

**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

*Michael Rödel*

**REFLEXION ZU REZEPTEN.**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 49. S. 11-15.

---

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.

Michael Rödel

## REFLEXION ZU REZEPTEN

### Deutschdidaktischer Leidensdruck?

Thorsten Pohls Feststellung, wir könnten den Studierenden oft kein „stabiles und in der Praxis erfolgreich eingesetztes Professionswissen“ mit auf den Weg geben (Pohl 2020: 5), ist ein – wenn nicht sogar das – Leitmotiv, das sich in nur geringen Variationen durch die Debattenbeiträge in Heft 48 zieht. Man könnte dabei einen ‚deutschdidaktischen Leidensdruck‘ diagnostizieren, offensichtlich ausgelöst durch die schmerzhaft Erfahrung, dass deutschdidaktische Erkenntnisse kaum in der Schulrealität ankommen. Eine Referendarin konfrontierte mich im Spätsommer 2018 in einer Diskussionsrunde an einem Münchner Studienseminar mit der Tatsache, dass das anderen Fächern offenbar besser gelingt: Die Konzepte aus dem Sportstudium, so zumindest ihre Darstellung, seien viel leichter in die Schulwirklichkeit zu übertragen gewesen. In den Didaktikseminaren hätten die Studierenden Sportstunden mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen gehalten. Ich habe überlegt, ob das ein Modell für uns sein könnte. (Aber nur kurz.)

Tatsächlich ist es durchaus komplex, das Fach Deutsch zu unterrichten. Das liegt nicht in erster Linie an seinen Gegenständen, sondern an seiner ungeheuren fachlichen Breite. Und während sich in vielen anderen Fächern eine curriculare Progression aufdrängt, ist das im Fach Deutsch nicht der Fall. Das eröffnet Freiheiten bei der Planung des Unterrichts, ist aber auch zeitintensiv. Eine junge Grundschullehrerin berichtete mir, dass sie zwar in Deutsch in der Regel nur eine Wochenstunde mehr unterrichte als in Mathematik, die Vorbereitung aber zwei- bis dreimal so viel Zeit beanspruche.

Das heißt: Wir setzen uns mit einem komplexen Fach in einem komplexen Tätigkeitsfeld (dem Unterricht in der Schule) auseinander, das durch Digitalisierung, Inklusion und nun Fernunterricht neue Herausforderungen erfahren hat und erfährt. In diesem Kontext haben es neue fachliche Erkenntnisse schwer, in das aktive Handeln der Lehrkräfte einzusickern. Das ist auch ein Ergebnis der Dissertation von Romina Schmidt (2020), die sich auf die Suche danach gemacht hat, wie Rechtsschreibunterricht in Grundschulen tatsächlich aussieht. Den Lehrkräften sei es kaum möglich, den Unterricht anders zu gestalten, als es die verwendeten Materialien insinuierten. Gerade deswegen empfiehlt sie der Fachdidaktik, die „alten Medien“ (wie Materialbände und Schulbücher) als „wirkmächtige Bedingungen schulpraktischen Arbeitens“ (Schmidt 2020: 329) stärker im Blick zu behalten.

## Realistische Wirksamkeitserwartungen?

In den Variationen, mit denen die Autorinnen und Autoren der Debattenbeiträge das Leitmotiv aufgreifen, hebt sich zum Beispiel die Formulierung Torsten Steinhoffs in einer Nuance ab. Er wirft die Frage auf, ob „durchschnittlich leistungsfähige StudentInnen *den hohen Erwartungen der Disziplin* unter den gegebenen Bedingungen gerecht werden können“ (Steinhoff 2020: 10; Hervorh. durch MR). Aber ist es vermessen, wenn die Deutschdidaktik erwartet, dass Absolventinnen und Absolventen wissen, dass das finite Verb für eine Didaktik der Kommasetzung sinnvoller ist als die Subjunktion, um ein Beispiel von Iris Rautenberg (2020: 30) aufzugreifen?

Dass das einerseits bestimmt nicht vermessen, auf der anderen Seite aber leider eben nicht ganz realistisch ist, zeigt gerade der Vergleich zu Medizin und Rechtswissenschaft, der an verschiedener Stelle mit Rekurs auf Köster (2016) aufgerufen wird. Im Hinblick auf die Qualität einer Professionswissenschaft überzeugt der Vergleich. Hinsichtlich der Studienbedingungen fällt aber auf, dass Medizin und Rechtswissenschaft Vollstudiengänge sind, während die Deutschdidaktik nur ein kleinerer Teil eines Lehramts- bzw. Germanistikstudiums ist.

Hier läge sicher ein Schlüssel zur Verbesserung der Situation, wenn denn die fachwissenschaftlichen Studienanteile an den Anforderungen schulischer Praxis ausgerichtet wären (vgl. die Forderung von Maiwald (2019), der gleichzeitig feststellt, dass das zu oft nicht der Fall und vor allem institutionell nicht sichergestellt sei).<sup>1</sup> Aus diesem Umstand entstehen Problemfelder, wie sie Magirius (2020) für das Interpretieren identifiziert. Seine Daten gäben „Anlass zur Befürchtung, die angehenden Lehrkräfte könnten mit der Anwendung literaturwissenschaftlichen Wissens auf Vermittlungskontexte zu sehr auf sich allein gestellt sein“ (2020: 400) – eine Feststellung, die mutmaßlich auch auf andere fachliche Kontexte zu übertragen ist. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass sich die Deutschdidaktik verhebt, wenn sie alle diese Probleme mit ihrer knappen institutionellen Ausstattung (vgl. Maiwald 2019) lösen will. Eine entsprechende Ausstattung scheint aber die Voraussetzung, um den Erwerb eines stabilen, einsetzbaren Professionswissens zu ermöglichen.

Natürlich deckt sich das ‚Rezeptwissen‘, von dem die Autorinnen und Autoren der Debattenbeiträge gesprochen haben, nicht mit den eingeübten Sportstunden, mit denen mich die eingangs erwähnte Referendarin konfrontiert hatte. Angesichts der geringen Ressourcen, auf die die Deutschdidaktik im Lehramtsstudium zurückgreifen kann, drängt sich aber trotzdem die Überlegung auf, ob wir nicht doch das wichtigste Rezeptwissen in konkrete Unterrichtsabläufe packen und mit den Studierenden einüben sollten.

---

<sup>1</sup> Die Rechtmäßigkeit einer solchen Forderung betont auch Rothstein (2019: 16), „solange die germanistische Fachwissenschaft aus bildungsrechtlichen Gründen an der Lehramtsausbildung beteiligt ist [...]“.

## Sprachdidaktisches Rezeptwissen?

Vielleicht kann man sich das für manche Segmente des Deutschunterrichts sogar vorstellen. Wenn ich allerdings rekapituliere, wie lange ich als Lehrkraft gebraucht habe, um zu verstehen, was bei der Sprachbetrachtung wichtig ist, dann bezweifle ich das eher. In der Tat hat mir das damals gängige sprachdidaktische Lehrbuchwissen, die bekannte Unterscheidung in die verschiedenen ‚Ansätze‘ des Grammatikunterrichts, eher den Blick verstellt als geöffnet – mit dem für einen Sprachdidaktiker vielleicht sogar peinlichen Ergebnis, Schülerinnen und Schüler für das Lesen von Literatur, aber selten für die Auseinandersetzung mit Grammatik begeistert zu haben.

Erst mit der Zeit habe ich begriffen, dass die Schülerinnen und Schüler das, was ich ihnen zeigen wollte, oft gar nicht gesehen haben (vgl. Köller 1997: 11: „das Auffälligste an grammatischen Zeichen ist, dass sie *unauffällig* sind“, Hervorh. im Original). Dabei sind die Methoden, um ihnen das Unauffällige sichtbar zu machen, durchaus bekannt, aber nicht unbedingt als Lehrbuchwissen systematisiert: Bei Köller (1997: 29) ist es die „Verfremdung“, bei Berkemeier (2011: 61) das „dysfunktionale Beispiel“, bei Funke (2005: 321) die „Diskrepanzerfahrung“. Im Prinzip wurzeln alle diese Verfahren im Vergleichen, und zwar dem Vergleich eines markierten Beispiels (Bsp. die Präteritumform *frug*) mit einer unmarkierten oder geläufigeren Form (*fragte*) oder einem Vergleich zwischen zwei Ausdrucksvarianten (Aktiv und Passiv) für ein sprachliches Ziel (ausführlich Rödel i. E.).

Um das zu verstehen und dann anwenden zu können, reicht das modellhafte Reproduzieren von konkreten Unterrichtsstunden nicht aus. Es handelt sich hier ja um ein abstraktes Prinzip, das noch dazu auf viele weitere Kontexte zu übertragen ist und z. B. in der Didaktik der Textprozeduren umfangreich genutzt wird. Wenn Ossner (2008: 68f.) das auf „gute Literatur“ überträgt und vorschlägt, mit der Frage zu arbeiten, „warum ein Autor gerade so und nicht anders formuliert hat“, dann lässt sich durch das Abwägen verschiedener möglicher Formulierungen gegeneinander nicht nur „bewusster Sprachgebrauch reflektierend lernen“ (ebd.). Es bieten sich auch Chancen, Einsichten in die Wirkungsmechanismen von Literatur zu gewinnen. Das im Unterrichtskontext zu realisieren, ist aber nur möglich, wenn sich eine Art von Rezeptwissen (in diesem Fall: um das abstrakte Prinzip des sprachlichen Vergleichs), eigene Erfahrungen mit der Anwendung des Rezepts und die Reflexion darüber ergänzen.

## Vorläufige Schlussfolgerungen

Wenn ich nun die durchweg bedenkenwerten Überlegungen der vorliegenden Debattenbeiträge zu diesen Überlegungen addiere, dann liegen für mich vorläufig drei Schlussfolgerungen auf der Hand:

1. Es ist notwendig, dass Studierende – am besten wahrscheinlich exemplarisch an guten Beispielen – erfahren, dass tradiertes und aus dem selbst erlebten Unterricht implizit erworbenes Wissen über den Unterricht immer reflektiert und zur Disposition gestellt werden sollte. Vielleicht ist das ein abstraktes Grundrezept aller deutschdidaktischen Zubereitungen, sozusagen die deutschdidaktische ‚Mehlschwitze‘?
2. Von der aktuellen Diskussion um Rezeptwissen werden Studierende in jedem Fall profitieren, schärft sie doch unseren Blick darauf, in welchen Teilbereichen der Deutschdidaktik ein gut anwendbares, kompaktes und im Studium vermittelbares Wissen vorliegt (z. B. zur Schreibdidaktik, vgl. Steinhoff 2020, oder zur Lesedidaktik, vgl. Heins 2020: 28). Gleichzeitig müssen wir einsehen, dass die institutionellen Kapazitäten, dieses Wissen angemessen und erfolgreich zu vermitteln, knapp sind.
3. Um den Leidensdruck zu minimieren, der vielleicht aus der eingeschränkten Wirksamkeit erwächst, sollte die Deutschdidaktik die dritte Phase der Lehrerbildung und die Erstellung von Materialien und Schulbüchern im Blick behalten. Die Studie von Schmidt (2020) belegt, dass sie einen enormen Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht haben. Die Deutschdidaktik würde ihre Erkenntnisse auf diesem Weg näher an die Unterrichtsrealität bringen können. Ein Engagement dort verspricht also im Vergleich eine positivere Wirksamkeitserfahrung.

## Literatur

- Berkemeier, Anne (2011): Plädoyer für eine funktional-pragmatische Ausrichtung des Grammatikunterrichts. In: *OBST*. 79. S. 57–77.
- Funke, Reinhold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Tübingen: Niemeyer.
- Heins, Jochen (2020): Rezeptwissen nicht ausschließen, sondern einschließen. In: *Didaktik Deutsch*. 25 (48). S. 23–29.
- Köller, Wilhelm (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus. Wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köster, Juliane (2016): Die dilemmatische Disziplin – Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In: Bräuer, Christoph (Hg.): *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 59–77.
- Magirius, Marco (2020): *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie*. Stuttgart: Metzler.
- Maiwald, Klaus (2019): Anforderungen der schulischen Praxis – Nicht darin aufgehen, aber angehen. In: *Didaktik Deutsch*. 24 (47). S. 4–9.
- Ossner, Josef (2008): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Pohl, Thorsten (2020): Ausschluss von Rezeptwissen als heilige Kuh innerhalb unserer (Aus-)Bildungspraxis. In: *Didaktik Deutsch*. 25 (48). S. 4–7.
- Rautenberg, Iris (2020): Reflexion statt Rezepte. In: *Didaktik Deutsch*. 25 (48). S. 30–35.
- Rödel, Michael (i. E.): Auf der Suche nach dem Irritationsmoment. Warum Sprachgeschichte in einem problemorientierten Grammatikunterricht ihren Sinn hat. In: Böhnert, Katharina/Nowak, Jessica (Hg.): *Sprachgeschichte im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Rothstein, Björn (2019): Allein gelassen? Lehramtsstudierende zwischen fachwissenschaftlicher grammatischer Ausdifferenzierung und integrativem Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*. 24 (46). S. 13–18.
- Schmidt, Romina (2020): Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer 2020.
- Steinhoff, Torsten (2020): Deutschdidaktische Grundrezepte. In: *Didaktik Deutsch*. 25 (48). S. 8–15.

**Anschrift des Verfassers:**

*Michael Rödel, Ludwig-Maximilians-Universität, Department 13/I – Germanistik,  
Komparatistik, Nordistik, Deutsch als Fremdsprache, Schellingstr. 3 RG, 80799 München  
michael.roedel@germanistik.uni-muenchen.de*