

Diederich, Jürgen

Pädagogische Rezepte - theoretisch betrachtet

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 181-191. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Diederich, Jürgen: Pädagogische Rezepte - theoretisch betrachtet - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 181-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218722 - DOI: 10.25656/01:21872

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218722>

<https://doi.org/10.25656/01:21872>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

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 ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung**
Bibliothek
Frankfurt

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
 VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
 Hinweise zu den Autoren	 439

Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet

Man nehme ein Stück Praxis (1), eine Prise Pädagogik (2), zwei Schuß Empirie (3) und eine theoretische Brille; man nehme das Stück Praxis heiter, die Prise unter die Lupe und den Rest ernst; doch zuerst putze man die Brille:

Zu den Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehört, die Pädagogik dabei zu beobachten, wie sie das beobachtet und beschreibt, was sie „Praxis“ nennt. Eine der dabei möglichen Beobachtungen ist, daß es die Pädagogik beim Beobachten und Beschreiben nicht bewenden läßt, sondern raten und helfen will. Tritt dieserart zu Reflexion Engagement (KLAFKI 1963), erwartet die Pädagogik manchmal irrtümlich, „die Praxis“ erwarte von ihr „Rezepte“, obwohl doch konkrete Hilfe oder wenigstens aktueller Rat erwartet werden; Indikator für diesen Irrtum ist, daß der Satz, die Pädagogik dürfe oder wolle aber keine Rezepte geben, gesagt oder geschrieben wird, bevor irgendwer um Rezepte gebeten hat.

Die Sätze (mein vorhergehender und der in ihm zitierte) sind genauerer Analyse wert. Bevor ich sie aufnehme, will ich aber das Beobachten des Beobachtens mit einem Beispiel veranschaulichen – und so einer pädagogischen Empfehlung für den Fall folgen, daß die Sache, die man klären will, kompliziert ist. Die hier zur Rede stehende Sache ist zusätzlich dadurch kompliziert, daß „Praxis“, Pädagogik und Erziehungswissenschaft in Personalunion betrieben werden können; ich bin also wieder in der Situation der „drei Hunde“ – der dritte, der Erziehungswissenschaftler, sagt: „Ich wollt’, ich könnt’ mich mir nachlaufen sehen“ (DIEDERICH 1988, S. 42f.) –, und ich habe als Erziehungswissenschaftler den Verdacht, der zitierte Satz, als Pädagoge dürfe oder wolle ich keine Rezepte geben, käme mir besonders leicht über die Lippen, wenn ich in einer Situation gefordert, aber hilflos und ratlos bin, also (anders als mancher Praktiker) nicht weiß, wie man ein gestürztes Pferd wieder aufrichtet.

1. Ein Stück Praxis

„Ein dichter Schwarm von Kindern hat im Kreise zugesehen. Alle in gespanntester Aufmerksamkeit, alle in Gedanken mitratend und mithelfend. Vergessen sind jetzt die alten Deutschen und David und Absai, vergessen ist, wie man einen Dezimalbruch in einen echten verwandelt, vergessen ist die wichtige Thatsache, daß das Pferd zu den Einhufern gehört, daß es vier Beine hat, ein edles Tier ist, Hafer frißt und oft den Reiter trägt, – das Leben, das sinnenstarke, überzeugende Leben der Straße hat die Kinder in seine Schule genommen! ‚Aha, so wird’s gemacht! – Fein! fein! Nun hab ich’s, gesehen!‘ sagt naiv ein größerer Junge neben mir zu seinen Freunden“ (SCHARRELMANN 1902, S. 41f.).

Soweit beschreibt SCHARRELMANN, was er an den beobachtenden Schülern beobachtet hat. Aber er hat, parallel dazu, auch den Vorgang beobachtet, der die Aufmerksamkeit auf sich zog, auch die seine:

„Ein Bierwagen rasselt um die Ecke. Vor irgend etwas scheut das Pferd, es springt zur Seite, rutscht aus und – stürzt. Eilig steigt der Führer vom Bock und sucht sein Pferd wieder aufzurichten, – es gelingt ihm nicht. Er strängt es ab, es hilft nicht. Er nimmt die Deichsel und alles überflüssige Geschirr fort, auch das nützt noch nichts. Endlich greifen ein paar Helfer ein. Das arme erschrockene Tier wird über den Rücken auf die andere Körperseite gewälzt und – erhebt sich ohne weiteres“ (SCHARRELMANN 1902, S. 41).

Folgt man seiner Schilderung, hat SCHARRELMANN in dieser Situation weder geholfen noch geraten, also weder mit angepackt noch den entscheidenden Tip gegeben. Ob er nicht konnte oder nicht wollte, erfahren wir nicht. Immerhin deutet er aber in seine Beobachtung der Kinder hinein, diese seien „in Gedanken mitratend und mithelfend“ beteiligt gewesen (was wirklich in ihren Köpfen vorging, konnte er nicht sehen). Aber er hat einen Anhaltspunkt, vielleicht sogar einen Beleg für diese Interpretation: die Äußerung des größeren Jungen. Vor allem ihretwegen habe ich aus vielen Geschichten diese ausgewählt – so der pädagogischen Empfehlung folgend, man solle auf theoretische Begriffe im Erzählmodus einstimmen.

SCHARRELMANN benutzt an dieser Stelle das Wort „naiv“, um die Äußerung näher zu charakterisieren. Sei es, daß er sie schon naiv fand, als er sie hörte, sei es, daß ihm diese Charakterisierung erst während des Niederschreibens der Schilderung in den Sinn kam, für mich als Beobachter SCHARRELMANNs jedenfalls ist das Vorkommen des Wortes „naiv“ überraschend und aufregend. Liest man die Schilderung in der richtigen Reihenfolge der beiden Absätze (zuerst wird der Vorgang beschrieben), so schließt die Wiedergabe der Schüleräußerung das Geschehen auf beiden Beobachtungsebenen ab: Das Pferd „erhebt sich ohne weiteres“ (schreibt SCHARRELMANN) und der größere Junge sagt: „Aha, so wird's gemacht!“ (Das „so“ ist im Original gesperrt.) Sprache hat neben vielen Vorteilen den Nachteil, daß man nur nacheinander erzählen kann, was sich zeitgleich ereignet hat. Für Rezepte ergibt sich daraus, daß sie nur nacheinander sagen können, was man gleichzeitig tun soll.

„Naiv“ hat hier vermutlich mehrere Lesarten. Die naivste ist, daß SCHARRELMANN nur eine Differenz zwischen der kindlichen Freude des Jungen und seinem Alter markieren will – und sonst nichts. Dann dürfte man sich auch SCHARRELMANN als fasziniert von dem Erfolg der Intervention vorstellen. Dafür spricht (neben dem Gedankenstrich vor der Formulierung ‚erhebt sich ohne weiteres‘) der Schluß, den SCHARRELMANN aus der Begebenheit (dem Vorgang und seiner Beobachtung) zieht:

„Schule und Straße! Zwei Welten sind's, die sich unaufhörlich berühren müssen. Wie oft aber unterrichten wir nur *Wortwissen*, wo wir *That* wissen geben sollten“ (SCHARRELMANN 1902, S. 41 – Hervorhebung im Original). Ich möchte das die praktische Lesart nennen. Nicht, daß Praktiker durchweg nur diese Perspektive hätten, wissen zu wollen, wie es gemacht wird; aber in der Situation „das Pferd ist gestürzt“, im Hier und Jetzt des konkreten und aktuellen (Not-)Falls zählt nur dieses Wissen: Tatwissen – und genauegenommen ist Tat noch besser als Rat.

Unbefriedigend an dieser Lesart erscheint mir gleichwohl, daß sie die Transferleistungen so unbetont läßt. Nicht nur SCHARRELMANN zieht ja einen Schluß aus der Begebenheit (betrachtet man ihn nicht nur als Beobachter, sondern als Buchautor, so schildert er diese Begebenheit ja sogar als exemplarisch für die Unterscheidung von Wortwissen und Tatwissen), auch der Junge generalisiert. „Aha, so wird's gemacht!“ heißt dann: So wird es *immer* und immer wird es *so* gemacht. Angesichts des aktuellen und konkreten glücklichen Ausgangs fühlt der Junge sich zum Transfer auf künftige gestürzte Pferde und hilf-

reiche Maßnahmen (über den Rücken auf die andere Seite wälzen) berechtigt. Man könnte auch sagen, der Junge abstrahiere vom Hier und Jetzt der Situation und entwerfe eine Regel für die Klasse der Vorfälle vom Typ „Pferd ist gestürzt“: „Man wälze das Tier über den Rücken auf die andere Seite!“ Das ist offensichtlich die pädagogische Lesart: Was will uns der Autor damit sagen? Was hat der Junge daraus gelernt?

Naiv an dieser Lesart (sage ich als Praktiker) ist, daß die Differenz zwischen Wissen und Tat verwischt wird, und SCHARRELMANN könnte mit dem Wort „naiv“ dies sagen wollen: Du denkst, Junge, du wüßtest jetzt, wie es gemacht wird, aber du hast nur das Prinzip verstanden. Wenn du das erste Mal einem gestürzten Pferd aufzuhelfen versuchen wirst, wirst du bemerken, daß es neben dem prinzipiellen Wissen einigen Mutes und einiger Geschicklichkeit bedarf, das Tier zu beruhigen und umzuwälzen. So betrachtet, hätte der Junge in der Situation kein Tatwissen erworben (helfen), sondern, wie in der Schule auch, nur Wortwissen (raten). In einen so offenkundigen Selbstwiderspruch wird SCHARRELMANN sich mit dem Gebrauch des Wortes „naiv“ nicht verwickelt haben wollen. Das macht, obwohl er als Reformpädagoge schreibt, die pädagogische Lesart unwahrscheinlich.

Die dritte, die wissenschaftliche Lesart zieht die Generalisierbarkeit der Situation in Zweifel. Die Regel könnte ja nur für Schimmel oder nicht im Winter gelten, die (induktive) „Ableitung“ eines Prinzips aus dem Vorfall ist ziemlich „kühn“. Naiv hätte SCHARRELMANN die Äußerung des Jungen dann genannt, weil sie auf einer derart spärlichen Datenbasis eine so weitreichende Hypothese errichtet. Das hat SCHARRELMANN wohl nicht sagen wollen, er gebrauchte „naiv“ ja nicht attributiv, sondern adverbial, und er glaubt noch an die Anwendbarkeit von „Wissen“, zumindest soweit es Tatwissen betrifft.

Mir gibt diese Lesart Gelegenheit, Einschränkungen der Anwendbarkeit von Wissen zu erwähnen (und damit auszuklammern), die Rezepte mit allem anderen Wissen teilen: Alles Wissen ist „hypothetisch“ (schon als Wissen über die Vergangenheit und erst recht, wenn es auf die Zukunft angewandt werden soll). Die „Anwendung“ von Wissen (über die Wahrscheinlichkeit von Ereignissen, über die Bedingungen, unter denen sie eintreten oder nicht, über Regelmäßigkeiten ihrer Verknüpfung zu Vorgängen, über „Gesetze“, welche diese Vorgänge „regieren“) setzt voraus, was – strenggenommen – nie gegeben ist, die völlige Gleichheit der Situation (als Inbegriff für den gleichzeitigen Zustand vieler Variablen) und das Fortgelten der Bedingungen, unter denen das anzuwendende Wissen erworben wurde, im Falle der „Naturgesetze“ also z.B. den Fortbestand der Welt. Aus der Tatsache, daß die Zukunft unbestimmt ist, und der anderen, daß keine Situation einer anderen in jeder Hinsicht gleicht, lassen sich also zwar allgemeine Aussagen über mögliche Beschränkungen der Anwendbarkeit jeglichen Wissens ableiten, aber keine, die spezifische Vorbehalte gegen Rezepte begründen könnten. Wer aus Gründen dieser Art Skrupel hat, Rezepte zu geben oder anzuwenden, muß auf jegliches Handeln (und selbstverständlich auch Denken) verzichten. Von solchen Bedenken und „Bedenkenträgern“ handelt der nächste Abschnitt.

2. Eine Prise Pädagogik

„Rezepte und Rezeptbücher, in denen Rezepte dargestellt, kommentiert und mit Hinweisen für den rechten Gebrauch versehen werden, sind bei vielen Pädagogen nicht sonderlich angesehen. Ja, selbst die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Büchern, die auch als Rezeptologien bezeichnet werden, wird von manchen fast als Zumutung empfunden“ (DRERUP 1988, S. 103).

Ein besonders prominentes Beispiel dafür bietet BLANKERTZ (1969, S. 18f.); es kann gleich vierfach in Anspruch genommen werden: Als Beleg für „Zumutung“ im Tonfall, als eine charakteristische Aufzählung dessen, was in der Pädagogik unter den Sammelbegriff „Rezept“ fällt, als typische Formulierung des vermeintlich spezifischen Einwands gegen die Transferierbarkeit des Rezeptwissens und schließlich als Indikator für die normative Basis der pädagogischen Abneigung gegen „Rezepte“.

„Auf primitiver, vorwissenschaftlicher Ebene handelt es sich bei ‚normativer Didaktik‘ um apodiktisch formulierte Anweisungen für den Unterricht, die bestimmten Erfahrungssätzen und überlieferten Meinungen entnommen und dann als verbindliche Norm aufgestellt sind. Dazu gehören alle isolierten, ihrer Voraussetzungen und Begründungen beraubten Vorschriften über Unterrichtsinhalte, Lernschritte und methodische Mittel. Die Kompendien-Literatur zur Unterrichtsvorbereitung, aber auch viele ‚Handreichungen‘ für den Unterricht in einzelnen Schulfächern, zumeist mit dem Titel ‚Fachmethodik‘, mitunter auch als ‚Fachdidaktik‘ angeboten, sind voller solcher Sätze. Innerhalb der Situation, aus der sie einmal gewonnen wurden, mochten sie wenigstens teilweise berechtigt sein, aber von ihrem Erfahrungsfeld abgelöst und als normative Handlungsanweisung vorgetragen, sind sie sinnlos. So lesen wir hinsichtlich der Unterrichtsinhalte beispielsweise, daß das Thema ‚Feuerwehr‘ nicht vor dem 4. Schuljahr behandelt werden dürfe, daß die lateinische Lektüre mit Cäsar beginnen müsse, daß lebende Autoren im Deutsch-Unterricht nicht oder nur sparsam zu benutzen seien; auf der gleichen Ebene liegt auch, wenn aus der empirisch-experimentellen Tatsachenfeststellung, daß mit Hilfe des programmierten Unterrichts zweijährige Kinder erfolgreich im Lesen und Schreibmaschineschreiben unterwiesen werden können, normativ gefolgert wird, nun müsse auch so verfahren werden. Ähnliche Beispiele finden wir für Lernschritte, wenn etwa im fremdsprachlichen Unterricht die Folge vorgeschrieben wird: Vokabelabfragen – Übersetzen – Extemporieren. Der verbreitetste Tummelplatz normativer Sätze aber ist das Feld der Unterrichtsmethoden, wobei der überzogene Anspruch zwangsläufig die jeweils berechtigten Einzelaspekte isoliert und für das Ganze erklärt, ein Sachverhalt, den wir später im Zusammenhang der lerntheoretischen Didaktik ausführlich behandeln werden. Hier wollen wir nur auf jene trivialen Forderungen verweisen, die als Ausläufer der normativen Methodenlehre sich zwar nur selten in die Literatur verirren, dafür um so mehr die jungen Lehrer während der praktisch-pädagogischen Ausbildung plagen, so etwa, wenn verlangt wird, daß das Unterrichtsthema immer von einem Schüler genannt werden müsse (durch geschicktes Arrangement während des ‚Einstiegs‘) oder daß der Lehrer immer schräg zur Klasse zu stehen habe (weil er dann alles sehe). Der Dogmatismus solcher Normen ist leicht durchschaubar“ (ebd. S. 18f.).

Die Passage enthält beweiskräftige Indizien dafür, daß hier das Engagement gegenüber der Reflexion dominant geworden ist. Von dem auch mit injurierender Intention gebräuchlichen Wort „primitiv“ über sprachliche Schnitzer („der verbreitetste Tummelplatz“) bis zur impliziten Selbstwiderlegung („ihrer Begründungen beraubte ‚Vorschrift‘“ vs. „weil er dann alles sehe“) unterläuft BLANKERTZ so ziemlich alles, was man sich als Beobachter wünschen kann.

Das härteste Verdikt trifft die „trivialen Forderungen“, man könnte auch sagen „guten Tips“. Den zweiten ereilt dabei das Schicksal der „stillen Post“: Selbstverständlich soll der Lehrer nicht „schräg zur Klasse“ stehen, sondern an einem Ende einer der beiden Diagonalen des Klassenraums, und auch dann sieht er nicht „alles“, aber mehr als von jedem anderen Platz aus – und das bei fast jeder Sitzordnung. Die andere Empfehlung, man solle das Unterrichtsthema (so die Stunde eines hat) möglichst nach einem geschickt arrangierten „Einstieg“ von einem Schüler nennen lassen, hat mehr guten Sinn, als BLANKERTZ deutlich macht. Gerade Stunden, die mit einem Rätsel, einem Problem, einer Überraschung für die Schüler beginnen (also ein von der Reformpädagogik favorisiertes Design haben), verlangen, daß man das Thema nicht am Anfang der Stunde stellt, daß man sogar Schüler, die es schon erraten haben, zu schweigen bittet, bis die Mehrzahl der Klasse ge-

funden hat, „worum es heute geht“. „Woran man zeigt, worum es geht“ ist eine primitive Formel für das pädagogische Problem des Elementaren, das KLAFFKI (1959) mit seiner Theorie der kategorialen Bildung beantwortet hat. Wenn dann ein Schüler (nächstes Rezept: möglichst ein „schwacher“, wie die Primitiven = Eingeborenen sagen) das Thema genannt hat, kann seine „Behandlung“ losgehen; denn so vergewissert sich der Lehrer (bei der Beschreibung der – oftmals täuschenden – Selbstbeobachtung bediente sich unser Stamm bis vor kurzem einer rein patriarchalischen Semantik), daß nun (fast) alle wissen, „worum es heute geht“.

Wenn ein Blinder über Farben schreibt, erwartet man nichts anderes, wie aber kann das jemandem wie BLANKERTZ unterlaufen? Meine erste These ist: Er war kein eingeborener Volksschullehrer, er duftete nicht nach dem Milieu und kannte es kaum. Das stärkste Indiz für seine Blindheit ist das „immer“. „Bei uns“ wird zwar einfach und nicht sehr abwechslungsreich gekocht, aber doch nach verschiedenen Rezepten, und wir wissen auch Krankheiten zu unterscheiden (und Rezepte gemäß Krankheitsbild zu verschreiben). „Sinnlos“ können unsere Rezepte nur jemandem vorkommen, der unserem Milieu ziemlich fremd gegenübersteht – Beleg: der nicht zwischen „Situation“ und „Erfahrungsfeld“ (dem einen gestürzten Pferd und der Klasse der gestürzten Pferde) zu unterscheiden vermag und nicht bemerkt, daß genau dies *unser* Problem ist, der Transfer von dem Erfahrungsfeld auf die Situation.

Soweit ist (praktisch und pädagogisch) alles verzeihlich; daß BLANKERTZ aber zu glauben scheint, dies sei nur *unser* Problem und nicht auch das seine (sein Wissen sei von höherem Wert oder gar besser anwendbar als das unsere) möchte ich als weiteren Beleg dafür anführen, daß er hier als engagierter Pädagoge schreibt, der alle wissenschaftstheoretisch gebotene Vorsicht fallen gelassen hat. Er sucht uns sozusagen mit missionarischem Eifer heim, statt mit dem ethnologischen Blick des an Unterricht interessierten Erziehungswissenschaftlers distanziert zu analysieren, was die Eingeborenen so sprechen und handeln läßt, wie sie es tun.

Vollständig lauten die beiden Rezepte: *Wenn* du die ganze Klasse überblicken willst, begib dich (am besten) an ein Ende einer Diagonalen; *wenn* du „eine spannende Stunde halten“ willst, überlege Dir, wie du (sogar „schwachen“) Schülern dazu verhelfen kannst, das Thema zu erraten. In der Wenn-Hälfte des Rezepts steht das „Erfahrungsfeld“ (die Klasse der Situationen, in denen die Erfahrung gemacht wurde und auf die das Rezept „angewendet“ werden *kann*). Die andere Hälfte von Rezepten ist in der Tat eine „apodiktisch formulierte Anweisung“: Man nehme! Man wälze, man gehe, man überlege...! Im nächsten Abschnitt werde ich aber darauf hinweisen, daß auch wir nicht sagen, ob man die Suppe links- oder rechtsherum umrühren, oder die Pille mit der linken oder rechten Hand nehmen soll, auch unsere Rezepte lassen Platz für Kontingenzen, oftmals leider zu viel und oftmals leider mangels noch genaueren Wissens.

Zuvor ist noch etwas zur normativen Basis des Normierungsvorwurfs und dem Problem der normativen Folgerung zu sagen. Das in diesem Zusammenhang einprägsamste Beispiel (KLAFFKI: der prägnante Fall) ist sicher, daß jemand, der keine Rezepte geben kann (weil er keine hat), sagt, er dürfe oder wolle keine geben (ich sagte eingangs, daß ich mich selbst dabei ertappe). In neuerer Zeit haben genau dies Beobachter der (geisteswissenschaftlichen) Pädagogik vorgeworfen, aus dem Nicht-Können ein Nicht-Dürfen oder Nicht-Wollen zu folgern (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 346).

Der zweite (und gravierendere) Fall von impliziter Selbstwiderlegung bei BLANKERTZ ist, daß er „uns Rezeptologen“ als Trugschluß vorwirft, was er selbst zur Basis seiner Ar-

gumentation macht. Das kommt davon, wenn man nicht gewohnt ist, zwischen materialer und formaler Normierung zu unterscheiden. Es normiert ja nicht nur (material), wer (inhaltlich) bestimmte Normen setzt, sondern auch wer (formal) bestimmt, wann (irgendwelche) Normen (nicht) gesetzt werden dürfen. Ironischerweise stammt diese Unterscheidung (in der Pädagogik) von ERICH WENIGER; seine Schüler haben aber den Transfer aus seinem Erfahrungsfeld (der Doppelrolle des Staates in der Erziehung) auf ihre Situation (das Verhältnis von Pädagogik und Praxis) – wie man hier sieht – leider nicht immer geleistet (vgl. DIEDERICH 1988, S. 132f.). Um es nochmals und mit einem einfacheren Beispiel zu versuchen: Im Parlament wird zwischen Anträgen zum Verhandlungsgegenstand (material) und Anträgen zur Geschäftsordnung (formal) unterschieden, und letztere haben Vorrang (DIEDERICH 1979, S. 26). Analog ist die formale Normierung „man darf keine Rezepte geben“ (auch wenn man welche hätte), „weitergehend“ als der Versuch, irgendein Rezept zu geben oder anzuwenden.

Schließlich geht BLANKERTZ noch über zwei andere wichtige Unterscheidungen kommentarlos hinweg, obwohl die Passage das Material dazu enthält; ich meine die Unterscheidung zwischen Verboten und Geboten und die zwischen Fragen und Antworten: „das Thema ‚Feuerwehr‘ nicht vor dem 4. Schuljahr“ / „mit Caesar beginnen“, überlege (frage dich), wie du die Schüler das Thema „finden“ lassen kannst / begib dich an ein Ende einer Diagonalen. So betrachtet, wimmelt auch die sich für wissenschaftlich haltende Pädagogik von Rezepten, allerdings vorwiegend vom Typ: „Lege dir folgende Fragen vor!“ oder: „Vermeide dies oder jenes!“

Empfehlungen zur Reflexion einiger Rahmenbedingungen von Unterricht und zu seiner Planung (in Form einer vorläufigen Selbstfestlegung auf Ermessensspielräume) lasse ich nun außer Betracht. Sie gehören zum Typ „Lege dir folgende Fragen vor!“ (aber nur diese). Er ist bei weitem nicht so selektiv wie die materiale Normierung durch „Antworten“, die in Gestalt von Verboten oder gar Geboten gegeben werden („Sei nie ironisch gegenüber Kindern!“ vs. „Sei Kindern gegenüber stets freundlich!“). Während bei Vorschriften vom Typ „Unterlasse!“ offenbleibt, was man statt dessen tun soll, sind Handlungsvorschriften vom Typ „Tue dies – und nichts anderes!“ das, wogegen sich BLANKERTZ wendet. Aber er wendet sich, genaugenommen, nur gegen „vorbeugende“ Rezepte, nicht gegen die Anwendung im akuten Notfall (wenn das Pferd gestürzt ist). Alle seine Beispiele entstammen Planungs- oder Ausbildungssituationen; was er bestreitet ist, daß man auf lange Sicht und ohne die Anwendungssituation zu kennen, „Rezepte“ geben könne. Trifft er damit „unser“ Problem? Ja, insofern in der Lehrerausbildung tatsächlich oft die Frage gestellt wird: „Was tut man, wenn...?“ Das „wenn“ ist, wie gesagt, wichtig und unser Problem ist weniger, zu sagen, was man tun *könnte*, als die Fragenden zu einer hinreichend präzisen Beschreibung der Situation zu bringen (wären wir als Praktiker tatsächlich in der Situation, müßten und würden wir ja handeln – oder unterlassen –, ohne lange zu überlegen). Nein, denn für dieses Problem kann man sich Zeit nehmen, und während man über die Situation spricht, fallen einem meist einige Rezepte ein (die Fragenden entwickeln allerdings einiges Geschick darin, die Situation daraufhin derart weiter zu präzisieren, daß das jeweils genannte Rezept nicht mehr paßt). Nein vor allem, weil „unser“ Problem ist, im akuten Fall kein Rezept parat zu haben. Im akuten Fall sind aber auch, wie gesagt, weniger Rezepte gefragt als Rat und Hilfe. Rat ist nicht in dem strikten Sinne normierend, den BLANKERTZ meint; man sagt ja nur, was man hier und jetzt tun *könnte*. Ob er überhaupt etwas und dann genau das tut, was ihm geraten wurde, bleibt Sache des Handelnden. Wirklich prekär ist nur der Fall der Hilfe: Hilft man, legt man sich

auf *eine* Handlung fest. Und wehe, man weiß dann nicht, wie man dem Pferd helfen kann, von selbst aufzustehen.

Sich über Rezepte zu mokieren, ist insoweit eine etwas hochnäsige Problemvermeidungsstrategie: Als Pädagoge steht man immer noch, wie SCHARRELMANN, beobachtend „nebendran“, zum Schwur auf das eigene Wissen kommt es erst, wenn man „mit anpackt“. Nicht umsonst erwarten Lehrer im Schulpraktikum, daß der Professor „auch mal eine Stunde“ hält, nicht umsonst nutzen Studierende gerne sich bietende Gelegenheiten, wenigstens informell zu erfahren oder zu erfragen, ob ich meine eigenen Kinder nach *den* Grundsätzen erzogen habe, die ich als „Lehrmeinung“ verkünde, und manche wollen sogar wissen, mit welchem Erfolg. Als Erziehungswissenschaftler bin ich da um Auskunft nicht verlegen: Mit der ganzen Autorität des Faches kann ich sagen, das könne man jetzt noch nicht wissen, der Erfolg stehe immer erst post mortem fest, allenfalls Mißerfolge könne man früher konstatieren.

3. *Zwei Schuß Empirie*

„Wenn Sie Ihr Flugzeug landen wollen, müssen Sie auf einer Höhe von ungefähr 30 Metern einpendeln. Nachdem Sie auf ungefähr einen halben Meter gesunken sind, ziehen Sie das Höhensteuer zurück. Sie berühren den Boden, wenn das Flugzeug fast die Leerlaufgeschwindigkeit hat. Sie müssen daran denken, daß die Kontrollgeräte beim Aufsetzen weniger empfindlich reagieren und daß jeder Windstoß ihre Fluggeschwindigkeit erhöhen kann. Dadurch kann das Flugzeug wieder zu fliegen beginnen. Sie müssen darauf vorbereitet sein, um mit dem Gaspedal und dem Höhensteuer Korrekturmaßnahmen vorzunehmen. Wenn es Seitenwind hat, müssen Sie den dem Wind zugekehrten Flügel tiefer stellen und gleichzeitig das Flugzeug mit dem Gegensteuer parallel zur Landebahn halten.“

Das ist die Strategie, die man braucht, um Flugzeuge zu landen. Wenn sie geschickt ausgearbeitet und ausgeführt wird, dient sie dazu, das Flugzeug und den Piloten sicher zur Erde zurückzubringen. Der kurze Abschnitt kann in wenigen Minuten auswendig gelernt werden; doch ist es sehr fraglich, ob jemand, der den Abschnitt auswendig lernt, ein Flugzeug auch landen kann, auch wenn die Wetterbedingungen ideal wären. Wahrscheinlich könnte jemand alle Einzelhandlungen, die zur Ausführung des Planes nötig sind, lernen und wäre gleichwohl unfähig, fehlerfrei zu landen. Die einzelnen Bewegungen, die einzelnen Teile des Planes müssen miteinander verschmolzen werden, um einen glatten Bewegungsablauf zu bilden. Wenn der Lernende die Beschreibung dessen, was er tun soll, erhalten hat, steht ihm die Hauptaufgabe des Lernens, wie man es macht, immer noch bevor...

Der angehende Pilot muß viele kleine verbindende Schritte, die nicht in der ursprünglichen Beschreibung seines Instructors enthalten sind, erspüren, soll er den Plan als reibungslos ablaufende motorische Einheit ausführen können. Die allgemeine Strategie des Lehrers sagt über die Tätigkeit einzelner Muskelgruppen nichts aus. Der Fluglehrer „kennt“ diese verbindenden Bewegungen, weil er selbst fliegen kann, aber sie sind in ihm beschlossen, implizit, unartikulierbar, nicht explizit und mitteilbar...

Zählen kann einigen Flugschülern eine Hilfe sein; doch bei der ganzen von uns untersuchten Gruppe war es ein Fehlschlag. Die Schüler fanden eigene Tricks heraus, die ihnen viel besser zusagten. Einer der Schüler faßte den Knopf, den er zum Beschleunigen des Motors nach und nach hineindrücken muß, so, daß er einen Finger ausgestreckt an den Schaft des Knopfes legte. Sobald die Fingerspitze das Instrumentenbrett berührte, begann er das rechte Seitensteuer zu betätigen. Dieses einfache Vorgehen lieferte die benötigte Rückmeldung, die es ihm ermöglichte, eine Folge von Einzelhandlungen in eine koordinierte Verhaltenseinheit umzuwandeln“ (MILLER/GALANTER/PRIBRAM 1973, S. 81ff.).

Auch gute Rezepte garantieren also noch kein Können. Deshalb sind die Wissensformen, die bei der Anwendung von Rezepten zusätzlich ins Spiel kommen, von *den* Formen zu

unterscheiden, in denen Wissen als Rezeptwissen dargestellt und übermittelt wird. Motorisches Lernen ist für die Wahrnehmung dieses Unterschieds ein besonders gutes „Erfahrungsfeld“: Letztlich kann jeder Anwender seine Erfahrungen nur selbst machen, muß er die Koordination der Einzelbewegungen und Einzelmaßnahmen selbst „erfinden“. Wenn das schon bei so „einfachen“ Dingen wie Pferde-Umwälzen, Flugzeuge-Landen oder gar Radfahren und Schwimmen so ist (daß kein Beobachter alles sehen kann, was zu einer „glatten“ Ausführung gehört), um wieviel schwieriger mag dann die Anwendung von pädagogischen Rezepten sein, bei der einem nicht nur technisches Gerät „gehörchen“, sondern die Koordination mit einem durchaus „eigenwilligen“ Gegenüber gelingen soll (sei das nun ein Kind oder eine Klasse)!

BLANKERTZ hat den Unterschied zwischen Geben und Befolgen, zwischen Formulieren und Anwenden eines Rezepts nicht angesprochen. Er hat sich damit ein Dilemma erspart, dem ich mich aussetzen will. Zunächst muß und kann diese Version des „Technologiedefizits“ pädagogische Gemüter ja beruhigen. Selbst das Hämmern (MILLER/GALANTER/PRIBRAM 1973, S. 40-44) ist bei genauer Betrachtung so kompliziert, daß das Schema dazu wie eine Verfremdung erscheint. Spätestens bei der Anwendung geraten Rezepte an eine unüberwindliche Grenze, was ihre normierende Macht angeht. Andererseits verzichten aber weder Ingenieure darauf, Anleitungen für den Zusammenbau von Gerätschaften zu formulieren (sie rechnen dabei zum Glück oft mit der „Dummheit“ der Anwender und ersetzen möglichst Worte durch technische Vorkehrungen, z.B. unterschiedliche Abstände der Bohrlöcher an Ober- und Unterkante), noch verzichten etwa Fahr- oder Fluglehrer auf verbale Hinweise, noch gar Lehrer, wenn die Kinder schreiben lernen sollen, den Pinsel zu naß machen oder das Reagenzglas nicht vorwärmen. Technologiedefizit hin, Technologieverdikt her, völlig nutzlos können wohl Rezepte nicht sein, wenn Praktiker sie trotzdem dauernd geben. Schlimmer noch (für die Pädagogik): Selbst die „technischen“ Rezepte enthalten Elemente dessen, was in der Pädagogik „Takt“ genannt wird. „Ungefähr“ und „fast“ verlangen „Augenmaß“, erschwerende Bedingungen (Rücken- oder Seitenwind) sind zu berücksichtigen, „glat“ soll der Bewegungsablauf sein, und ob er das ist, kann man nur „spüren“. Was sagen doch Handwerker mit dem letzten Blick auf ihr Werk: „Sitzt, paßt, wackelt und hat Luft!“

Das Dilemma ist jedoch nur ein theoretisches und nur eines für Theorien, deren strategisches Grundkonzept darin besteht, „das Normale für unwahrscheinlich“ zu halten (LUHMANN 1981, S. 12). Als Praktiker hat man „nur“ mehr oder weniger große Schwierigkeiten, die richtigen Rezepte auszusuchen und anzuwenden (d.h. vor allem, gleichzeitig zu tun, was einem nacheinander gesagt wurde). Als Pädagoge sollte man die Schwierigkeit ins Auge fassen, Rezepte verständlich zu formulieren und mit Situationsschilderungen zu kommentieren, aus denen hervorgeht, was die Situation so „ähnlich“ macht, daß Bemühungen um Transfer erfolgversprechend sind. Das sind normale „abarbeitbare“ Aufgaben. Ein Problem ist nur das theoretische Dilemma: Warum tun die Eingeborenen dauernd etwas, was meine Theorie als unvernünftig ansieht? Erste Hinweise geben wenige Wörter im vorigen Zitat, „fehlerfrei“ und „reibungslos“, „glat“ und „verschmolzen“, „implizit“ und „unartikulierbar“.

„Für den Außenstehenden sieht Klassenführung bei einem erfolgreichen Lehrer leicht aus, und es scheint ihm so, als ‚mache er überhaupt nichts‘. Schlecht geleitete Klassen dagegen bieten dem Beobachter viel mehr Gelegenheit, Sachverhalte zu erkennen (und zu klassifizieren), bei den Schülern wie bei den Lehrern. Zur Erläuterung dieses Punktes mag eine Analogie dienen. Es läßt sich über die Spielweise eines exzellenten Geigers oder Basketballspielers relativ wenig sagen im Vergleich

zu dem, was man über die Spielweise schlechter Geiger oder Basketballspieler alles sagen könnte. Dem Beobachter erscheinen die Verrichtungen der exzellenten Spieler leicht und mühelos, und er kann bei der Beschreibung dieser hervorragenden Leistungen auf nur sehr wenige konkrete Einzelhandlungen verweisen. Eine schlechte Leistung gibt dagegen viel mehr Stoff für Beschreibungen ab. Der schlechte Basketballspieler macht sichtbare Fehler, die sich systematisieren und zählen lassen: er verpaßt Wurfchancen, greift daneben, spielt zu lange oder zu kurze Pässe, macht Schrittfehler usw.; der schlechte Geiger spielt einen Ton zu hoch, setzt einen Aufstrich anstelle eines Abstrichs, bringt einen Ton zu früh oder zu spät, führt seinen Bogen nicht im Einklang mit den Bewegungen der Finger und so fort. Wollte man darangehen, die spielerischen Leistungen von Geigern zu messen, so wäre es leichter, die erkennbaren Fehler zu zählen als all das Richtige an ihrer Spielweise. Ähnlich ist es bei Lehrern leichter, die Fehler auszumachen, die sie bei der Steuerung von Unterrichtsabläufen begehen, als alle ihre möglichen richtigen Handlungen zu bestimmen“ (KOUNIN 1976, S. 105).

Bemerkenswert an KOUNINS Strategie ist, daß er durch sie zu einer empirisch-quantitativen Rekonstruktion alter Lehrer-„Weisheiten“ kommt, zu einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis – an der Pädagogik vorbei. Seine wichtigsten Kategorien „Allgegenwärtigkeit“/„Dabeisein“ (withitness), „Reibungslosigkeit“ und „Schwung“ (durch Fehlen von Verzögerungen definiert) korrelieren durchweg über 0.6 mit der Mitarbeit der Schüler in Situationen mit direkter Instruktion (ebd., S. 167). Selbstverständlich ist das kein „Beweis“, wurden doch amerikanische Grundschulklassen beobachtet, bei denen direkte Instruktion darin besteht, daß Schüler-Kleingruppen sich beim Lehrer versammeln, während die anderen Gruppen „Stillarbeit“ haben. Aber ein Lichtblick ist es schon, wenn sich die alte „Weisheit“, daß es keinen guten Unterricht gibt, sondern nur mehr oder minder schlechten, in der Operationalisierung „Man zähle also die Fehler!“ bewährt.

Wichtiger ist – mir jedenfalls – die grundsätzliche Botschaft dieses Beispiels: Es verweist auf Grenzen der „Meisterlehre“. Man kann eben nicht einfach nachmachen, was man gesehen hat, selbst dann nicht, wenn man das Prinzip verstanden zu haben glaubt (wie der Junge bei SCHARRELMANN), man muß die letzten Feinheiten und die Koordination selbst „erfinden“ (wie beim Fliegen-Lernen) und dabei einzelne, beobacht- und benennbare Fehler zu vermeiden suchen (in kleinen Schritten – *horribile dictu* – bis hin zum *micro-teaching*).

Was ein „Fehler“ ist, darf – selbstverständlich – weiterhin die Pädagogik entscheiden (sofern sie das kann), nur wäre sie dadurch gezwungen, auf operativer Ebene zu reformulieren, was sie auf der Ebene der Ziele meint. Vermutlich käme sie dann auch nicht mehr daran vorbei, klarer als bisher zwischen normativen und strukturellen Zielkonflikten zu unterscheiden, also solchen, die sich aus unterschiedlichen Vorstellungen von „gutem“ Unterricht ergeben, und solchen, die sich daraus ergeben, daß man selten alle Ziele, die man für erstrebenswert hält, gleichzeitig verfolgen kann.

4. *Zweierlei Rezepte*

Am wichtigsten ist mir allerdings, wissenschaftlich, was sich als theoretische Folgerung aus dem Beispiel andeutet: Könnte es so sein, daß viele pädagogische Rezepte „vermeidungstechnologisch“ sind, Empfehlungen zur Verringerung bestimmter Risiken bis hin zu ihrem vollständigen Ausschluß?

Wenn Ereignisse überhaupt nicht eintreten können, weil eine für ihr Eintreten notwendige Bedingung fehlt, entfällt auch das Problem ihrer Kontingenz und ganz und gar das Problem der doppelten Kontingenz der Interaktion. Zwar bleibt offen, was statt dessen passiert, aber je mehr unerwünschte Ereignisse man technisch ausschließen kann, um

so größer wird die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten der erwünschten. Rezepte wären dann nicht mehr Anweisungen zum Handeln, sondern zum Herstellen von Bedingungen, die das Handeln erleichtern. In dieser Perspektive geht es dann allerdings nicht mehr um das Gute, Wahre und Schöne, sondern um die Vermeidung dessen, was jeweils als Übel angesehen wird. In dieser Logik ist das Gegenteil von Handeln nicht Unterlassen, sondern Arrangieren, also „Herstellen“ günstiger Umstände (Poiesis) in aller Ruhe, statt Kampf mit ungünstigen unter Zeitdruck (Praxis).

Und während man falsches Handeln nur folgenlos bereuen kann (der Vorsatz, es das nächste Mal besser zu machen, findet seine Grenzen an den Kontingenzen der Situation), kann man Situationen optimieren, indem man sukzessive günstigere Umstände schafft (ungünstige ausschließt). Das ist der theoretische Grund, aus dem ich Studierenden der Lehrämter empfehle, später ihr Geld lieber nachmittags (mit der Reflexion des vergangenen Unterrichts und der Planung des folgenden) zu verdienen als vormittags (mit anstrengenden Versuchen, durch Kunst zu ersetzen, was die Technik nicht besorgt hat).

Selbstverständlich schließt diese Version des Theorems vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik nicht aus, sich *auch* mit deren Finessen zu beschäftigen. Da jedoch die Theorie, auf die ich mich hier durchgängig bezog, mit Unterricht als selbstreferentiellem System rechnet, muß man schon gewisse Erfahrungen mit Erziehung gemacht haben, um Beispiele wie das folgende zu verstehen.

Der Professor sagt zu einem Praktikanten: „Man hat mich gebeten, Sie auf Ihre Kleidung anzusprechen. Meine Frau hat mir aber davon abgeraten; ich wisse doch von den eigenen Kindern her, wie wenig man damit bewirke. Deshalb habe ich mich entschlossen, Sie nicht auf Ihre Kleidung anzusprechen.“

Es handelt sich um eine „Anwendung“ (und Illustration) des 2. der „pragmatischen Axiome“ von WATZLAWIK u.a. (1974, S. 56). Genutzt wird eine Paradoxierungsmöglichkeit, die sich bietet, wenn man „Inhalts-“ und „Beziehungsaspekt“ in geeigneter Weise kontrastiert. Das Rezept zu dieser Mischung beruht auf der theoretischen Einsicht, daß das Gegenüber ohnehin die Alternative hat, auf meine Interventionen kognitiv oder normativ zu reagieren. Also spiele ich ihm die Wahl zu, mit konformem oder nonkonformem Verhalten zu antworten. Mehr kann Erziehung nicht, aber immerhin kann sie die „Sozialisationsalternative“ (vgl. LUHMANN 1987, S. 59f.) informiert nutzen.

Ob es auch ein Rezept für die Pädagogik gibt? – Na, klar: Ab und zu Brille putzen!

Literatur

- BLANKERTZ: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- DIEDERICH, J.: Was ist das Allgemeine an der Allgemeinen Didaktik? In: HENDRICKS, W./STÜBIG, H. (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Marburger Kolloquium zur Didaktik. Kronberg 1977, S. 23–35.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Weinheim 1988.
- DRERUP, H.: Rezeptologien in der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), Heft 1, S. 103–121.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3. Studie: Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß. Zum Problem der Erziehung zur Verantwortung. Weinheim 1963, S. 46–71.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959.
- KOUNIN, J.S.: Techniken der Klassenführung. Stuttgart 1976.
- MILLER, G.A./GALANTER, E./PRIBRAM, K.H.: Strategien des Handelns. Stuttgart 1973.

- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung. Bd. 3. Opladen 1981.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie (Hrsg. J. OELKERS/H.-E. TENORTH). Weinheim 1987, S. 54–75.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Z.f.Päd. 25 (1979), Heft 3, S. 345–365.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982.
- SCHARRELMANN, H.: Herzhafter Unterricht. Hamburg 1902.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, H./JACKSON, D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1974.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Diederich, Universität Frankfurt, Institut für Schulpädagogik, Senckenberganlage 15, D-6000 Frankfurt a.M.