine pädagogische Praxis von einer didaktischen Praxis unterscheiden lassen. Pädagogische Fälle sind selten abgeschlossene Fälle. Lernprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass etwas gelernt wird und damit der Lernprozess zu einem Abschluss kommt. Im Zentrum steht eine Sache, während sich pädagogische Prozesse auf Perso-

nen beziehen. Durch diesen biografischen Bezug wird ein pädagogischer Fall zu einem *Fall mit* Tanja, d.h. ihre Probleme sind durch eine pädagogische Massnahme, wie z.B. eine Strafe nicht gelöst. *Fälle mit* gelangen selten zum Abschluss, sie laufen weiter, wie Biografien weiterlaufen. Im Gegensatz zur didaktischen Praxis, beziehen sich *Fälle mit* auf den Alltag. Jeder der Beteiligten bringt Erfahrungen mit in die Geschichte, weshalb sich kein Wissensmonopol entwickeln kann. Der unmittelbare Bezug zum Alltag mag auch ein Grund sein, dass *Fälle mit* letztlich auch zu einer grösseren Betroffenheit der Beteiligten führen. «Schliesslich kommt die Schwierigkeit hinzu, dass Fallarbeit auf dieser Ebene nicht nur eine fachliche, sondern unvermeidlich immer auch eine sehr persönliche Herausforderung ist» (Müller 1993, p. 45). Demnach steht nicht nur fachliches Können auf dem Spiel, sondern immer auch die eigene moralische Integrität, der eigene Selbstrespekt, der eigene «Gefühlshaushalt». Ich kann mir gut vorstellen, dass selbst abgebrühte Lehrpersonen durch eine Schülerin wie Tanja an ihre eigenen – nicht nur didaktischen – Grenzen stossen.

Damit sind einige Gründe genannt, weshalb sich die didaktische Praxis von einer pädagogischen Praxis unterscheidet. Diese Differenz der Praxen wirkt sich auch auf die Wissensbildung aus. *Fälle mit* lassen sich selten einem Allgemeinen unterordnen, resp. dieses Allgemeine ist schwierig fassbar, weil es sich immer auf Biografien bezieht. Ich habe bereits bei der Entwicklung von didaktischem Wissen, darauf hingewiesen, dass eine Kategorisierung, ein *Fall von*, nicht zwingend ist. Didaktisches Wissen kann sich auch im Gang von Beispiel zu Beispiel entwickeln. Hier liegt aber der entscheidende Unterschied. Indem man verschiedene Stundeneinstiege miteinander vergleicht, können didaktische Regeln entwickelt werden, ohne diese explizit zu benennen. Indem der Fall Tanja mit anderen Fällen verglichen wird, können kaum Regeln abgeleitet werden, die auch für andere Schüler Gültigkeit haben. Aufgrund der individuellen Situation von Tanja, wäre es für mich auch moralisch nicht opportun, einfache Vergleiche herzustellen.

Die Entwicklung von pädagogischem Wissen aus der pädagogischen Praxis heraus, wird damit nicht unmöglich, aber im Vergleich zum didaktischen Wissen komplexer und anspruchsvoller. Der explizite Ansatz des bottom-up, stösst bei pädagogischen Problemen auf Widerstände. Das intuitive Wissen, als Ausgangspunkt für die Entwicklung von didaktischem Wissen, kann für pädagogisches Wissen oft nicht genutzt werden, weil man nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen kann. Wer nichts weiss

über das Phänomen der Bulimie, kann kein intuitives Wissen abrufen. Hier drängt sich wohl ein früher Zugang zur *Literatur* auf, den ich in der Entwicklung von didaktischem Wissen möglichst lange hinauszögern will. Das kasuistische Arbeiten erhält aber auch hier seinen Platz. Wenn das elaborierte Wissen aus der Literatur nicht auf den Fall zurückbezogen werden kann, hilft auch die Literatur nicht weiter.

Das Fehlen eines Wissensmonopols verlangt zudem den Austausch mit anderen Personen und Systemen. Dies führt in der Arbeit mit narrativen Texten unmittelbar zu Formen des *diskursiven Wissens*. Der Austausch mit Experten, aber auch im Team, kann diesen Zugang fördern. Die Auslegungskompetenz und damit Reflexion über Unterrichtsgeschichten wird hier auf verschiedene Personen verteilt. Zunächst sind wahrscheinlich die Eltern zu nennen, aber auch verschiedene Berater oder Therapeuten, die in pädagogischen Problemen beteiligt sind. Hier muss systemisch gedacht werden, was für die Textarbeit unmittelbare Konsequenzen zeigt. Es werden nicht nur didaktische Biografien beschrieben, sondern auch Lebensbiografien. Dies erhöht den Umfang der Texte und damit den Aufwand für die Beschreibung von Situationen. Methodisch kann hier aber eine Anlehnung an die Arbeit mit didaktischen Geschichten gesucht werden, weil pädagogische Probleme, wie sie sich in der Lehrerbildung zeigen, fast immer einen didaktischen Ursprung haben. Man hat nicht einfach ein hyperaktives Kind in der Klasse, sondern das hyperaktive Kind stört den Unterricht oder sich selbst beim Lernen. Alles andere sind Stigmatisierungen, die m.E. unbedingt vermieden werden sollen. Erst in der Auslegung merken wir, ob es sich um ein pädagogisches oder ein didaktisches Problem handelt. Deshalb kann die Arbeit mit narrativen Texten den Zugang bilden, pädagogische Probleme in der Schule lösen zu können. Werden solche Probleme so beschrieben, wie ich es hier für didaktische Widersprüche dargestellt habe, können diese Dokumente einen wertvollen Beitrag zur Lösung des Problems im System Erziehung bilden. Das ist nicht unwichtig, insbesondere, wenn die Lehrkraft in einem solchen System eine Hauptrolle spielt.

Vom forschendem Lernen zum Forschen lernen

Hinter den Konzepten des forschenden Lernens steht der Anspruch dem Individuum in seinem Lernen mehr Verantwortung zu übertragen. Damit verbunden ist die Idee, dass Lernen immer *freiwilliges Lernen* ist

(Messmer, 1996). Dies hat sowohl lernpsychologische als auch moralische Gründe. Didaktisch wird dieser Anspruch nicht nur in der Lehre der Didaktik genutzt.

Jemandem diese Wissensgebiete zu lehren heisst nicht, ihn dazu zu bringen, dass er sich die fertigen Ergebnisse einprägt, sondern es heisst, dass wir lehren, wie er an dem Prozess der Wissensgewinnung teilhaben kann. ... Wissen in diesem Sinne ist kein Produkt, sondern ein Prozess. (Bruner, 1997, p. 74)

Was also Bruner allgemein für das Lehren fordert, hat seine spezielle Bedeutung für die Lehre der Didaktik. Ich nehme diesen Anspruch von Bruner sehr ernst, weshalb ich auch für eine *Didaktik in Stücken* und die damit verbundene Arbeit mit narrativen Texten plädiere. Jemanden am Prozess der Wissensgewinnung zu beteiligen, heisst letztlich auch, ihn an den Methoden der Wissensgewinnung teilhaben zu lassen. Zumindest für die Gewinnung von narrativem Wissen in der Didaktik, sind diese Methoden in der vorliegenden Unterrichtslehre transparent geworden.

Daraus darf man allerdings nicht schliessen, dass *Didaktik in Stücken* eine Anleitung zum narrativen Forschen ist. Didaktik in Stücken ist ein Lehrbuch für die Lehre des Lehrens und Lernens. Es ist kein Methodenbuch für die Forschung, auch wenn sich die Grenzen zwischen forschendem Lernen und dem Lernen des Forschens fließend gestalten. Der Unterschied liegt m.E. in der Aussagekraft der Resultate. In anderen Worten, nicht der Prozess, sondern der Output bestimmt über die Zuordnung Forschung oder Lehre.

Die Unterscheidung von Clandinin und Connelly (2000, pp. 138-139) zwischen Forschungstexten und Feldtexten weist auch auf die Unterschiede von Forschungstexten und didaktischen Texten (vgl. Tab. 5).

Feldtexte bilden sowohl für didaktische Texte als auch für Forschungstexte, die Arbeitsgrundlage. *Didaktische Texte* lassen sich aber nicht so deutlich von Feldtexten abgrenzen, wie dies Forschungstexte tun. In Forschungstexten muss die Distanz gesucht werden, Forscherinnen und Forscher dürfen sich nicht mit dem Feld identifizieren, wie das Didaktikerinnen und Didaktiker noch teilweise können. Damit geht Forschungstexten natürlich eine gewisse Lebendigkeit verloren, die in didaktischen Texten noch gesucht wird. Ein weiterer Unterschied ist in der Zielsetzung der Texte zu finden. Didaktische Texte versuchen durch die Darstellung einer Geschichte Fabeln zu zeigen. Diese Fabel lässt sich in der Lehre, sowohl narrativ (narrativ mode), als auch in einen Begriff fassen (paradigmatic

Tabelle 5: Unterschied Forschungstexte - Feldtexte

Forschungstexte	Feldtexte
– <u>Distanz</u> Nähe	– Distanz und <u>Nähe</u>
– Publikum sind Leser:innen	– Auf Tuchfühlung gehen
– nicht cocho und n und frère	– Publikum ist Autor:in
– findet kritischer Diskurs über Text statt	– miterleben, mitdenken
– «objektiv»	– «mit handeln»
– kritisch unsicher	– affirmativ, be in love
	– subjektiv
	– sicher

mode). Wie sich bereits in der Bezeichnung von Bruner (1986, p. 12) andeutet (paradigmatic or *logico-scientific mode*), sucht die Forschung nach Fabeln im paradigmatic mode. Durch die Äusserung von Fabeln in Begriffen wird eine Theorie besser kommunizierbar. Deshalb gilt die grösste Aufmerksamkeit der *Grounded Theorie* (Corbin & Strauss, 2015), der Suche nach einer Kernkategorie, durch die sich eine Theorie repräsentieren lässt.

Trotz dieser Unterschiede zwischen Lehre und Forschung möchte ich die Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) als Zugang zur Forschung als ideal bezeichnen. Für die Arbeit mit narrativen Texten steht die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Phänomen im Zentrum und weniger die Methode, wie man zu diesen Erkenntnissen gelangt. Ich sehe deshalb für angehende Lehrpersonen, aber auch für Studierende anderer Disziplinen in *Didaktik in Stücken* die Chance, sich zunächst mit den Phänomenen zu beschäftigen und erst später wissenschaftliche Methoden der Wissensgewinnung zu lernen. Dieser problemorientierte Ansatz verhindert, dass die Forschungsmethode über die Fragestellung bestimmt und nicht vice versa die Fragestellung zu einer passenden Forschungsmethode führt. Sinnvolle Fragen zu entwickeln ist m.E. einer der wichtigsten Aufgaben in einem Forschungsprozess. Dieser Prozess darf auch nicht unterschätzt werden. Er ist ebenso anspruchsvoll, wie die korrekte Anwendung einer Forschungsmethode. Deshalb sollte dieser Schritt im *Forschen lernen* zu Beginn stehen, um einen einseitigen Methodologismus zu verhindern. Erst wer gelernt hat Fragen zu stellen, kann Forschen lernen. Ich denke hier kann *Didaktik in Stücken* einen sinnvollen Zugang bilden. Zum einen lassen sich mit der hier beschriebenen Unterrichtslehre Fragen aus dem Feld heraus entwickeln, was einem bottom-up Zugang in

der Forschung entspricht. Zum anderen lassen sich auch die Methoden der Wissensgenerierung vergleichen. Auf die Nähe des didaktischen Zirkels zum hermeneutischen Zirkel wurde bereits hingewiesen. In diesem Sinne handelt es sich bei *Didaktik in Stücken* um ein Propädeutikum für eine narrative Forschung, allenfalls um einen Approach für eine systematisch Unterrichtsforschung anderer Evidenzen. Wer sich dafür interessiert findet bei Clandinin und Connelly sowie bei Corbin, Glaser und Strauss spannende Lehrbücher.

Diese Nähe der Methodik von Lehre und Forschung soll kein Plädoyer sein für eine *Mickey-Mouse-Forschung* (Hügli, 1995, p. 8) in der Ausbildung von Lehrpersonen. Der Unterschied zwischen der Praxis der Forschung und der Praxis des forschenden Lernens liegt sicherlich auch in der Anzahl der untersuchten Feldtexte und in der Ausdifferenzierung der Interpretation. Erkenntnisse, die lediglich aus der Interpretation einzelner Texte hervorgehen, haben aus einer Forschungsperspektive nur lokale Reichweite. Aber hier lässt sich wohl kaum eine pauschale Grenze für die Differenz festlegen. Ich denke, letztlich entscheidet nicht die Quantität, sondern die Qualität der Forschung, über die Aussagekraft ihrer Ergebnisse. Und gerade diese Qualität, sowohl von Lehre als auch von Forschung, will *Didaktik in Stücken* fördern.