

**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

*Christoph Bräuer*

**REZEPTE ZEIGEN, WAS MAN  
KANN, UND REFLEKTIEREN  
WISSEN DARÜBER,  
WAS MAN TUT ...**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 49. S. 16-22.

---

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.

Christoph Bräuer

## REZEPTE ZEIGEN, WAS MAN KANN, UND REFLEKTIEREN WISSEN DARÜBER, WIE MAN TUT ...

Die in Heft 48 weitergeführte Debatte um Inhalte und Qualität des Lehramtsstudiums greift die Rezept-Metapher auf, um der Frage nachzugehen, ob einer „praktischen Wissenschaft“ (Ossner 1993) nicht auch eine ‚praktische Bildung‘ entsprechen müsse, im Sinne „konkrete[r] Handlungsanweisungen bzw. rezepthafte[m] Wissen“ (Pohl 2020: 6), so formuliert Thorsten Pohl die Debatten-Anfrage an die Disziplin. Er schlägt vor, unter einem solchen Wissen komplexe Algorithmen von aufeinander aufbauenden und voneinander abhängenden Entscheidungsoptionen und Handlungsschritten zu verstehen.

Nun ist die Rede von einer Rezeptologie geeignet, um Widerspruch und Distanzierung zu provozieren, obgleich – das ist mein Eindruck – an konkreten Handlungsaufforderungen und -anweisungen in unserer Disziplin kein Mangel herrscht, dazu betrachte man allein die Lehr- und Studienbücher in ihrer informativen, aber auch appellativen Absicht – man wird dort sehr sicher auf mehr oder minder konkrete Handlungsanweisungen bzw. rezepthaftes Wissen treffen.

### Rezepte, Kochen, Essen

Ich möchte die Rezept-Metapher im Folgenden – wie vor mir schon Torsten Steinhoff – ernst nehmen und sie als Analogie verwenden, um mich der Debatte zu stellen. Zwei Fragen drängen sich mir auf:

- (1) Weshalb ruft die Rede von rezeptologischem Wissen (zumindest vordergründig) Unbehagen unter Didaktikerinnen und Didaktikern hervor?
- (2) Und: Wie weit trägt die Analogie des Rezepts, wenn man sie vom Aufhänger zum Träger der Debatte um Inhalte und Qualität der Lehrer/innenbildung macht?

Und ja, ich werde die Analogie des Rezepts etwas strapazieren, in der Hoffnung, dass diese Strapazen doch zu etwas Erhellendem führen.

Noch eine Beobachtung vorneweg, auf die ich in meiner Auseinandersetzung mit den beiden Fragen zurückkommen werde: Weshalb fragen wir – nach wie vor, und zwar in Forschung wie im Hinblick auf die Lehre – in erster Linie nach dem Rezeptwissen (sei es deklarativ oder prozedural)? Zugespitzt gefragt: Geht es (in) einer praktischen Wissenschaft um Gelehrtheit oder um Bildung?<sup>1</sup> Besuchten wir ein

<sup>1</sup> In Anschluss an Wolfgang Herrlitz kann man dies pointiert als Gegensatz zwischen rhetorischem Wissen als kluger Rede und praktischem professionellem Wissen als klugem Handeln auffassen (vgl. Bräuer 2010).

Restaurant, wäre es den meisten von uns vermutlich gleich, über welches rezeptologische Wissen der Koch/die Köchin verfügt – wichtiger erschiene uns, dass er/sie kochen kann, und (vielleicht noch wichtiger), dass das Essen (uns) schmeckt – also dass die Köchin/der Koch (uns) *zeigt, was sie/er kann, und weiß, was sie/er tut*. Rezeptwissen kann immer nur ein instrumentelles Ziel darstellen, um ein fundamentales Ziel zu erreichen, anders ausgedrückt: Es ist kein Selbstzweck, es kann der Vorbereitung ebenso dienen wie der Nachbereitung.

Natürlich reflektieren alle zeitgemäßen Beiträge das damit angesprochene Verhältnis von Wissen und Können – mit Blick auf die Implikationen bleiben diese Auseinandersetzungen aber erstaunlich unproduktiv, und ich vermute, das hat Gründe, die für diese Debatte ebenfalls mitbedacht werden sollten: Akademische Lehre ist aller ‚Wenden‘ zum Trotz im Kern rezeptiv angelegt, Deutschdidaktik ist eine Buchwissenschaft. Eine praktische Wissenschaft zielt jedoch auf eine performative Integration ihrer Gegenstände. Ich werde die Analogisierung entsprechend auf das Kochen respektive *Deutsch unterrichten können* ausweiten und dabei auf das Rezept als Handlungsbeschreibung Bezug nehmen und fragen, was Rezepte leisten, um didaktische Analysen und didaktische Entscheidungen in konkreten Situationen zu schulen.

## Rezepte zwischen Versprechen und Vorschrift

Die Rezept-Metapher dürfte bei uns besonders zwei Assoziationen auslösen: Wir denken an das *Arzt-Rezept*, dessen Einlösung uns Linderung unserer Symptome verspricht. In kaum einem Fall dürfte mit einem Rezept respektive der Einnahme des verschriebenen Medikaments die Erkrankung geheilt sein, in jedem Fall müssen für den Erfolg der Behandlung, die Wirkung des Medikaments und die Ausstellung des wirksamen Rezepts entscheidende Dinge dazukommen: die sorgfältige Anamnese, die der Diagnose vorausgeht, und die Mitarbeit des Patienten bei der Gesundung – beides verlangt die resonante Interaktion zwischen Arzt/Ärztin und Patient/in. Hier wirkt die von Thorsten Pohl skizzierte Darstellung ärztlichen Professionswissens gleich einer *déformation professionnelle*, wie sie die wissenschaftsmaterialistische Medizin schon Ende des 19. Jahrhunderts in der empirischen Reihenuntersuchung ausgebildet hat: Abgefasst wurden zahllose Krankengeschichten als Rohmaterial für vergleichende Untersuchungen, das ärztliche Interesse für die Lebensgeschichte sank und die Diagnose beschränkte sich darauf, die individuelle Spielart unter den Typus zu subsumieren (Thomé 1988: 26). Eben vor einem solchen Verständnis einer rezeptologischen Didaktik warnt Jakob Ossner (1993: 193): vor dem/der indifferenten Wissenschaftler/in oder Praktiker/in, der/die alle je besonderen Situationen so lange undefiniert, bis sie unter das vorgefertigte ‚Rezept‘ passen, anstatt die je spezifische Situation zur Grundlage derjenigen Entscheidung zu machen, die er aufgrund seines Wissens über den Gegenstand, die möglichen Hand-

lungen und die Lernenden treffen muss (ebd.: 194).<sup>2</sup> Anders formuliert: Ein Rezept verspricht weder die Lösung eines Problems (Heilsversprechen) noch taugt es als Gelingensvorschrift (Algorithmus) – in beidem liegt ein rezeptologisches Missverständnis. Didaktische Rezepte verlangen ein „kluges Situationsverständnis“ (ebd.: 193f.) und basieren auf einer „didaktischen Analyse“ (Zabka 2012). Auch didaktische Rezepte entheben den/die Praktiker/in nicht der Aufgabe, bedachte situationsangemessene „didaktische Entscheidungen“ (Bräuer 2015) zu treffen.

## Rezepte als Handlungsbeschreibung

Die andere Assoziation ist die des *Koch*-Rezepts, und mir scheint, dass diese Analogie durchaus ertragreich ist, besonders, da wir doch eine philologische Disziplin sind: Für Sprachwissenschaftler/innen „sind Kochrezepte eine besonders klar bestimmbare, vergleichsweise unkomplizierte und stark normierte Textsorte. Wegen ihrer prototypischen Eigenschaften und ihres hohen allgemeinen Bekanntheitsgrades gelten sie gar als idealtypisch für den Fachbegriff ‚Textsorte‘“ (Cölfen 2007: 85f.). Das Kochrezept gilt als ein „instruktiver Text“ mit „deskriptiver Themenentfaltung“ (Brinker 2005: 69), bei dem „die appellative Funktion“ dominierend ist (ebd.: 88). Das Rezept wird dabei zu den „Basisklassen von Texten mit relativ geringem Geltungsbereich, aber mit niedriger Abstraktionsstufe: Arztrezept, Kochrezept, Todesanzeige“ gerechnet (Cölfen 2007: 85f.). In diesem Charakteristikum dürfte eines der Probleme von Rezepten für das didaktische Lehren und Lernen liegen: Sie sind einerseits konkret und somit gut praktizierbar – dies macht sie für Studierende attraktiv – und andererseits sind sie in ihrer Reichweite begrenzt und somit schwer transferierbar – dies macht sie für Lehrende im Hinblick auf die Weite des Faches unattraktiv.

Kochrezepte stellen deskriptiv Wissen bereit, führen instruktiv Prozeduren an und verbinden dies appellativ mit dem Versprechen, dass das Kochen gelingt, wenn man sich an die vorgeschlagenen Zutaten und Mengen, an die angegebene Reihenfolge und an die vorgegebene Behandlung hält – die Textsorte Rezept umfasst in diesem Sinne eben jene Zutaten, die Thorsten Pohl für die Lehrer/innenausbildung gestärkt sehen möchte. In der Praxis aber – so stellt Hermann Cölfen fest – gelingt Laien und Novizen das Kochen nach Anleitung oft dennoch nicht: „Sie scheitern an mangelnden Grund- oder Fachkenntnissen. Sie verstehen die beschriebenen Prozeduren nicht, sehen sich außerstande, mehrere Handlungen gleichzeitig durchzuführen und sind mitunter auch handwerklich überfordert, wenn es zum Beispiel ums Schneiden, Messen und Teigkneten geht. Dass Kochen nicht immer gelingt, ist nicht allein eine

---

<sup>2</sup> Dieses Problem tritt mit der Forderung einer evidenzbasierten Lehrer/innenbildung wieder vermehrt auf: Es bleibt unbestritten, dass eine Wissenschaft die Wirkung von Handlungen systematisch zu untersuchen hat, aber die Wahrscheinlichkeit der Wirksamkeit abstrahiert immer von der konkreten Situation und führt dadurch die Gefahr eines rezeptologischen Missverständnisses immer mit sich.

Frage verständlicher Anleitungen, sondern gleichermaßen von Wissen, Erfahrung und handwerklichem Können abhängig“ (ebd.) – wir alle kennen das auch aus unserer Vermittlungspraxis, es ist der Ausgangspunkt dieser Debatte.

Die Herausforderung liegt nicht allein in Inhalt oder Qualität des rezeptologischen Wissens, vielmehr darin, dass Rezepte und Rezeptwissen zunächst nicht für Laien und Novizen, sondern für Expert/inn/en geschrieben und in ihrer Anwendung und Umsetzung entsprechend voraussetzungsvoll sind (vgl. ebd.: 91) – genau dies dürfte aber auch für rezeptologische Handlungsanweisungen oder Scripts für das Unterrichten zutreffen.

Interessant in diesem Zusammenhang sind auch diejenigen Beobachtungen, die Cölfen in Bezug auf die Fachsprachlichkeit in Kochanleitungen macht: Seine kleine Korpusanalyse von sechs Kochbüchern und Kochschulen ergab einen geringen Fachwortschatz von durchschnittlich 87 Wörtern – von den 33 Fachwörtern, die in allen Büchern auftreten, sind 27 Handlungstermini, „die zum Teil komplexe Handlungen oder Tätigkeiten bezeichnen (etwa Blindbacken oder Pochieren)“, nur sechs Begriffe bezeichnen Produkte, Zutaten oder Bestandteile eines Menüs (ebd.: 89). Die zentralen verbindenden Elemente dieser Kochbücher bilden also Handlungsbeschreibungen, die auf einzelne Operationen oder Prozeduren verweisen und wiederum auf unterschiedlichste Zutaten anzuwenden sind. Hermann Cölfen geht davon aus, dass sich Köche/Köchinnen diese Begriffe und Operationen im Laufe ihrer Ausbildung handlungsbegleitend und durch Wiederholung einprägen (ebd.: 90).

Nimmt man diese Beobachtungen ernst, so verlangt die Vermittlung rezepthaften Wissens das Vorführen und wiederholte Nachvollziehen der rezeptologischen Handlungsbeschreibungen mit variierenden Zutaten – eine derart praktische Bildung entspricht jedoch nicht ohne Weiteres aktuellen Vorstellungen einer akademisch anspruchsvollen, am besten forschungsorientierten Lehre; sie verlangt im Sinne des didaktischen Doppeldeckers zugleich das Zeigen und Erklären didaktischer Operationen durch uns selbst und unterwirft damit auch die eigene Lehre der kritischen Reflexion ihres Erfolgs und Misserfolgs. Das Unbehagen am rezeptologischen mag auch dem instruktiven und appellativen Anspruch geschuldet sein, sich in einer konkreten Situation bewähren zu müssen, in der ein Verweis auf Evidenz im Allgemeinen wenig zeigt oder erklärt: Wer sehen lassen möchte, muss auch selbst zeigen (können und wollen), wer von Lernenden Erklärungen einfordert, muss auch selbst Erklärungen liefern (können/ wollen).

## Rezepte als Planungs- und Reflexionsmedium

Wenn Kochbücher Rezepte enthalten, die „nicht mit Sicherheit anzuwenden sind“ (ebd.: 87), wenn Lehr- und Studienbücher Unterrichtsentwürfe enthalten, die nicht erfolgreich vom Papier weg umgesetzt werden können, welchen Beitrag könnten dann Rezepte zum gelingenden Unterrichtshandeln leisten?

Nun, nimmt man die Merkmale der Textsorte ernst, so kommen mit ihr die deskriptiven, instruktiven und appellativ-normativen Dimensionen des Unterrichtens in den Blick. Ihre performative Integration erst zeichnet praktische Bildung aus. Diese performative Integration muss man wohl auch dem, was als ‚pedagogical content knowledge‘ bezeichnet wird und gegenwärtig hoch im Diskurs um Inhalte und Qualität des Lehramtsstudiums steht, zuschreiben: Ein Amalgam aus fachlichem Wissen und didaktischem Wissen, welches sich erst in dessen situationsgerechter Anwendung bewähren kann und bewähren muss.

Folgt man dem Anspruch der Textsorte an das Vorwissen, die Vorerfahrung und die Könnerschaft der Rezipient/innen, so kann man daraus ableiten, dass das Rezept für Laien und Novizen ohne eine situationsangemessene performative Integration keine technologisierbare Verfahrensvorschrift oder gar ein Erfolgsversprechen darstellen kann.

Anders verhält es sich, wendet man das Rezept vom Inhalt zum Medium des Lernens: Das Schreiben von Rezepten kann zweierlei anbahnen: Das tastende Heranschreiben an didaktische Ziele und didaktische Handlungsentscheidungen oder das klärende Aufschreiben von didaktischen Handlungsentscheidungen – beides setzt an Vorerfahrungen an, beides integriert Wissen, beides ist reflexiv. Eine in diesem Sinne schreibintensive Lehre verlangt jedoch eine Situierung des Schreibens in einem konkreten Handlungszusammenhang, also das wiederholte Erproben der in der Planung antizipierten, in der Erprobung adaptierten und in der Betrachtung reflektierten didaktischen Entscheidungen.

Im Hinblick auf das Unterrichten bietet sich hier die Verbindung mit schulpraktischen Studien an. Mit Blick auf den fachlichen Gegenstand kann aber auch im Studium reflexiv-rezeptologisch geschrieben werden: Ein solches Schreiben könnte an Überlegungen zu einzelnen Aufgabenstellungen ansetzen – also an diejenigen Operationen und Prozeduren, durch die sich Lernende konkrete fachliche Gegenstände erschließen sollen, durch die ihnen etwas gezeigt werden soll oder an denen sie etwas sehen lernen.

Das fachlich-didaktische Wissen dazu ist aktueller Forschungsgegenstand, wie die unterschiedlichen Beiträge in dem Band *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht* anschaulich zeigen (Bräuer/Kernen 2019). Aber für eine praktische Bildung reicht es nicht, die Ergebnisse der Forschung zu vermitteln, wenn nicht im gleichen Zuge auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Aufgaben auszuwählen, zu gestalten, zu erklären und einzusetzen, erfahren, erprobt und reflektiert werden.

## Rezepte oder die Frage nach Art und Ort der Lehrer/innenbildung

Wenn die Analogie bis hierher trägt und es nicht um die Vermittlung von Rezeptwissen, sondern um das Rezept als Handlungsbeschreibung geht, dann dürfte in einer Erwerbsperspektive eine letzte Beobachtung Hermann Cölfens diskutabel sein: „Dass sich eine komplexe Fertigkeit wie das Kochen anscheinend am besten im

Elternhaus lernen lässt, mag auch darin begründet sein, dass in dieser Lehr-/Lernsituation – mit Blick auf die optimale Möglichkeit zur Abstimmung von Vorwissen und Neuem – ideale Kommunikationsbedingungen bestehen: Wo etwas nicht verstanden wird, kann unmittelbar nachgefragt werden, Handlungen können ‚am Objekt‘ demonstriert, der Umgang mit Produkten kann arbeitsteilig organisiert werden, und – am wichtigsten – es besteht ununterbrochen die Möglichkeit, Feedback zu geben und zu bekommen“ (Cölfen 2004: 91). Ein solches Lernen ist mit einer untrügerischen Resonanz verbunden und vereinigt jene Aspekte, die auch aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive herausgehoben werden: Aufmerksamkeit, aktive Beteiligung, Feedback und Einübung.

Die Rezept-Metapher ruft im Grunde nicht die Frage nach Inhalten auf, sondern die Frage nach der Art ihrer Vermittlung, die Frage danach, wie viel Raum dem konkreten Erproben und Einüben<sup>3</sup> in der akademischen Lehrer/innenbildung eingeräumt werden soll, und damit womöglich auch die periodisch auftretende Frage nach dem Ort der Lehrer/innenbildung – jedenfalls dann, wenn wir eine praktische Bildung mit einer akademischen, forschungsorientierten Lehre an Hochschulen nicht zusammen denken wollen oder können. Die Rezept-Metapher stellt zugleich Ansprüche an uns Lehrende – es ist eben in einer praktischen Wissenschaft nicht damit getan, klug zu reden, man muss auch zeigen und erklären können, was man tut, im Falle des Gelingens ebenso wie im Falle des Misslingens. Es reicht auch nicht, allein über Unterricht oder Aufgaben zu reflektieren, wenn nicht auch auf das eigene Handeln Bezug genommen werden kann. In der akademischen Lehre zu zeigen und zu erklären wären diejenigen Operationen und Prozeduren, die wir – empirisch rekonstruiert – für lernwirksam im Deutschunterricht erachten: Zeigen, Beschreiben, Erklären, Vergleichen, Kontrastieren, Konfrontieren, Analysieren, Interpretieren, Begründen, Erproben, Diskutieren, Besprechen zum Beispiel. Sie alle verlangen die Auseinandersetzung mit einem konkreten fachlichen Gegenstand.

Die Arbeit mit und an konkreten Handlungsanweisungen bzw. rezepthaftem Wissen kann helfen, didaktische Entscheidungen zu erfahren, zu erproben und zu reflektieren, in diesem Sinne hilft rezeptologisches Wissen Laien und Novizen, im Sinne eines Gerüsts eine praktische performative Bildung anzubahnen. Der Experte/die Expertin wird seine/ihre Rezepte variieren und den Umständen gemäß weiterentwickeln. Rezeptologisches Wissen kann dafür nur ein Ausgangspunkt, nicht das Ziel sein.

## Literatur

Bräuer, Christoph (2010): Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. München u. Weinheim: Juventa.

<sup>3</sup> Schon deshalb sollte das Thema des abgesagten Symposions Deutschdidaktik 2020 – „Üben“ – nicht aufgegeben, sondern in der Disziplin weiterverfolgt werden.

- Bräuer, Christoph (2015): An der Schnittstelle professioneller Lehrkompetenz – (Re-)Konstruktion von „Rationalität“ und „Adaptivität“ im Didaktischen Entscheiden. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS. S. 159–198.
- Bräuer, Christoph/Kernen, Nora (Hg.) (2019): *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Cölfen, Hermann (2007): Vom Kochrezept zur Kochanleitung: Sprachliche und mediale Aspekte einer verständlichen Vermittlung von Kochkenntnissen. In: *Essener UNIKATE 30: Essen im Blick – Ein interdisziplinärer Streifzug*. Essen: UNIKATE Universität Duisburg-Essen/Wissenschaftsverlag SSC. S. 84–93.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt a. M.: Diesterweg. S. 186–199.
- Pohl, Thorsten (2020): Ausschluss von Rezeptwissen als heilige Kuh innerhalb unserer (Aus-)Bildungspraxis. In: *Didaktik Deutsch*. 25 (48). S. 4–7.
- Thomé, Horst (1988): Vorwort. Arthur Schnitzlers Anfänge und die Grundlagenkrise der Medizin. In: Schnitzler, Arthur: *Medizinische Schriften. Mit einem Vorwort von Horst Thomé*. Wien u. Darmstadt: Zsolnay. S. 11–59.
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrkompetenz. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach. S. 139–162.

#### Anschrift des Verfassers:

*Christoph Bräuer, Universität Göttingen, Seminar für Deutsche Philologie, Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Waldweg 26, 37073 Göttingen*  
*christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de*