

Vorwort

»Es gibt keine Wahrheit – nur Geschichten«

Jim Harrison (1999, xii)

Gedanken, Wünsche, Meinungen und Überzeugungen sind nach Donald Davidson (2004, 361) Enden von Geschichten, die bei anderen Menschen oder anderen Dingen beginnen. Damit ich in diesem Vorwort in Bezug auf die anschließenden Ausführungen kohärent bleiben kann, drängt es sich auf, den Anfang dieser »Geschichte« darzustellen.

Der Beginn dieser Untersuchung liegt in meinem Forschungsprojekt zu subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Aus diesem Projekt entstand 2002 eine Veröffentlichung, deren Zielpublikum Studierende in der Lehrerbildung waren. Die in den Interviews von Lehrerinnen und Lehrern erzählten Geschichten, aber auch die in den Videos dargestellten Geschichten, die ich als *Stücke* bezeichnet habe¹, haben mein Interesse geweckt. Aus diesem Projekt lässt sich eine zentrale Frage ableiten, die mich in der vorliegenden Untersuchung bewegt: Ich möchte herausfinden, ob die Erzählung als Form für die Didaktik oder für bestimmte, unter Umständen besonders ausgezeichnete Prozesse der Lehrerbildung geltend gemacht werden kann.

Nach Davidson stehen am Anfang von Geschichten, die zu Gedanken und Überzeugungen führen, nicht nur Dinge, sondern auch Personen. In diesem Sinne steht zu Beginn dieser *Geschichte* mein Studienaufenthalt 1992/93 in Hamburg, wo ich mit Matthias Schierz und Karlheinz Scherler zwei Sportpädagogen kennen und schätzen gelernt habe. Ihre gemeinsam formulierte »Interpretative Unterrichtsforschung« sowie die »Narrative Didaktik« von Schierz legen den Zugang zur Repräsentationsform der Geschichte nahe. In der Sportpädagogik sind Darstellungsformen wie Fälle, Unterrichtssituationen oder kleine Geschichten unmittelbar mit den Personen Scherler und Schierz verbunden. An und mit Fällen haben mich Karlheinz Scherler und Matthias Schierz zum didaktischen Denken »angestiftet«. Die Arbeit mit Fällen hat mich fasziniert und nicht mehr losgelassen. Die Repräsentationsform von Unterrichtsereignissen in der Fallarbeit möchte ich zumindest vorläufig als *Fallbeispiele* oder *Fallgeschichten* bezeichnen. Dass ich mich unterdessen über

1 Messmer, Roland: Didaktik in Stücken. Magglingen 2002.

den Fallbegriff von Scherler und Schierz hinweggesetzt habe, der zu Beginn der Untersuchung noch eine zentrale Bedeutung hatte, werde ich im Verlauf der Untersuchung erläutern. Kurz – um bei der Begrifflichkeit der Geschichte zu bleiben – von Scherler und Schierz stammt der Plot, aus dem hoffentlich eine gute *story* entstanden ist.

Zu Beginn einer wissenschaftlichen Arbeit stehen Fragen. Deshalb werde ich – über die Aussage von Davidson hinausgehend – die Begriffe erläutern, die am Anfang dieser wissenschaftlichen Geschichte stehen. Auf dem Hintergrund der Theorie von Bruner (1985), wonach das Denken und Handeln beim Unterrichten grundsätzlich auf zwei Modi basiert (narrativer und paradigmatischer Modus), stellt sich die Frage, inwiefern neben den traditionell belegten paradigmatischen Modus auch ein narrativer Modus gestellt werden kann. Bruner differenziert in Bezug auf die Personen zwischen Anti-Fabulisten und Fabulisten. Bezüglich der Form des Fallbeispiels oder der Fallgeschichte führe ich als weitere Differenzierung den Gegensatz von Argumentieren und Erzählen ein. Während ersteres als Topos in der Erziehungswissenschaft auch in Zusammenhang mit Fallbeispielen keiner Rechtfertigung bedarf, ist das Erzählen als Gegenstück kaum etabliert.

Dieser Frage gehe ich in meiner Untersuchung grundsätzlich nach und versuche dabei insbesondere auch die Frage nach der Performanz narrativen Denkens und Handelns im Alltag des Unterrichts zu verfolgen. Wenn Radtke (1992, 341) von den »unerwarteten Folgen der Verbesserung des Argumentierens über Unterricht in der Lehrerbildung« spricht, so könnte man dem hinzufügen, dass es wahrscheinlich auch unerwartete Folgen des Erzählens über Unterricht gibt. Solch unerwarteten Folgen möchte ich nachgehen und zu zeigen versuchen, dass die Erzählung als Form für den Unterricht oder für bestimmte Denkweisen über den Unterricht geltend zu machen sind. Es geht mir weder um die Romanlektüre noch um den Einsatz von Erzählungen im Unterricht selbst. Ich widme mich der Idee, dass Erzählen und Unterrichten in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen – Erzählen in seiner bipolaren Bedeutung als Denk- und Textform für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In diesem Sinne ist die Untersuchung keine Epistemologie didaktischen Wissens, sondern eine Archäologie des Denkens unter besonderer Berücksichtigung didaktischen Handelns. Mit Archäologie ist in diesem Sinn eine akribische Auseinandersetzung mit den Ordnungsweisen von Erfahrungen und deren Repräsentation in narrativen Texten sowie den damit korrespondierenden Denkformen gemeint.