

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
25. Jahrgang 2020 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Jochen Heins

**REZEPTWISSEN NICHT
AUSSCHLIESSEN, SONDERN
EINSCHLIESSEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 48. S. 23-29.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Jochen Heins

REZEPTWISSEN NICHT AUSSCHLIESSEN, SONDERN EINSCHLIESSEN

Annahme 1: Rezeptgeleitetes Handeln ist ganz normal.

In ganz alltäglichen Situationen überraschen wir nicht immer durch innovative Handlungen und werden auch nicht ständig von den Handlungen unserer Mitmenschen irritiert. Zumeist handeln wir in einer Weise, von der wir aus Erfahrung die größtmögliche intendierte Wirkung erwarten, und entsprechend antizipieren wir die Handlungen anderer. Diese Vorhersagen und Erwartungen in der alltäglichen, aber ebenso in der schulischen Interaktion beruhen auf einer Art rezeptologischen Wissens, das wir im Laufe unserer Sozialisation erworben haben. Rezeptologisches Wissen lässt sich in einem ersten Zugriff als mentale Repräsentation von Wenn-Dann-Aussagen für wiederkehrende Handlungsfolgen verstehen. Rezeptologisches Handeln ist also ganz normal!

In der beschriebenen Annahme drückt sich ein spezifisches Verständnis von rezeptologischem Wissen aus, das von den Erkenntnissen der Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie geprägt ist.

Annahme 2: Rezeptologisches Wissen hat die mentale Repräsentationsstruktur von Skripts.

In seinem Aufschlag zu dieser Debatte umreißt Thorsten Pohl rezeptologisches Handlungswissen „in einem elaborierten Verständnis als komplexe Algorithmen von aufeinander aufbauenden und voneinander abhängigen Entscheidungsoptionen und Handlungsschritten“ (Pohl in diesem Heft). Er hebt hervor, dass die didaktischen Handlungsalgorithmen keine starren und kontextunsensiblen Handlungsvorschriften sein müssen, sondern Leerstellen und Variablen ausweisen, die durch kontextspezifische Entscheidungen auch im Rückgriff auf (evidenzbasiertes) fachdidaktisches Wissen gefüllt werden können.

Dieses elaborierte Verständnis von rezeptologischem Handlungswissen – gegen das man nichts einwenden kann, das aber nur Fernziel der Lehrerbildung sein kann – deckt sich nahezu mit Definitionen von Skripts in der Kognitions- und Wahrnehmungspsychologie. Dort wird unter einem Skript die Art und Struktur der mentalen Repräsentation von wiederkehrenden Handlungsfolgen für typische Situationen verstanden. Schank und Abelson zufolge beschreiben Skripts „a predetermined,

stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation“ (Schank/Abelson 1977: 41). Übertragen auf den Unterricht repräsentieren Skripts Eigenschaften einer typischen Unterrichtssituation, mögliche einzunehmende Rollen, erwartete Ausgänge und Ergebnisse der Situation sowie bei zunehmender Erfahrung auch spezifische Ausgestaltungen (vgl. Buchholtz 2010: 102). Weder die Existenz noch die Bedeutung solcher Unterrichtsskripts kann für das spontane Handeln in komplexen Unterrichtssituationen bezweifelt werden.

Rezeptologisches Wissen, so soll angenommen werden, hat die *mentale Struktur von Skripts*, weil es voneinander abhängige Entscheidungsoptionen und Handlungsschritte beinhaltet, die situationsspezifisch ausgestaltet werden müssen. Wir brauchen solches Wissen, um handlungsfähig zu sein.

Annahme 3: Rezeptwissen ist zu unterscheiden von rezeptologischen Skripts.

Es ließe sich einwenden, dass Skripts bspw. von Baumert/Kunter (vgl. 2006: 483) dem praktischen Wissen zugerechnet werden und somit die spezifische Eigenschaft besitzen, auf individuellen Erfahrungen des Handelnden zu basieren. Mit Rezeptwissen hingegen wird zumeist ein explizites Wissen assoziiert, das Handlungsregeln und -anweisungen ausformuliert und konkretisiert, die durch eine Autorität (bestenfalls evidenzbasiert) formuliert werden und damit keinen persönlichen Erfahrungsbezug aufweisen. Geht man, wie in Annahme 2 formuliert, davon aus, dass der Begriff *Skript* die *Art und Struktur einer mentalen Repräsentation* bezeichnet, dann können Skripts auch primär Theoriewissen beinhalten, sofern das Wissen einzelne Schritte und Handlungen umfasst, die in einem kausalen Verhältnis zueinander stehen und sich in ihrer sukzessiven Abfolge bedingen. Theoriewissen in der mentalen Repräsentationsstruktur eines Skripts kann als Rezeptwissen bezeichnet werden. Auf persönlichen Erfahrungen basierende Skripts hingegen, die bspw. in der eigenen Schulzeit erworben wurden, ließen sich als rezeptologische Skripts bezeichnen, weil sie dieselbe *Funktion* erfüllen wie Rezeptwissen.

Annahme 4: Es ist nicht die Frage, ob rezeptologisches Wissen Bestandteil der ersten Phase der Lehrerbildung sein soll, sondern mit welcher Funktion.

Nach dieser Konzeptklärung kann es nicht mehr um die Frage gehen, ob Rezeptwissen in der ersten Phase der Lehrerbildung eine Rolle spielen sollte. Erforderlich ist eine Klärung, welche Funktion rezeptologische Skripts und Rezeptwissen haben bzw. haben sollen.

Zumindest zwei Funktionen können unterschieden werden: (1) eine Sicherheits- sowie Entlastungsfunktion und (2) eine wahrnehmungs- sowie aufmerksamkeitssteuernde Funktion.

(1) Rezeptologische Skripts und Rezeptwissen erfüllen eine entlastende und eine sicherheitsgebende Funktion, besonders in komplexen Situationen. Das Bedürfnis nach Sicherheit und Entlastung ist besonders bei Noviz*innen hoch. Zugleich aber wird dieses Bedürfnis als tabuisiert empfunden und ist nicht Gegenstand der ersten Phase der Lehrerbildung. Das Bedürfnis nach Sicherheit und die damit einhergehende Komplexitätsreduktion wird darum beständig im Rückgriff auf rezeptologische Skripts realisiert, die häufig aus der eigenen Schulzeit stammen. Dies sei letztlich auch nicht verwunderlich, betont Winkler, weil den Studierenden alternative Muster fehlen (vgl. Winkler 2019: 69). Problematisch wird die entlastende und sicherheitsgebende Funktion dann – und *nur dann* –, wenn dadurch Muster tradiert werden, „auch wenn diese Muster eben gerade nicht den verfolgten Zielen dienen“ (ebd.). Aber auch Rezeptwissen kann auf problematische Weise entlasten, wenn die Handlungsregeln nicht durch eine Anknüpfung an eine situationsspezifische Unterrichtswahrnehmung adaptiert werden.

(2) Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie zeigen, dass unsere Wahrnehmung von Situationen stark *top-down* durch Skripts beeinflusst wird: Wir lenken unsere Aufmerksamkeit besonders auf jene Merkmale in einer Situation, die wir erwarten. Sowohl rezeptologische Skripts als auch Rezeptwissen erfüllen diese Funktion. Umso wichtiger erscheint es darum, rezeptologische Skripts und Rezeptwissen an die Fähigkeit zur genauen Situationswahrnehmung zu knüpfen. Wissenschaftliches Rezeptwissen kann Anhaltspunkte geben, Unterrichtssituationen gezielt und zunehmend situationsangemessen zu lesen. Es unterscheidet sich von anderem – nicht-wissenschaftlichem – Rezeptwissen nicht nur durch seine Fundierung in empirischer Forschung. Entscheidender ist die Differenz der mentalen Funktion. Im Gegensatz zu unreflektiertem didaktischem Brauchtum (vgl. Ossner 1993: 194 f.) enthält wissenschaftliches Rezeptwissen seine Kontextsensibilität explizit und liefert im Wenn-Dann-Kalkül die Möglichkeit unterschiedlicher ‘Wenns’ und ‘Danns’ mit. Die Anwendung wissenschaftlich gewonnenen Rezeptwissens verlangt darum zumindest graduell einen reflektierenden Modus. Anderenfalls wird auch wissenschaftliches Rezeptwissen vom Nutzer schnell dem Brauchtum einverleibt und als immer richtiges Handlungsmuster verwendet. Wissenschaftliches Rezeptwissen zielt aber nicht auf die spontane Aktivierung von Handlungsrouninen, sondern verlangt einen Wechsel zu der Fähigkeit, (situationsbezogen) zwischen Handlungsalternativen zu entscheiden (Heins/Zabka 2019: 912).

Folgende Argumente, die Neuweg in der Diskussion um das Technologie-Modell der Lehrerbildung bündelt, lassen sich auch gegen die formulierte Funktion von wissenschaftlichem Rezeptwissen vorbringen: das Idiosynkrasieargument und das Komplexitätsargument (vgl. Neuweg 2018 b: 96). Unterrichtssituationen, so die diesen Annahmen zugrunde liegende Überzeugung, sind viel zu komplex und außerdem je einzigartig, sodass es keine Regeln, keine Rezepte und keine Ratschläge geben kann. Wahrnehmungspsychologisch aber erscheint es gerade umgekehrt: Wegen der Komplexität der Situation kommt es auf eine selektive Aufmerksamkeit

an, die der Komplexitätsreduktion dient. Wissenschaftliches Rezeptwissen kann dazu beitragen, dass jene Elemente einer Situation weiterverarbeitet werden, die für ein situationsangemessenes Verstehen erforderlich sind. Und ist es nicht eine Grundannahme der sozialwissenschaftlich-empirischen Literaturdidaktik, dass das Besondere einer untersuchten Situation auf das Typische hinweist? Typische Aspekte, die auch ähnlichen, aber nicht identischen Situationen zugrunde liegen und darum die Wahrnehmung und das Verstehen jeder einzigartigen Situation zu steuern vermögen?

Es kann begründet bezweifelt werden, dass wissenschaftliches Rezeptwissen einen starken Einfluss auf das *Handeln* hat. Im Sinne des Brillen-Konzepts aber kann wissenschaftliches Rezeptwissen als wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitendes Wissen fungieren (vgl. Neuweg 2018a: 192). Im Bild bleibend stellt wissenschaftliches Rezeptwissen Brillengläser zur Verfügung, die wie bei einem Sehtest mit dem Ziel ausprobiert werden können, genauer und schärfer zu sehen.

Annahme 5: Wissenschaftliches Rezeptwissen muss im Laufe des Expertiseerwerbs ausdifferenziert und reorganisiert werden.

Woran liegt es, dass es in der ersten Phase der Lehrerbildung eher nicht gelingt, ein stabiles Professionswissen aufzubauen? Pohl eröffnet in seinem Aufsatz zur Debatte ein potenzielles Antwortspektrum: Auf der Seite des Ausbildungsideals stehen Lehrer*innen, die dazu befähigt werden sollen, auf der Basis von pädagogischem, fachlichem und fachdidaktischem Wissen fundierte, je individuelle und ggf. flexible Entscheidungen eigenständig zu treffen. Auf der anderen Seite steht die Ausbildungspraxis einer seminaristisch-diskursiven Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Gegenstand.

Jetzt stellt sich die Frage, ob durch die permanente Annäherung von Ausbildungsideal und Ausbildungspraxis nicht das Lernziel und der Lernweg in problematischer Weise verquickt werden. Erzeugen wir nicht Überforderung, wenn wir die wissenschaftlichen Gegenstände von Beginn an in voller Komplexität und mit dem hohen Ziel behandeln, Studierende zu individuellen und flexiblen Entscheidungen zu befähigen? Ratlosigkeit aufgrund von Überforderung spricht nach meiner Beobachtung häufig aus ihren Gesichtern. Bei Überforderung – und darauf will ich hinaus – besteht die gesteigerte Gefahr, dass sich am Ende problematische rezeptologische Skripts durchsetzen, die das Bedürfnis der Studierenden nach Entlastung (durch Klarheit und Einfachheit) befriedigen können, den situationsspezifischen Blick sowie den Aufbau professionellen Wissens aber behindern.

Betrachtet man diesen Gedanken im Lichte des Modells zum Expertiseerwerb von Dreyfus/Dreyfus (1991), kann man aufmerken. Das Modell beschreibt die Expertiseentwicklung als Vorgang der Anreicherung von Denk- und Handlungsstrukturen in fünf aufeinanderfolgenden Stufen (vgl. Neuweg 2018a: 194f.). Noviz*innen

brauchen nach diesem Modell klare Regeln und Handlungsanweisungen, d. h. einfaches Rezeptwissen, auf dessen Basis sie erst einmal lernen, überhaupt „das Relevante im Feld vom Hintergrundrauschen“ (Neuweg 2018a: 195) zu unterscheiden. Besonderes Merkmal dieser ersten Stufe ist, dass Noviz*innen Elemente einer Situation kontextfrei in den Blick nehmen und Regeln sowie Handlungsweisen ohne Rücksicht auf die gesamte Situation anwenden.

In einer Untersuchung dazu, wie BA-, MA-Studierende und Lehrer*innen dieselbe Unterrichtssituation in einer Videovignette wahrnehmen, interpretieren und Handlungsalternativen vorschlagen (vgl. Heins 2020), kann ich zeigen, dass Skripts, die die BA-Studierenden möglicherweise in der universitären Lehre kennengelernt haben oder aus der eigenen Schulzeit mitbringen, spontan sowie recht regelhaft und kontextlos genutzt werden. Sie verhelfen den Studierenden jedoch dazu, eine Reihe relevanter Merkmale der Situation zu *erkennen*. Der situationale Bezug wird bei den MA-Studierenden erkennbar. Stufe 2 bei Dreyfus/Dreyfus (1991) ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Situation analytisch aufgefasst und situationsspezifisch *erschlossen* wird. Auch meine Untersuchung zeigt: Schulerfahrung und gelernte Skripts werden reflektierend und differenzierend eingeholt.

Der Expertiseerwerb wird in diesem Modell nicht als bloße Praxissozialisation aufgefasst, sondern als eine Stufenfolge gesehen, „die von einer anfänglichen Beschulung zur allmählichen Ausformung subtiler Schemata und hochflexiblen impliziten Wissens“ führt (Neuweg 2018a: 194). Dieser Prozess ist nicht als Unbewusstwerden vormals explizit Gewusstem misszuverstehen, sondern als qualitative Reorganisation und Anreicherung der kognitiven Strukturen (vgl. Neuweg 2018a: 194).

Reorganisation und Anreicherung verstehe ich so, dass rezeptologische Skripts und wissenschaftliches Rezeptwissen im Laufe des Studiums mit Fällen konfrontiert werden und ihre sicherheits- und entlastungsgebende sowie ihre wahrnehmungsleitende Funktion reflektiert und differenziert wird.

Den *Ausgangspunkt* der Lehrerbildung müssen darum rezeptologische Skripts und wissenschaftliches Rezeptwissen darstellen. Das Ziel ist es, diese mental so anzureichern und zu reorganisieren, dass sie situationsspezifisch, d. h. in Anknüpfung an eine genaue Wahrnehmung der Situation nutzbar werden. Dieser Prozess ist mit der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung nicht abgeschlossen.¹ Entsprechend den Stufen vier und fünf im Dreyfus/Dreyfus-Modell (*Profilierte* und *Experten*) ist eine Sättigung des Rezeptwissens im avancierten Sinn erst über jahrelange Berufspraxis zu erreichen. Die Hochschule muss diesen Prozess anstoßen.

¹ Dieser Prozess wird im Referendariat entsprechend der dritten Stufe des Dreyfus/Dreyfus-Modells (*kompetent Handelnde*) mit der angeleiteten Reflexion durch die Seminare und der eigenen Praxis der Referendar*innen fortgesetzt.

Annahme 6: Es ist eine literaturdidaktische Aufgabe, wissenschaftliches Rezeptwissen zu formulieren.

An dieser Stelle wird der Text das verständliche Bedürfnis nach einem Beispiel für wissenschaftliches Rezeptwissen geweckt haben. Am ehesten findet man wissenschaftliches Rezeptwissen in der Lesedidaktik, bspw. in Anleitungen zur Diagnostik von Leseflüssigkeit und entsprechenden Fördermaßnahmen, für die klare Handlungsabläufe evidenzbasiert ausformuliert sind (bspw. Rosebrock et al. 2011). Der durch solches wissenschaftliches Rezeptwissen angestoßene Prozess lässt sich wie folgt beschreiben: Die Beobachtung eines *stockenden Erlesens von Wörtern* wird als Hinweis auf *Probleme der Automatisierung* erkannt. Aufgerufen werden die bei dieser Diagnose mit großer Wahrscheinlichkeit hilfreichen *wiederholenden Lautleseverfahren*. Zur Umsetzung wird auf die bewährte Inszenierung von Lesetrainer und Lesesportler zurückgegriffen, weil die Sportanalogie das wiederholende Üben positiv konnotiert.

Wenn die bisher ausgeführten fünf Annahmen einen gewissen Grad an Plausibilität besitzen, dann muss die Literaturdidaktik versuchen, ihr empirisches Wissen in ähnlicher Weise aufzubereiten, um wissenschaftliches Rezeptwissen als Ausgangspunkt der Lehrerbildung bereitzustellen. Ob das möglich ist? Wir sollten uns der Herausforderung stellen!

Nach vielen Jahren empirisch-literaturdidaktischer (Unterrichts-)Forschung wissen wir heute einiges über Lehr- und Lernprozesse im Literaturunterricht. Auf „die Vermittlung empirisch gesicherten Wissens über Prozess-Produkt-Zusammenhänge zu verzichten – vor allem, wenn dieses Wissen kontraintuitiv und daher geeignet ist, pädagogische Alltagsmeinungen [problematische rezeptologische Skripts, J.H.] zu korrigieren“ (Neuweg 2018b: 95), wäre fahrlässig. Mit Ossner gesprochen kann die Empirie Hilfen für die Entscheidung darüber liefern, „mit welcher Wahrscheinlichkeit Folgen einer bestimmten Handlung eintreffen“ (Ossner 2001: 28). Das schafft Sicherheit und Orientierung für Noviz*innen und unterstützt die Aufmerksamkeitsfokussierung zur Situations- und Problemerkennung in Unterrichtssituationen.

Als „*eingreifende Instanz*“ (Winkler 2019: 64, Hervorh. i. O.) dürfen wir uns nicht zu schade sein, als Support im Expertiseerwerb auch wissenschaftliches Rezeptwissen zu formulieren, denn – und darin soll Ossner zugestimmt werden: Eine praktische Wissenschaft braucht auch eine Technologie, wenn sie praktisch sein will. Anderenfalls liefert sie bloß noch die Rhetorik zu einer undurchschaubaren Praxis (vgl. Ossner 2001: 30). So ist profundes Professionswissen, das als wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitendes Wissen Handlungen vorbereiten kann, aufgrund von Überforderung jedenfalls eher nicht zu erreichen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 4. S. 469–520.
- Buchholtz, Christiane (2010): Neue Medien: neues Lernen – neues Handeln. Eine explorative Studie zur Veränderung unterrichtlicher Handlungsmuster von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien. Dissertation. HU Berlin.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1991): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heins, Jochen (2020): Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Erste Hinweise zur Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in literaturdidaktischer Perspektive. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. H. 6. S. 1–31.
- Heins, Jochen/Zabka, Thomas (2019): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 6. S. 904–925.
- Neuweg, Georg Hans (2018a): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Neuweg, Georg Hans (Hg.): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann. S. 191–205.
- Neuweg, Georg Hans (2018b): Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In: Neuweg, Georg Hans (Hg.): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann. S. 91–104.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, Albert/Baurmann, Jürgen/Ivo, Hubert (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main: Diesterweg. S. 186–199.
- Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils didaktischer Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 17–33.
- Rosebrock, Cornelia/Gold, Andreas/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer in Verb. mit Klett.
- Schank, Roger C./Abelson, Robert P. (1977): Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winkler, Iris (2019): Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: Didaktik Deutsch. H. 46. S. 64–82.

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Jochen Heins, Universität Hamburg, Bogenallee 11, D-20144 Hamburg
jochen.heins@uni-hamburg.de*