

**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

*Iris Rautenberg*

**REFLEXION STATT  
REZEPTE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 48. S. 30-35.

---

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.

Iris Rautenberg

## REFLEXION STATT REZEPTE

Lehramtsstudierende des Faches *Deutsch* verfügen häufig nicht in ausreichendem Maße über fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Professionswissen. Das ist nicht nur der subjektive Eindruck vieler Lehrender an Hochschulen und in der Praxisbetreuung, das wird auch durch Ergebnisse der Professionalisierungsforschung bestätigt (vgl. z.B. Jagemann 2019 zum Erwerb schriftsystematischen Wissens). Statt fachlich fundierte Entscheidungen zu treffen und ihr Unterrichtshandeln kritisch zu reflektieren, orientieren sich Deutschlehrkräfte in der Praxis – ob nun als Studierende im Praktikum, in der zweiten Ausbildungsphase oder im späteren Berufsleben – bei der Planung und Durchführung von Unterricht häufig an subjektiven Theorien und verwenden tradierte Praktiken, die sie aus ihrer eigenen Schullaufbahn kennen (Winkler 2007). Die Ursachen für das zu gering ausgeprägte Professionswissen vieler Lehramtsstudierender sind sicherlich vielfältig. Eine davon liegt vermutlich in der großen Zahl der zu leistenden Aufgaben und im hohen Handlungsdruck, dem Lehrende bereits während ihres Studiums und v.a. im späteren Beruf ausgesetzt sind. Unter der Belastung wird im Unterricht auf Bekanntes, scheinbar Bewährtes zurückgegriffen, und auch schlechte Routinen werden immer wieder reproduziert (Winkler 2007: 2). Beispiele gibt es zuhauf: Ein Grammatikunterricht, in dem nach wie vor die Wortartzugehörigkeit an semantischen Merkmalen festgemacht wird, in dem die Ermittlung von Satzgliedern durch Erfragen (wen oder was?/wem?) erfolgt, während funktionale Aspekte kaum eine Rolle spielen; ein Schreibunterricht, bei dem Schülerinnen und Schüler zu Bildergeschichten Erlebniserzählungen verfassen sollen, oder eine Kommadidaktik, die (statt am Finitum anzusetzen) auf Subjunktionen als Signalwörter setzt. Viele dieser Unterrichtspraktiken sind zudem fest in Curricula und Lehrwerken verankert. Neuere didaktische Konzeptionen und Ansätze finden hingegen kaum Eingang in die unterrichtliche Praxis. Sie sind aus Sicht vieler PraktikerInnen nicht anschlussfähig und zu komplex.

Wie kann und soll die hochschulische Lehramtsausbildung darauf reagieren? Ist die diskursive Auseinandersetzung mit deutschdidaktischen Gegenständen im Lehramtsstudium mitverantwortlich dafür, dass Deutschstudierende kein stabiles und nachhaltiges Professionswissen erwerben? Sollte im Studium aus diesem Grund (auch) rezepthaftes Wissen im Sinne konkreter Handlungsanweisungen und praktischer Tipps, wie es Studierende in Seminaren immer wieder fordern (Winkler 2007), vermittelt werden? Die von PraktikerInnen erhobene Forderung selbst ist nachvollziehbar und verständlich. Sich im Unterricht an einem 'Rezept' (z. B. an einem Lehrwerk, das eine systematisch angelegte Progression vorgibt) orientieren

zu können, wirkt handlungsentlastend und kann helfen, eigene sachstrukturelle Probleme teilweise zu kompensieren – oder zumindest zu überdecken (Schröder 2019: 555).

Doch die Vermittlung von Rezepten im Sinne konkreter, praktischer Handlungsanleitung oder -anweisung ist mit einem unverzichtbaren Ziel eines Hochschulstudiums nicht vereinbar. Dieses besteht darin, die Studierenden dazu zu befähigen, „das eigene Unterrichtshandeln und seine Wirksamkeit kontinuierlich zu analysieren und zu reflektieren“ (Winkler 2007: 116). Erst ein solches fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Expertenwissen ermöglicht es Lehrkräften, die Angemessenheit von Unterrichtsmaterialien und ‘Rezepten’ für bestimmte Lerngruppen überhaupt zu beurteilen, Unterrichtsinhalte fachlich begründet und abhängig von den Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen auszuwählen, im Unterricht flexibel und sachangemessen interagieren und auf die Schüler und Schülerinnen reagieren zu können. Rezepte, verstanden als stereotype Anweisungen für unterrichtliches Handeln, können damit nicht Teil der Lösung sein.

Vielmehr lohnt ein genauere Blick darauf, was die unterrichtlichen Routinen und Vorstellungen über die Gegenstände des Deutschunterrichts so stabil und resistent gegen Veränderungen macht. Was macht es so schwer, z. B. im Schriftsprachunterricht der Grundschule von einer Vermittlung von Kleinschreibregeln und der Bindung der Groß-/Kleinschreibung an die Wortart abzusehen, wo doch mittlerweile vielfältige Unterrichtsmodelle und auch -materialien zu einem alternativen syntaxbezogenen Vorgehen vorliegen?

Ergebnissen der Lernforschung, der Lehrerprofessionalitätsforschung sowie der kognitionspsychologischen Forschung zufolge spielt das lernerseitige Vorwissen eine große Rolle für den Aufbau wissenschaftlicher Konzepte. Studierende haben während ihrer eigenen Schullaufbahn bereits zahlreiche und vielfältige Unterrichtserfahrungen gesammelt und verfügen über Alltagskonzepte zu den verschiedensten Gegenständen des Deutschunterrichts. Bei vielen davon handelt es sich um sogenannte Fehlkonzepte (*misconceptions*): relativ stabile, aber wissenschaftlich nicht belastbare Konzepte, die oft schwer zugänglich sind und einen *conceptual change* (Smith et al. 1994), den Aufbau eines wissenschaftlichen Konzepts, erschweren. Insbesondere wenn eine große Diskrepanz zwischen dem eigenen intuitiven Verständnis (*common misconception*) der Lernerinnen und Lerner und dem wissenschaftlichen Konzept besteht, kommt es zu Inferenzen mit bereits vorhandenen Konzepten und in der Folge zu unzulässigen Schlussfolgerungen (Van den Broek/Kendeou 2008). Dole und Sinatra (1998) zufolge wird ein erfolgreicher *conceptual change* durch kognitive und motivationale Faktoren beeinflusst. So findet ein Konzeptwechsel z. B. eher statt, wenn das vorhandene Prä-Konzept als nicht zufriedenstellend, das neue hingegen als plausibel und überzeugend wahrgenommen wird. Die Wahrscheinlichkeit steigt dann, sich auf eine Umstrukturierung eigener lebensweltlicher Konzepte einzulassen. Es besteht allerdings die Gefahr, dass gar keine Rekonstruktion bestehender Konzepte vorgenommen wird, sondern Alltags- und

wissenschaftliche Konzepte nebeneinander bestehen bleiben und je nach Situation mal auf das eine, mal auf das andere Konzept zurückgegriffen wird (Asterhan/Resnick 2020).<sup>1</sup> Insbesondere bei robusten Fehlkonzepten verläuft ein Konzeptwechsel mit höherer Wahrscheinlichkeit erfolgreich, wenn die Fehlkonzepte explizit zurückgewiesen wurden (sog. Refutation). Erfolgt diese explizite Refutation nicht, sind Lernerinnen und Lerner oft nicht dazu in der Lage, die Diskrepanzen zwischen ihrem eigenen intuitiven Verständnis (*common misconception*) und den wissenschaftlichen Konzepten zu erkennen (ebd.).

Abgesehen von diesen Fehlkonzepten haben Studierende durch ihre eigene Lernbiographie bereits kognitive Ereignisschemata,<sup>2</sup> sogenannte Skripts (Schank/Abelson 1977) erworben; bezogen auf Deutschunterricht also ein implizites Wissen über „stereotype Handlungssequenzen“ (Anderson 2007: 193) einer Deutschstunde. Neue Ereignisse werden „stets unter Berücksichtigung solcher allgemeineren Schemata enkodiert“ (ebd.: 195). Das bedeutet, dass die Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen durch Skripts begrenzt sind, da sich Handlungsoptionen „automatisch“ durch die „routinierte Weiterführung eines vertrauten Skripts“ ergeben (Heins/Zabka 2019: 910).<sup>3</sup>

Bezogen auf die hochschulische LehrerInnenausbildung hat das Erläuterte zweierlei zur Folge: Damit im Deutschstudium ein erforderlicher *conceptual change* stattfinden kann und um ein ‘Nebeneinander’ von Alltagstheorien/Fehlkonzepten und wissenschaftlichen Konzepten zu verhindern, ist eine Gegenüberstellung und das Aufzeigen von Diskrepanzen zwischen beiden erforderlich. Zudem müssen didaktische Vorteile, die in der Erklärungskraft und der Konsistenz der wissenschaftlichen Konzepte liegen, explizit benannt werden. Dies kann allerdings nur passieren, wenn im Studium auch an Gegenständen des Deutschunterrichts gearbeitet wird (vgl. auch die Forderung von Maiwald 2019), also – zugespitzt formuliert – nicht nur

1 Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn Studierende in einer wissenschaftlichen Hausarbeit zwar überzeugend für eine syntaxbasierte Großschreibung argumentieren, in der Praxis dann jedoch auf das bestehende Konzept zurückgreifen und den Schülerinnen und Schülern die Kleinschreibung von ‘Tunwörtern’ vermitteln.

2 Unter Schemata werden in der Kognitionspsychologie „Abstraktionen spezifischer Exemplare, die zu Schlussfolgerungen über Exemplare der in den Schemata repräsentierten Konzepten genutzt werden können“ (Anderson 2007: 187), verstanden.

3 Ein Skript zum Beginn einer Deutschstunde zum Thema Erlebniserzählung könnte beispielsweise folgende Sequenzen beinhalten: (1) Die Lehrkraft nennt das Thema der Stunde: „Wie schreibe ich die Einleitung für eine Erlebniserzählung?“. (2) Der Aufbau einer Erzählung (Einleitung – Hauptteil – Schluss) wird mit der Klasse wiederholt. (3) Die Lehrkraft erarbeitet mit den SchülerInnen, dass in einer Einleitung einer Erlebniserzählung der Ort und die Handlung des Geschehens sowie die wichtigsten Personen/Figuren genannt werden müssen, und formuliert Beispiele. (4) Die SchülerInnen schreiben eine Einleitung zu einer Erlebniserzählung nach dem vorgegebenen Muster.

Minnelyrik und experimentelle Phonetik, sondern auch Kinder- und Jugendliteratur und die Schriftstrukturen des Deutschen in Seminaren behandelt werden.<sup>4</sup>

Um mit Skripts zum Deutschunterricht umzugehen, ist das „Ablösen der Wahrnehmung und Interpretation von einem unmittelbaren Handlungsdruck“ nach Heins und Zabka (2019: 910) notwendig. Bestehende Skripts müssen aufgerufen, aufgebrochen, ausdifferenziert und mit weiterführendem Handeln in der Praxis verbunden werden (Heins 2020). Ziel ist die Reflexion der Praxis, die wiederum auf das Wissen zurückwirkt (Heins/Zabka 2019: 911). Statt unangemessener Standardskripts sollen „situationsadäquate Handlungsrouninen“ aktiviert werden können (ebd.: 913).

Auch wenn viele Forschungsfragen noch offen sind (z. B. dazu, welche Rolle Erfahrungswissen für den Aufbau von Skripts spielt (Heins 2020: 6) oder wie unterschiedliche fachliche, fachdidaktische und pädagogische Faktoren das Unterrichts-handeln im Fach Deutsch beeinflussen), zeichnet sich ab, dass der Reflexion praktischen Handelns und der Explizitmachung zugrunde liegender Schemata und Handlungsrouninen eine wichtige Rolle zukommt.

Es ist zwar davon auszugehen, dass bereits jetzt in vielen didaktischen Lehrveranstaltungen über bestehende Alltagskonzepte gesprochen und diese kritisch reflektiert werden. Allerdings bieten die schon bestehenden Konzepte für die Studierenden (v. a. in den Bereichen, in denen sie sich bereits als ausreichend kompetent wahrnehmen) eine so starke Handlungsorientierung, dass die Ausbildung, Ausdifferenzierung und Flexibilisierung von Wissensinhalten, und damit der Erwerb von Professionswissen, erschwert werden (Jagemann 2019: 307 und 309). Insbesondere unter dem Druck „lehrprozessbezogene[r] Anforderungssituationen“ wird kein differenziertes Wissen mehr gezeigt. Stattdessen greifen Studierende nun häufig auf implizite Erklärungen und falsche Konzepte zurück (ebd.: 302). In deutschdidaktischen Lehrveranstaltungen sollte deshalb deutlich häufiger und verstärkt für Irritationen gesorgt und Raum und Zeit für Reflexion gegeben werden. Jagemanns Forderung an die universitäre Lehre, „Professionalisierungsprozesse bewusster, expliziter, dezidierter und reflektierter“ (ebd.: 309) zu gestalten, ist deshalb nur zuzustimmen.

## Fazit

Wir benötigen in der hochschulischen Ausbildung von Deutschlehrkräften nicht mehr Rezepte für die Praxis, sondern mehr Reflexion. Studierende müssen in ihren Lehrveranstaltungen nicht nur Gelegenheiten zu einer fundierten Auseinandersetzung mit literarischen und sprachlichen Gegenständen erhalten, die auch

---

<sup>4</sup> Sicherlich ist eine Ausrichtung hochschulischer Lehrveranstaltungen an schulspezifischen Themen allein nicht die Lösung, sie ist vielmehr Voraussetzung dafür, dass Fehlkonzepte überhaupt thematisiert werden können und ein *conceptual change* stattfinden kann.

Gegenstand von Unterricht sind, sondern es ist notwendig, dabei die lernerseitigen Konzepte in den Blick zu nehmen. Hierfür müssen Lehramtsstudierende unterschiedliche theoretische und didaktische Modelle kennenlernen, kognitiv durchdringen und kritisch diskutieren und dabei die Diskrepanzen zwischen bestehenden Alltagskonzepten und wissenschaftlichen Konzepten erkennen. Wenn dann noch Gelegenheit geboten wird, in Seminaren exemplarische Unterrichtsumsetzungen bspw. anhand von Unterrichtstranskripten und Videovignetten zu analysieren und zu reflektieren, konkretes Unterrichtsmaterial nach wissenschaftlichen Kriterien auszuwerten und zu beurteilen und Unterrichtsmodelle und -materialien in der Praxis zu erproben und anschließend zu reflektieren, besteht Hoffnung, dass Lehramtsstudierende des Faches Deutsch fachdidaktisches Wissen als praxisrelevant erleben. Die Forderung nach Rezepten hätte sich dann erübrigt.

Nicht zuletzt besteht dringend weiterer Bedarf an empirischer Forschung, insbesondere im noch jungen Feld deutschdidaktischer Professionalitätsforschung. Neben Studien, die die Wirksamkeit verschiedener hochschulischer Lehrangebote auf die Professionalisierungsprozesse von Studierenden untersuchen, werden insbesondere qualitative Studien benötigt, die etwa der Frage nach handlungsleitenden Kognitionen von Deutschstudierenden und Lehrkräften weiter nachgehen (Schröder 2019).

Doch nicht nur die hochschulische Forschung und Lehre ist gefordert. Auch aufseiten der Studierenden muss die Bereitschaft zu anspruchsvollem und angestrengtem Nachdenken und Schlussfolgern eingefordert werden. Das Anspruchsniveau hochschulischer Seminare sollte sich weniger an sog. „kognitive[n] Vermeider[n]“ (Mussel 2020), die „sich eher auf Heuristiken und die Meinungen anderer verlassen“ (ebd.) orientieren, als vielmehr an Studierenden mit einem Bedürfnis nach und einer Bereitschaft zu kognitiver Beanspruchung. Letztere sind nicht nur bereit dazu, über abstrakte deutschdidaktische Gegenstände und Beziehungen nachzudenken und ihre Praxis zu reflektieren, sondern erwarten dies (zu Recht) auch von einem Hochschulstudium.

## Literatur

- Anderson, John, R. (2007): *Kognitive Psychologie*. 6. Aufl. Berlin/Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Asterhan, Christa S. C./Resnick, Maya S. (2020): Refutation texts and argumentation for conceptual change. A winning or a redundant combination? In: *Learning and Instruction*. Vol. 6. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101265>
- Dole, Janice A./Sinatra, Gale M. (1998): Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. In: *Educational psychologist*. Vol. 33. pp. 109–128.
- Heins, Jochen/Zabka, Thomas (2019): Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Erklärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H. 6. Jg. 65. S. 904–925.

- Heins, Jochen (2020): Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Erste Hinweise zur Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in literaturdidaktischer Perspektive. In: Leseräume. H. 6. Jg. 7. S. 1–31. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2019/12/Ir-erg-2020-1-Heins.pdf>. Abgerufen am 13.02.2020.
- Jagemann, Sarah (2019): Schriftsystematisches Wissen. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese des schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maiwald, Klaus (2019): Anforderungen der schulischen Praxis – nicht darin aufgehen, aber angehen! In: Didaktik Deutsch. H. 47. S. 4–9.
- Mussel, Patrick (2020). Need for cognition. In: Wirtz, Markus A. (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/need-for-cognition/>. Abgerufen am 02.02.2020.
- Schank, Roger C./Abelson, Robert (1977): Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale/New York: Erlbaum.
- Schröder, Etje (2019): Der Lerngegenstand *Wortschreibung* aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Smith, John P./diSessa, Andrea A./Roschelle, Jeremy (1994): Misconceptions reconceived. A constructivist analysis of knowledge in transition. In: The Journal of Learning and Sciences. Vol. 3. pp. 115–163.
- Van den Broek, Paul/Kendeou, Panayiota (2008): Cognitive processes in comprehension of science texts. The role of co-activation in confronting misconceptions. In: Applied Cognitive Psychology. Vol. 3. pp. 335–351.
- Winkler, Iris (2007): Zwischenruf. Für ein erweitertes professionelles Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern. In: Seminar. H. 2. S. 114–116.

Anschrift der Verfasserin:

*Jun. Prof.in Dr. Iris Rautenberg, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung  
Deutsch, Reuteallee 46, D-71634 Ludwigsburg  
[iris.rautenberg@ph-ludwigsburg.de](mailto:iris.rautenberg@ph-ludwigsburg.de)*