

# *S*chriftenreihe *F*achdidaktische *F*orschung

Nr. 5, September 2012

*Roland Messmer*

## Best Practice oder Distanzfälle?

*Key words:*

Lehrerbildung, Fallarbeit, Professionalität, Sportunterricht

**Herausgeber der Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung:**

Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper, Barbara Schmidt-Thieme  
Forum Fachdidaktische Forschung  
Universität Hildesheim

**Redaktion:** Julia Gleich, Friederike Röhl

**ISSN** 2193-5912

Verfügbar unter: <http://www.uni-hildesheim.de/sff>

**Roland Messmer**

## Best Practice oder Distanzfälle?

### Abstract

Die Fallarbeit hat sich zunehmend in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern etabliert. Insbesondere die Sportlehrerinnen- und Sportlehrerausbildung kann unterdessen auf eine gestandene Tradition zurückblicken. In diesem hochschuldidaktischen Diskurs wird zu Recht immer wieder die Frage aufgeworfen, was nun für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer wirksamer sei: Die Arbeit mit und an geglückten Situationen in der Methode von Best Practice oder die Arbeit mit und an Unglücksfällen im Sinne von „critical incidents“.

Ich möchte diese Frage zum Anlass nehmen, die Funktionsweisen von beiden Zugängen zu analysieren und insbesondere ihre Wirksamkeit im Kontext der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen. Diese Überlegungen beruhen z.T. auf den Ergebnissen meiner Untersuchung zu „Ordnungen der Alltagserfahrung“ (Messmer, 2011a), knüpfen aber auch am Fallarbeits-Diskurs der Sportdidaktik an, der insbesondere von Scherler und Schierz in den 80er Jahren begründet worden ist (vgl. Scherler, 1983; Schierz, 1986). Dieser Diskurs scheint mir exemplarisch für die Praxis der Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und durchaus übertragbar auf andere Fachdidaktiken.

### 1 Best Practice

2003 veröffentlichten Moser und Tresch eine Untersuchung mit dem vielversprechenden Titel: „Best Practice in der Schule: von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen“. Das vom Think Thank der Schweizer Wirtschaft (Avenir Suisse) geförderte Forschungsprojekt orientierte sich dabei explizit an der Praxis von Unternehmungen aus der Wirtschaft: „Wenn die schweizerische HOLCIM-Gruppe irgendwo auf der Welt ein neues Zementwerk baut, orientiert sie sich an Best Practice“ (Moser & Tresch, 2003, S. 7). Aus über 60 Lehrpersonen wurden aufgrund eines quantitativen Screens die 12 erfolgreichsten Lehrerinnen und Lehrer ausgewählt. Diese beschrieben ihre Unterrichtspraxis mit dem spezifischen Augenmerk auf die Erfolgsmerkmale ihres Unterrichtens. Die Erfolgsmerkmale von Best Practice wurden systematisch, aber auch in relativ offenen Stellungnahmen der Lehrpersonen zu erfassen versucht. In die Beschreibungen von Best Practice der Lehrpersonen flossen sowohl inhaltliche als auch methodische Aspekte ein:

„Die nachhaltige Vertiefung eines Inhalts durch regelmäßiges Üben gehört zu den wichtigsten und anspruchsvollsten Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Das Üben als Konsolidieren und Automatisieren verlangt einen abwechslungsreichen und lustvollen Zugang zu einem Inhalt, weil behandelte Inhalte immer wieder in den Unterricht einzubringen sind.“ (Moser & Tresch, 2003, S. 92)

Diese explizite Beschreibung von Best Practice als empirische Datendarstellung steht im Gegensatz zu der von vielen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern verfolgten Praxis der Darstellung von „Unglücksfällen“ (Scherler, 2004, S. 22). Sie steht aber keinesfalls außerhalb der hermeneutischen

Praxis der Darstellung von gelungenem Unterricht in der Form von Zeigefällen. Insbesondere die geisteswissenschaftliche Pädagogik versuchte ihre meist normativ entwickelten Modelle und Konzeptionen durch entsprechende Zeigebispiele zu veranschaulichen. Die meist auch episodisch dargestellten Geschichten zeigen in einer deduktiven Darstellungsweise das im Modell allgemein Formulierte, das am konkreten Beispiel verdeutlicht werden kann.

In diesem Sinne ist die von Moser und Tresch (2003) eingebrachte Idee von Best Practice nicht unbedingt neu für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie zeigt aber in ihrer Prägnanz den Unterschied zur üblichen Praxis in der Fallarbeit, die sich an „Unglücksfällen“ orientiert. Zunächst zur Praxis von Best Practice in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Vordergründig fallen in den Äußerungen der Best Practice Lehrpersonen professionstypische Argumente auf. „Die Diskussion unter Lehrpersonen findet immer wieder statt. Was mit Best Practice neu dazugekommen ist, sind die Stellungnahmen zu konkreten Punkten. Es wäre gut, wenn dies auch innerhalb der Schule gemacht werden würde. Dies gibt einfach mehr her, als wenn man einfach so diskutiert“ (Moser & Tresch, 2003, S. 134). Best Practice unterscheidet sich demnach durch die Präzisierung auf konkrete Situationen im Gegensatz zu Stellungnahmen z.B. einer Allgemeinen Didaktik. Damit gesellt sich Best Practice aber zu einem vergleichbaren Anspruch zur Fallarbeit, wie sie durch Scherler und Schierz (1983, 1992) in die Sportdidaktik eingeführt worden ist. Demnach muss sich die Fallarbeit explizit und geradezu konstitutiv auf konkrete „Fälle“ beziehen.

In den auf konkrete Unterrichtshandlungen bezogenen Äußerungen werden die Best Practice-Lehrpersonen aber wiederum sehr diffus und allgemein dargestellt. So scheint die Einschätzung zum didaktischen Thema Differenzieren nicht sehr spezifisch und auch nicht überraschend. „Individualisieren und Differenzieren bedeutet vor allem den Unterricht vermehrt auf die Stärken und Schwächen einzelner Kinder auszurichten, diagnostizieren und fördern“ (Moser & Tresch, 2003, S. 102). Dem eigentlichen Kernproblem der Differenzierung, namentlich der methodischen Implementation, wird mit dieser Äußerung ausgewichen. Dass sich Unterricht auf die „Stärken und Schwächen“ von Schülerinnen und Schülern ausrichten soll, wird wohl kaum bestritten. Wie aber soll konkret auf diese Differenzen eingegangen werden, ohne die Leistungsdifferenz der Klasse dermaßen zu erhöhen, dass Klassenunterricht nicht mehr möglich ist? Oder konkreter auf den Sportunterricht bezogen: Wie soll das Werfen und Fangen beim Spielen differenziert gefördert werden, ohne dass die Differenz so groß wird, dass ein gemeinsames Basketballspielen unmöglich wird?

Eine Antwort auf diese professionstypischen Fragen findet man in den Äußerungen der Best Practice-Lehrpersonen im Projekt von Moser und Tresch (2003) nicht. Trotzdem wird das Problem direkt angesprochen.

„Natürlich sind auch konkrete Hinweise wichtig, wie Unterricht erfolgreich gestaltet wird. Weitaus wichtiger als didaktische oder methodische Tipps ist aber, dass sich die Lehrpersonen mit spezifischen Unterrichtsthemen auseinandersetzen, nachdenken, argumentieren, begründen“ (Moser & Tresch, 2003, S. 134). Damit wird indirekt auf die Praxis der Fallarbeit verwiesen, die sich explizit an spezifischen Unterrichtsthemen orientiert. Es wird indirekt auch auf den „reflective practitioner“, wie ihn Schön (1993)

für die Lehrerinnen- und Lehrerprofession einfordert, verwiesen. Schön unterläuft damit jedoch ein Denkfehler, worauf ich später zurückkommen werde.

In diesem Sinne scheint die Lehrpraxis von Best Practice in einem Dilemma zu stecken. Werden die guten Beispiele sehr konkret und spezifisch formuliert, dann sind sie im Kontext der Unterrichtspraxis nicht rekonstruierbar, weil Unterricht immer durch unterschiedliche Einflussfaktoren bestimmt wird und per se nicht wiederholbar ist. Dies scheint wohl auch der Grund zu sein, dass sich die ausgewählten Lehrerinnen- und Lehrpersonen im Projekt von Moser und Tresch (2003) meist verallgemeinernd und pauschal äußern. Neben induktiven Schlüssen fließen dann Argumente ein, die dann oft derart tautologisch wirken, dass sie genauso aus den – von Best Practice auch kritisierten – allgemeinen Lehrbüchern der Didaktik stammen könnten.

## 2 Denkweisen

Best Practice steht damit im Kontrast zur Praxis der Fallarbeit. Letztere wird von vielen Autorinnen und Autoren ebenfalls als produktive Verbindung von Theorie und Praxis vertreten (vgl. Messmer, 2011a, S. 13ff.). Fallarbeit orientiert sich in der Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Regel an kritischen Vorfällen, der eigenen Unterrichtspraxis oder an gescheiterten Handlungen in Unterrichtsbeschreibungen in der Literatur. Dabei – könnte man meinen – unterscheidet sich die Beschreibung von gelungenem Unterricht, wie ihn Best Practice schildert, kaum von Beschreibungen der weit verbreiteten Fallarbeit. In beiden Praxen wird Unterricht in der Form einer „Erzählung“ narrativ gerahmt und zur Diskussion gestellt. Dass sich die beiden Praxen sowohl in ihrer narrativen „Grammatik“ als auch in Bezug auf ihre professionelle Performanz unterscheiden, möchte ich an zwei konkreten Beispielen darstellen.

### „Nasse Hosen“

*Eine Lektion mit Zeitungen in einer zweiten Grundschulklasse. Bei Stundenbeginn liegen etwa 20 Zeitungs-Doppelseiten auf dem Boden. Ich erkläre den Schülerinnen und Schülern das Spiel, bei welchem ich eine schnelle, lauffreudige Musik abspiele und die Schülerinnen und Schüler beim Stoppen der Musik sofort auf einer Zeitung stehen bleiben müssen. Mit der Zeit nehme ich Zeitungen weg. Wer das schafft, bekommt einen Punkt. Das Spiel beginnt und die Kinder kommen so richtig in Fahrt. Es wird um die Zeitungen herumgehüpft und getanzt, dass es eine richtige Freude ist, zuzuschauen. Auf einmal kommt ein Schüler zu mir und sagt, dass es in der Hallenmitte eine Pfütze gibt. Ich gehe zu dieser Pfütze und schaue danach zuerst einmal an die Decke, da ich ein Leck vermute, denn draußen ist es heftig am Regnen. Die Kinder tanzen immer noch herum und nehmen kaum Notiz von der Pfütze. Fabio, ein aufgeweckter Schüler, kommt zu mir und sagt: „Herr Morasini, der Morris hat ganz nasse Hosen, ich glaube er hat reingepinkelt“.*

*Ich laufe zu Morris, der immer noch herumrennt und frage ihn, warum er nicht auf die Toilette gegangen ist. Er zuckt nur mit der Schulter und kann mir auch nichts Genaueres sagen. Ich sage zu ihm, dass er in die Garderobe gehen und die*

*Unterhosen ausziehen soll, danach könne er wieder mitmachen, wenn er wolle. Ich möchte eine Szene vermeiden, da ich weiß, dass Morris persönlich viele Probleme hat.*

*Ich lasse immer noch die Musik laufen und stoppe sie ab und zu. Dazwischen putze ich mit diversen Zeitungsseiten den Boden auf. Die Schülerinnen und Schüler machen keine Sprüche oder Bemerkungen. Nach eine paar Minuten kommt Morris mit normalen Hosen in die Turnhalle und macht wieder mit. Er wird von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern nicht darauf angesprochen. Ich frage auch nicht weiter nach.*

Dass Kinder in diesem Alter vor Aufregung mal in die Hosen „machen“ ist nicht außergewöhnlich. Erstaunlich ist vielmehr, dass es der Lehrer schafft, ohne großes Aufsehen Morris Missgeschick zu übergehen und ihn dabei nicht bloß zu stellen.

Der Lehrer versucht die kritische Situation zu umgehen, indem er die Pfütze in der Mitte der Halle selbst wegwischt. Dabei kommt ihm das Unterrichtsmaterial Zeitungen gerade gelegen. Sein Tun fällt den anderen Schülerinnen und Schülern nicht auf. Morris schickt er nach einem kurzen Gespräch in die Umkleidekabine. Der Lehrer begründet seine Vorgehensweise damit, dass Morris ohnehin „persönlich viele Probleme hat“. Offensichtlich will er diese Probleme nicht noch durch eine öffentliche Thematisierung verstärken. Ob diese Begründung gerechtfertigt ist, kann hier nicht beurteilt werden. Seine Interpretation der Unterrichtsbegebenheit scheint auch eher psychologisch und weniger fachdidaktisch motiviert. Trotzdem weist sein Handeln auf eine geglückte Unterrichtsintervention hin, da die anderen Schülerinnen und Schüler „keine Sprüche oder Bemerkungen“ machen.

Könnte man diese Unterrichtsbeschreibung nun als Best Practice bezeichnen? Formal beschreibt der Lehrer eine Situation, die auf eine gelungene Bewältigung von alltäglichen Unterrichtsproblemen hindeutet. Als Zeigebeispiel weist die Beschreibung die nötigen Komponenten einer Unterrichtsgeschichte auf: Es werden die handelnden Personen beschrieben, der Kontext erläutert und die entscheidenden Handlungen dargestellt. Ebenfalls sind sowohl die Wirkungen der „Handlung“ von Morris, als auch des Lehrers skizziert. Die Beschreibung weist narrative Strukturen auf, weil sie im Alltagsgeschehen von Unterricht eine doch nicht ganz alltägliche Situation beschreibt, die sich in ihrem Verlauf überraschend entwickelt. Zumindest hätte ich beim Lesen des Textes andere Reaktionen erwartet. Dass sich weder Lehrer noch Schülerinnen und Schüler explizit mit der Pfütze beschäftigen, deutet auf eine positive Wendung im narrativen Skript der Geschichte hin. Vergleichbar mit einer Komödie löst sich das Problem im 4. Akt zur Erleichterung des Lesers positiv auf. Die Widersprüche, die zu Beginn des Textes dargestellt werden, werden aus der (Unterrichts-) Welt geschafft.

Mit diesen formalen Strukturen, die den Text als Geschichte ausweisen, sind die Voraussetzungen gegeben, dass der Text als Gedächtnisanker z.B. bei Lehramtsstudentinnen und –studenten haften bleibt. Wird Unterricht lediglich im Sinne einer Chronik beschrieben, ist das Risiko groß, dass die Episode vergessen wird. Der explizite Anspruch von Zeigebeispielen verlangt jedoch das Gegenteil. Können Unterrichtsbeschreibungen im Kontext von Unterrichtshandlungen nicht unmittelbar „abgerufen“ werden, haben sie keinen Wert für die Handlungspraxis. Sie können höchstens für Reflexionsprozesse im Nachtrag von Unterrichtshandlungen einen

Beitrag leisten. Damit scheint zumindest in einer ersten Interpretation die Performanz von Best Practice in diesem Beispiel gegeben.

### Spielbändeli

(a) *Gymnasium, 9. Schuljahr (16 Schülerinnen und Schüler). Nach und nach betreten die Schülerinnen und Schüler die Turnhalle. Der Lehrer gibt jedem, der die Halle betritt, ein Bändeli. Einige Schülerinnen und Schüler spielen bereits mit dem Basketball. Auf die Frage des Lehrers, ob sich noch Schülerinnen und Schüler in der Garderobe befinden, antwortet ein Schüler: „Ja, Pascal und Dominik.“ Darauf versammelt der Lehrer die Anwesenden in der Mitte der Halle. Er erklärt den Stundenablauf und verteilt für das kommende Spiel je zwei Gruppen auf eine Hallenhälfte: „Gelb und Blau in diesem Feld, Weiß und Rot im anderen.“ In der Zwischenzeit betreten zwei weitere Schüler die Halle (Josef und Martin), auch sie erhalten ein Bändeli.*

(b) *Das Aufwärmspiel verläuft unruhig, aber intensiv. In der einen Hallenhälfte spielen 3:3, in der anderen 4:5. Als der Lehrer das Spiel abpfeift, sind die Resultate ungefähr ausgeglichen. Er erklärt, dass die Gruppen Gelb und Rot selbständig Basketball spielen sollen, während die anderen mit ihm am Minitrampolin üben. Es versammeln sich 10 Schülerinnen und Schüler bei ihm, während 6 Schülerinnen und Schüler mit dem Basketballspiel beginnen.*

(c) *Nach 12 Minuten lässt der Lehrer die Gruppen wechseln. Die Basketspielerinnen und -spieler gehen zum Minitrampolin und umgekehrt. Die 10 Schülerinnen und Schüler, die zum Basketball wechseln, haben Mühe selbständig mit dem Spiel zu beginnen. Nach 3 Minuten interveniert der Lehrer und fragt nach dem Problem. Als eine Antwort ausbleibt, bestimmt er einen verletzten Schüler, der am Hallenrand sitzt, zum Spielleiter. Er soll das Spiel organisieren und eventuell als Schiedsrichter pfeifen.*

(d) *Der Lehrer wendet sich wieder den Trampolinspringerinnen und -springern zu. Bei den Basketballspielerinnen und -spielern (Blau - Weiß) entwickelt sich langsam ein Spiel. Am Ende der Stunde lässt der Lehrer die Geräte wegräumen und bricht das Basketballspiel ab. Auf die Frage nach dem Spielstand kommen ganz unterschiedliche Antworten.*

*Schüler: „Wir mussten eben anders aufteilen, so haben wir 6 gegen 4 gespielt.“*

*Anderer Schüler: „Nein, es waren 7 gegen 3.“*

*Lehrer: „Warum habt ihr nicht 5 gegen 5 gespielt?“*

*Schüler: „Mit 5 gegen 5 wären die Mannschaften nicht ausgeglichen gewesen.“*

Zunächst scheint die Beschreibung eine typische Situation aus dem Unterrichtsalltag abzubilden. Wird der Blick aber auf die Handlungen und Entscheidungen der beteiligten Personen gerichtet, so zeigen sich einige überraschende Momente. Ein Schüler berichtet dem Lehrer, dass sie 7 gegen 3 gespielt haben, ein anderer, dass es 6 gegen 4 waren (d). Egal, was nun wirklich stattgefunden hat, es waren wohl kaum die zu erwartenden 5 gegen 5. Der Lehrer reagiert überrascht. Eine typische Alltagssituation. Wir sind überrascht, wenn sich erwartete Handlungen mit den effektiv erlebten Handlungen nicht decken. Deshalb ist man auch nicht erstaunt über die

Reaktion des Lehrers, der die Schülerinnen und Schüler nach dem Grund dieser nominell unausgeglichenen Teamaufstellung fragt (d). Die Antwort der Schülerinnen und Schüler weist ebenfalls auf Verhaltensweisen im Alltag hin. Sie lösen eine offensichtlich unausgeglichene Gruppeneinteilung pragmatisch – und nicht im Sinne der Spielregeln – indem sie die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Team verändern. Die Gruppen Blau und Weiß beweisen mit ihrer Lösung (d), dass sie das Problem begriffen haben. Es geht ihnen z.B. im Vergleich zu jüngeren Schülerinnen und Schülern, nicht mehr nur um den Sieg, sondern auch um das Spiel selbst. Für die Schülerinnen und Schüler steht nicht eine übergeordnete Regel im Vordergrund, sondern das unmittelbare Hier und Jetzt. Damit verweist die Darstellung des Unterrichts auf Alltagssituationen, die Auslegung der Geschichte auf didaktische Probleme. Möchte der Lehrer solche Situationen verhindern, dann muss er den Unterricht methodisch verändern. Möchte er auf das Regelproblem hinweisen, muss er die Situation mit den Schülerinnen und Schülern besprechen.

Die hier geschilderte Unterrichtssituation unterscheidet sich formal kaum von der oben dargestellten Unterrichtsbeschreibung als Beispiel für Best Practice. Sowohl Handlungen, Personen, Kontext und Wirkungen sind ausreichend beschrieben, sodass sich die Leserin genauso wie der Leser gut in die Szene hinein versetzen kann. Narrativ zeichnet sich auch hier eine Wende ab, insbesondere weil der Lehrer die ungleiche Verteilung der Gruppen zunächst nicht bemerkt. Selbst die beteiligten Schülerinnen und Schüler registrieren die genaue Anzahl der Spielerinnen und Spieler in den beiden Gruppen erst auf Nachfrage des Lehrers. Im Plot lässt sich hier aber ein Unterschied ausmachen. Die Wende führt nicht zu einer gelungenen Lösung im Sinne von Best Practice, sondern zu einer ambivalenten Situation. Obwohl das Spiel aus einer Sportperspektive kaum mit unterschiedlichen Gruppengrößen gespielt werden sollte (oder kann), interpretieren die Schülerinnen und Schüler ebenfalls mit Argumenten des Sports: „Mit 5 gegen 5 wären die Mannschaften nicht ausgeglichen gewesen“. Das Beispiel eignet sich also kaum zur Nachahmung, kann aber auch nicht als „schlechte Praxis“ bezeichnet werden. Denn aus einer grundsätzlichen Perspektive des Sports betrachtet, handeln die Schülerinnen und Schüler sehr „sportlich“. In seinen kompetitiven Praxisformen drängt der Sport immer zu „ausgeglichenen Gruppen“, weil der Sport sonst keinen Spaß mehr macht. So gibt es in allen Sportarten ein Ligasystem, das genau diesen Aspekt aufnimmt. Die Schülerinnen und Schüler können dieser Möglichkeit der Passung nicht folgen und wählen deshalb eine überraschende, aber sehr naheliegende Lösung durch unterschiedlich große Gruppen.

Die narrative Grammatik des Textes deutet deshalb auf einen anderen Beispiel-Typus hin, als ihn die Best Practice-Literatur verwendet. Die ambivalente Situation im Beispiel „Spielbändeli“ zeigt plausibel, dass es sich hier weder um ein „Zeigebeispiel“ noch einen „Unglücksfall“ handelt. Der Fall weist viel eher auf die „Distanz“ zwischen den real beobachtbaren Fakten und den Erwartungen des Beobachtenden hin.

Als Zeigebeispiel ist „Spielbändeli“ somit mehr als nur ein Gedächtnisanker. Es fordert die Leserinnen und den Leser auf, sich mit dem Geschehen auseinander zu setzen. Eco spricht in diesem Zusammenhang von einer offenen Textsorte, die der Leserin und dem Leser einen Interpretationsspielraum offen lässt (vgl. Eco, 1990, S. 72). Erst durch diese offene Interpretationsmöglichkeit lässt der Text Analogien zu eigenen Erfahrungen der Leserin bzw. des Lesers zu. Im Gegensatz zum Text „Nasse Hosen“,

der als geschlossener Text kaum zu Vergleichen einlädt, können hier vergleichbare eigene und fremde Situationen in den Gang von Geschichte zu Geschichte gelegt werden. Der Gang von Geschichte zu Geschichte (vgl. Buck, 1967, S. 216) ist entscheidend für die Entwicklung von „knowing-in-action“, wie dies Schön (1993, S. 54) für den „reflective Teacher“ fordert. Im Gegensatz zu Schön scheint mir aber nicht die Reflexion über Unterrichtshandlungen im Zentrum einer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, sondern die Performanz solchen Wissens in konkreten Handlungssituationen.

Demnach steht nicht das Lehrerinnen- und Lehrerwissen unmittelbar als Ansatzpunkt in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, sondern das *Denken* und die *Denkmodi* von Lehrpersonen im Kontext von Alltags-, bzw. Unterrichtshandlungen.

Setzt man die Denkmodi von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug zu ihrer Wirksamkeit im Unterrichtshandeln, dann zeigen sich entscheidende und auch unterschiedliche Wirkungsweisen von Falldarstellungen (vgl. Messmer, 2011a). In der geschlossenen und auch schlüssigen Darstellung des Beispiels „Nasse Hosen“ wird ein Denkmodus bei der Leserin und dem Leser angesprochen, der die Situation in ein bestimmtes Schema einzuordnen versucht. *Gelungene Reaktion, Coolness der Lehrerin bzw. des Lehrers, Distanz zum Geschehen* wären beispielsweise solche Labels oder Kategorien mit denen die Situation unbewusst einzuordnen versucht wird. Bei der Lektüre von „Nasse Hosen“ werden auch einfache Syllogismen gebildet, die das Handeln des Lehrers begründen (vgl. dazu Scherler & Schierz, 1993, S. 76). Ein Schüler macht in die Hosen (fT) | Der Lehrer putzt den Fleck unauffällig weg (F) | Wenn Lehrerinnen und Lehrer unauffällig auf kritische Situationen reagieren, läuft der Unterricht störungsfrei weiter (fR)<sup>1</sup>. Solche Syllogismen bleiben unter Umständen als handlungsleitend im Gedächtnis der Leserin und des Lesers haften. Sie taugen aber wenig, wenn sich das Skript der Realität nur teilweise vom Handlungsablauf im „Papierfall“ unterscheiden. Wie sollte eine Lehrperson reagieren, wenn doch eine Schülerin oder ein Schüler explizit auf den nassen Fleck zeigt? Für eine solche Situation bereitet der Fall als Best Practice nicht vor. In der narrativen Geschlossenheit des Textes wird eine Antizipation anderer möglichen Varianten nicht nötig. Eine solche Darstellungsform engt den antizipierten Handlungsspielraum von Lehrpersonen ein, weil alternative Handlungsmöglichkeiten durch die Textform als gescheiterte Lösungen ausgeschlossen werden. Die dem Fall zugrunde liegenden Syllogismen drängen die Leserin und den Leser in vergleichbaren Situationen zu analogem Handeln. Dies widerspricht aber den Erfahrungen und der Komplexität des Alltags von Lehrerinnen und Lehrern. Kein Unterricht lässt sich quasi als Schablone auf andere Unterrichtssituationen übertragen. Somit sind solche Beschreibungen in der Performanz von Unterrichtspraxis meist zum Scheitern verurteilt. Weil aber die „Theorie“ des gelungenen Beispiels stimmen muss, wird die Ursache für das Scheitern deshalb meist external gesucht. *Die Schülerinnen und Schüler der Klasse sind schwierig, die anderen Lehrpersonen achten nicht auf Disziplin* oder dergleichen lauten dann einschlägige Ausreden. Dabei liegt der Grund für das eventuelle Scheitern nicht in der konkreten Situation, sondern in den Deutungsmustern, die aus gelungenen Zeigebeispielen geschlossen werden.

---

<sup>1</sup> fT: Faktische These, F: Faktum, fR: faktische Regel



Im Gegensatz dazu weist das Beispiel „Spielbändeli“ trotz seiner offenen Fabel auf eine Performanz hin, die u.U. für spätere eigene Unterrichtshandlungen von Bedeutung sind. In der Lektüre der Geschichte werden von der Leserin und vom Leser weniger Syllogismen gebildet, als vielmehr Handlungsalternativen antizipiert: Was soll der Lehrer zu Beginn anders machen, wie soll er auf die widersprüchlichen Antworten der Schülerinnen und Schüler reagieren etc. Diese Denkarbeit beim Lesen nimmt Handlungsalternativen vorweg, die dann in der konkreten Situation des eigenen Handelns „abgerufen“ werden können. Dabei hilft auch das gedächtnispsychologische Phänomen, dass wir uns an Widersprüche besser erinnern können, als an schlüssige Argumentationen.

### 3 Kasuistische Zugänge

Die zu Beginn dargestellten Bezüge von Best Practice zu anderen Disziplinen weisen auch auf unterschiedliche Praxen der Professionen hin. Die Ingenieurs- und vielleicht auch die Wirtschaftswissenschaften sind auf gelungene Beispiele angewiesen, um ihre Praxis zu verbessern. Bildlich gesprochen, wenn eine Brücke hält, dann baut man eine zweite Brücke mit der gleichen Spannweite auf die genau gleiche Art und Weise. Die Professionen der Sozialwissenschaften stehen hier in einer anderen Tradition (vgl. Wolters, 2008). So orientiert sich z.B. die Jurisprudenz trotz eines klaren normativen Regelwerks in der Regel an Präzedenzfällen, also genau an solchen Situationen, bei denen die übliche Praxis versagt. Diese kasuistische Praxis scheint auch für die Profession von Lehrpersonen von Bedeutung. Wer meist in Routinen arbeitet, muss sich nicht auf diese standardisierten Abläufe vorbereiten, sondern auf kritische Vorfälle. Werden solche in kasuistischer Art und Weise in die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aufgenommen, besteht zumindest die Hoffnung, dass in der realen Situation unterschiedliche Varianten zur Auswahl stehen – und nicht durch die Routine übergangen werden.

Auf diese Form der Erkenntnisgewinnung – sowohl für das Individuum, als auch für die Forschung allgemein – hat bereits John Dewey hingewiesen. In *The Quest for Certainty* (Dewey, 1929) fordert er eine Logik von Forschung, die sich auf die Forschung selbst richtet. Dewey verwendet deshalb gerne den doppeldeutigen Begriff *Inquiry* für Forschung und meint damit zugleich auch Untersuchung. Er lehnt sich in der Verwendung des Begriffes ausdrücklich auch an gerichtliche Untersuchungen an, die er als Paradigma der Forschung bezeichnet.

Kasuistische Zugänge bilden somit eine Methode, die sowohl für die Genese von individuellem Praxiswissen dient, als auch der Genese von allgemeinem Wissen. Kasuistik ist deshalb weit mehr als lediglich die Möglichkeit, Theorien praxisnah zu veranschaulichen. Durch die Rekonstruktion und Interpretation von Unterrichtsfällen wird ein Wissen generiert, das für die Fachdidaktik von entscheidender Bedeutung sein kann. Während die Fachwissenschaft dazu neigt, Wissen zu generieren, das für die Disziplin resp. für die Gesellschaft allgemein von Bedeutung ist, muss die Fachdidaktik ihren Fokus auf die Auswahl, Repräsentation und Vermittlung dieses Wissens legen. Das führt u.U. zu anderen Wissensgegenständen und -formen, bedarf aber auch anderer Forschungsmethoden. Eine kasuistische Forschung – oder eine *narrative*

*inquiry*, wie sie im angelsächsischen Raum auch genannt wird – weist auf diesen Nutzen hin. Die Methode orientiert sich sowohl am Allgemeinen, als auch am Besonderen. In der Ambivalenz dieses Anspruchs kann sich der Anspruch einer *Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin* erst entwickeln. In der Tradition des amerikanischen Pragmatismus hat Charles Sanders Peirce diesen vermeintlichen Widerspruch zwischen einem induktiven und einem deduktiven Schluss aufzulösen versucht. Er nennt diese Form des Schließens *Abduktion*. Interessant an dieser Methode der formalen Logik sind weniger deren formalistischen Implikationen, die durchaus kontrovers diskutiert werden, als vielmehr seine These, dass für einen abduktiven Schluss ein überraschendes Ereignis am Anfang stehen muss (vgl. Reichertz, 2003).

“Long before I first classed abduction as an inference it was recognized by logicians that the operation of adopting an explanatory hypothesis — which is just what abduction is — was subject to certain conditions. Namely, the hypothesis cannot be admitted, even as a hypothesis, unless it be supposed that it would account for the facts or some of them. The form of inference, therefore, is this:

The surprising fact, C, is observed;

But if A were true, C would be a matter of course,

Hence, there is reason to suspect that A is true.

Thus, A cannot be abductively inferred, or if you prefer the expression, cannot be abductively conjectured until its entire content is already present in the premiss, If A were true, C would be a matter of course.”

(Peirce, Hartshorne, & Weiss, 1931-1958, S. 5.189)

Genau genommen ist die Abduktion das einzige logische Verfahren, das eine neue Idee einführt – und ist deshalb auch umstritten. Die Abduktion vermutet lediglich, dass etwas der Fall sein kann. Zu Beginn steht das überraschende Ereignis – oder der kritische Vorfall. Anschließend kommt es zu einer Als-ob-Annahme, die als Regel verifiziert wird. Bestätigt sich diese Regel in weiteren Fällen, dann verliert der Fall das Überraschungsmoment und falls die neu bestimmte Regel eine gewisse Überzeugungskraft besitzt, wird der Fall selbst durch einen deduktiven Schluss der neu konstruierten Regel zugeschrieben (zur Verwendung der Abduktion in der Sportdidaktik vgl. auch Scherler & Schierz, 1993, S. 114).

Der Fokus auf das Überraschende schließt im Grunde genommen Best Practice nicht aus; auch gute Lösungen können überraschen. Damit scheint zumindest für die Genese von Wissen in der kasuistischen Forschungspraxis die Orientierung an guten Beispielen denkbar. Im Beispiel „Nasse Hosen“ wird aber letztlich induktiv auf eine allgemeine Regel geschlossen, die sich an der dargestellten Praxis in diesem Unterricht orientiert. Der induktive Beweis, dass die Regel stimmt, ist bereits durch die Rekonstruktion des Unterrichts gegeben. Genau genommen ist dieser Fall als Abduktion auch nicht Hypothesen generierend, weil die Begründung für das Gelingen bereits erbracht ist. Im Gegensatz dazu steht das Unterrichtsbeispiel „Spielbändeli“. Hier steht nicht eine bekannte Regel am Anfang, sondern ein überraschendes Ereignis (das Spiel 7 gegen 3). Es fördert bei der Leserin und beim Leser den Zweifel an der Richtigkeit eigener Vorstellungen (Basketball muss 5 gegen 5 gespielt werden...). Damit kommt es in einem zweiten Schritt zu einer Unterstellung, einer Als-ob-

Annahme: Wenn ein Spiel 7 gegen 3 ausgeglichen gespielt werden kann, dann ist eine ungleiche Teamzahl auch möglich. Mit dieser abduktiv gewonnenen Regel verliert das Spiel 7 gegen 3 seinen Überraschungscharakter. „Entscheidend ist nun für die Bestimmung der Abduktion, dass nicht die ‚Beseitigung der Überraschung‘ das Wesentliche an ihr ist, sondern die Beseitigung der Überraschung durch ‚eine neue Regel A‘. Beseitigen ließe sich eine Überraschung auch durch die Heranziehung bekannter Regeln. Aber das wäre keine Abduktion“ (Reichertz, 2003, S. 53). Die neue Regel muss also zuerst gefunden werden, sie ist zumindest zum Zeitpunkt der Lektüre der Leserin und dem Leser noch nicht bekannt. Die Gegenüberstellung der beiden Beispiele zeigt, dass Best Practice in einer kasuistischen Forschung nicht zu neuen Erkenntnissen führt. Bestenfalls wird von einem konkreten Fall auf bestehende Regeln induktiv geschlossen.

Für die Genese von individuellem Wissen scheint die Zuordnung von Best Practice ebenfalls nicht eindeutig gegeben. Einerseits deuten die vorhin erläuterten Erkenntnisse zu den differenten Denkformen darauf hin, dass Best Practice-Fälle wohl abduktiv erschlossen werden können, sich aber als Gedankenstützen für den Alltag wenig eignen. Andererseits weist die kasuistische Lehre an „guten Beispielen“ auf die Differenz von Papier- und Realfall hin. Selbst erlebte Fälle sind in der Regel nicht Fälle im Sinne von Best Practice. Wir stolpern nur selten über gelungenen Unterricht, klopfen uns höchstens selbst auf die Schultern und erkennen, dass es „heute mal wieder gut gelaufen ist“. Wirklich ins Grübeln kommen wir erst durch Überraschungen, die wir in der Vorbereitung nicht antizipiert und u.U. zum Scheitern des Unterrichtsvorhabens geführt haben. Solche widersprüchlichen Situationen, für die nicht unmittelbar eine Antwort gefunden werden kann, stehen im Gegensatz zu „Papierfällen“, die gelungene Sequenzen darstellen. Didaktische Lehrbücher sind oft gefüllt mit solchen Zeigebeispielen, die aber außer ihrer illustrativen Funktion kaum eine Wirkung zeigen. Ein „Realfall“ wie er im Beispiel „Spielbändeli“ zum Ausdruck kommt, fordert selbst die nicht beteiligten Leserinnen und Leser zur Denkarbeit auf. Das Überraschende, wie dies Pierce in seiner Form der Abduktion darstellt, entfaltet seine Wirkung als Anstiftung zum didaktischen Denken (vgl. Schulz, 1996).

Damit lässt sich in Bezug auf kasuistische Zugänge eine weitere Differenz aufzeigen. Sowohl die kasuistische Forschung, als auch die kasuistische Lehre sind auf kritische Fälle angewiesen. In der Komparation von Fällen bedarf der Gang von Geschichte zu Geschichte einer Abduktionslogik, die das überraschende Scheitern zur Regel macht und damit neues Wissen generiert. Eine Unterrichtspraxis des Gelingens weist letztlich immer wieder auf sich selbst zurück und kann damit neues Wissen nur bedingt entwickeln.

Mit der Zuordnung von kritischen Vorfällen auf die Denkweisen von Lehrerinnen und Lehrern und eine kasuistische Forschungs- und Lehrpraxis wurde der Prozess des Reflektierens und logischen Schließens erläutert. Die Besonderheit bei der Rekonstruktion und Darstellung kritischer Unterrichtssituationen bleibt damit aber noch offen. In einem letzten Schritt möchte ich deshalb auf die Darstellungsweise von kritischen Unterrichtsfällen näher eingehen.

#### 4 Dürrenmatt: Die tragische Komödie

Friedrich Dürrenmatt hat zeitlebens mit der literarischen Form der Tragödie gehadert. Laut seiner Ausführungen zur Dramaturgie des Theaters weist eine Dramaturgie in der Form der Tragödie konventionell auf „Schulen“ oder „Ideologien“ hin (Dürrenmatt, 1998, S. 144). Für ihn ist die Aufgabe der (literarischen und dramatischen) Kunst aber eine andere.

„Doch die Aufgabe der Kunst, soweit sie überhaupt eine Aufgabe haben kann, und somit die Aufgabe der heutigen Dramatik ist, Gestalt, Konkretes zu schaffen. Dies vermag vor allem die Komödie. Die Tragödie, als die gestrengste Kunstgattung, setzt eine gestaltete Welt voraus.“ (Dürrenmatt, 1998, S. 61).

Macht man mit Dürrenmatt eine Analogie zu Best Practice und den vorhin dargestellten kritischen Vorfällen, dann wird augenscheinlich, dass die Beschreibungen von Best Practice eine „gestaltete Welt“ darstellt. Best Practice setzt eine fixierte Welt voraus, die keinerlei Gestaltungsspielraum offen lässt. Genau dies fordert aber eine Profession, die sich nicht in der Logik eines Katechismus versteht. Der bzw. dem gegenüber steht nach Dürrenmatt die Komödie, die durch das Schaffen von Distanz eine ungestaltete und im Werden begriffene Welt voraussetzt. „Die Komödie [...] eine ungestaltete, im Werden, im Umsturz begriffene, eine Welt, die am Zusammenpacken ist wie die unsrige. Die Tragödie überwindet die Distanz. [...] Die Komödie schafft Distanz“ (Dürrenmatt, 1998, S. 61). Dürrenmatt betont damit für die Form der Darstellung von kritischen Vorfällen ein wesentliches Element. Nicht die Nähe ist entscheidend für die Wirkung von Fällen, sondern die Distanz. Erst in der Distanz zum – eigenen oder fremden – Handeln, entwickelt sich die sowohl in der Lehre als auch in der Forschung erwünschte Performanz. Bei der Darstellung von Best Practice geschieht nicht ungewollt, was Clandinin & Connelly als „falling in love“ (Clandinin & Connelly, 2000, S. 81) bezeichnen. Die Aufgabe einer Lehre und Forschung kann es aber nicht sein, sich mit einer gegebenen Praxis zu sympathisieren. Aus einer Professionslogik ist hier eine Distanz gefragt, die nicht moralisch gemeint ist. Erst in der Distanz ist die Genese von allgemeinem Wissen möglich. “[researchers] must also step back and see their own stories in the inquiry, the stories of the participants, as well as the larger landscape on which they all live” (Clandinin & Connelly, 2000, S. 81). Diese Distanz scheint mir aber auch für die Entwicklung von individuellem Wissen nötig, um ein epigonenhaftes Handeln zu vermeiden. Erst die Distanz zum – auch eigenen – Fall macht die Reflexion und Genese möglich, wie sie Schön (1993) mit seiner Metapher des „reflective practitioner“ in den Diskurs eingebracht hat (vgl. Messmer, 2010).

In Anlehnung an Dürrenmatt schlage ich deshalb für diese hier im Kontrast zur Best Practice dargestellten Formen von Unglücksfällen den Begriff *Distanzfall* vor. Distanz als konstruktives Moment der Reflexion steht zwischen dem narrativ dargestellten und dem real beobachteten oder erlebten Fall. Distanz zwischen dem Eigenen und dem Fremden oder Distanz als Voraussetzung für die Genese von Wissen.

Es scheint immer klarer zu werden, dass für die Fallarbeit tendenziell eher Distanzfälle vorzusehen sind und weniger Beispiele in der Form von Best Practice. Diese grundsätzliche Aussage habe ich versucht durch die Rekonstruktion von

Unglücksfällen in der Fallarbeit und mit drei verschiedenen Argumentationslinien zu begründen. Abschließend möchte ich die hier dargelegten Argumente deshalb mit drei Thesen zusammenfassen.

- 1 Die Denkweisen von „Professionals“ orientieren sich erfahrungsgemäß an Irritationen und „Stolperfällen“.
- 2 Eine theoriegewinnende und nicht lediglich bestätigende Forschung muss sich an „critical incidents“ orientieren, um neue Erkenntnisse zu finden.
- 3 In Anlehnung an die von Dürrenmatt für das Theater formulierten Probleme – die sich durchaus auf didaktische Probleme übertragen lassen – schlage ich den Begriff Distanzfall vor.

## Literatur

- Buck, G. (1967). *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Instruktion*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. New York: G.P. Putnam`s Sons.
- Dürrenmatt, F. (1998). *Theater*. Werkausgabe. Band 30. Zürich: Diogenes.
- Eco, U. (1990). *Lector in fabula*. München: dtv.
- Messmer, R. (2005). Narrative Untersuchungen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 31-52). Schorndorf: Hofmann.
- Messmer, R. (2010). Erzählen statt Argumentieren. In: *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22(1), (S. 56-66).
- Messmer, R. (2011a). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Messmer, R. (2011b). *Didaktik in Stücken* (2. Aufl.). Magglingen: Bundesamt für Sport. (Im Druck)
- Moser, U. & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule: von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kanton Aargau.
- Peirce, C. S., Hartshorne, C. & Weiss, P. (1931-1958). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge [ect.]: Harvard University Press.
- Reichert, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (1983). Rekonstruktion und Interpretation von Unterrichtsereignissen. Zum Vorhaben einer exemplarischen Unterrichtslehre. In D. Knut & G. Landau (Hrsg.), *Annäherungen, Versuche, Betrachtungen. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis* (Sportpädagogik. Sonderheft) (S. 52-61). Seelze: Velber.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten*. Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. (1986). *Bewegungsspiele unterrichten. Grundzüge einer exemplarischen Unterrichtslehre* (Beiträge zur Sportwissenschaft. Bd. 4). Frankfurt am Main: Verlag Harri.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schulz, W. (1996). *Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht - Didaktik - Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Wolters, P. (2008). Von Fall zu Fall: Kasuistisch forschen. In W. D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 137-159). Schorndorf: Hofmann.

### **Zum Autor**

Prof. Dr. Roland Messmer  
Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz  
Institut für Sport und Sportdidaktik des Jugendalters  
Clarastrasse 57  
4058 Basel  
E-Mail: roland.messmer@fhnw.ch

### **Zitation**

Bitte zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Messmer, Roland (2012). Best Practice oder Distanzfälle?. In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 5, September 2012. Online verfügbar: [http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Messmer\\_09-2012.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Messmer_09-2012.pdf).