

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

Daniel Scherf

**REZEPTE SIND GUT – SEHR
GUTE ANGEBOTE SIND
BESSER**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 48. 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.

Daniel Scherf

REZEPTE SIND GUT – SEHR GUTE ANGEBOTE SIND BESSER

Thorsten Pohls „Aufschlag“ zur Debatte, inwiefern wir in unserer Disziplin an unserem Ausbildungsideal rütteln sollten, sich der Vermittlung von ‘praxisrelevantem Theoriewissen’ verschrieben zu sehen, rückt als zu prüfende Option die Vermittlung von Rezeptwissen in den Blick: Sollte die Vermittlung von „konkrete(n) Handlungsanweisungen bzw. rezepthafte(m) Wissen“ (vgl. Pohl, Aufschlag) im Fokus von (einigen) Lehrveranstaltungen stehen, statt wie derzeit breit auf „die diskursive Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Gegenstand“ zu setzen? Angesichts des auch aus meiner Sicht evidenten Umstands, dass die derzeit von unserer Disziplin an Studierende gerichteten Lernangebote im Studium nicht zu zufriedenstellenden Wissensbeständen bei etlichen Hochschulabsolventen und -absolventinnen führen und im nachfolgenden beruflichen Handeln auch nicht allzu oft Verwendung finden – also schlicht weder „stabil und sicher gewusst“ (vgl. ebd.) werden noch, wenn sie denn gewusst werden, in der Unterrichtsplanung oder im Unterrichtshandeln genutzt würden –, sollte man über Alternativen nachdenken.

Um eine Haltung in der Debatte um ‘mehr Rezepte’ einnehmen zu können, muss ich zunächst das ‘derzeit’ in den Blick nehmen: Wie verläuft die Lehre fachdidaktischer Wissensprodukte¹ gegenwärtig und wozu führt sie? Schon im Praktikum ist der von Pohl beschriebene Umstand, dass universitär vermitteltes Wissen nicht in angemessener Weise zum Einsatz kommt, m. E. zu beobachten (vgl. hierzu allerdings Winkler 2019), Unterrichtsbeobachtungen im Referendariat mögen ähnliche Schlüsse zulassen. Was passiert also mit unseren (schönen) Wissensangeboten auf dem Weg von der Hochschule in die Schule?

Diesen Fragen möchte ich zunächst nachgehen und versuchsweise Antworten formulieren, mit Fokus auf das unterrichtliche Handeln mit literarischen Gegenständen und die Ausbildung zum Grundschul- sowie Sekundarstufe I-Lehrer und Sonderpädagogen – dieses Fach und diese Studierenden unterrichtete ich nämlich. Meine thesenhaften Antworten gründen hierbei kaum auf wissenschaftlich hergestelltem Wissen, sondern auf Lehrerfahrungen und kooperativen Lehr-Lern-Reflexionen mit Studierenden – der ‘Wahrheitsgehalt’ der Antworten ist demgemäß als fraglich zu bewerten.

Warum richtet sich das unterrichtliche Handeln von angehenden Lehrerinnen und Lehrern *aus meiner Sicht* also nicht in angemessener Weise an fachdidaktischen Wissensprodukten aus?

¹ Zu den verwendeten wissenssoziologischen Begriffen (Wissensprodukt, wissenschaftlich hergestelltes Wissen usf.) im Überblick Scherf (2013, 106 ff.).

These 1: Fachdidaktisches Theoriewissen wird im Studium nicht erworben.

Ich vermute, dass fachdidaktisches, für die spätere Praxis bedeutsames Theoriewissen bei etlichen Studierenden nicht entsteht, weil die Nutzung fachdidaktischer Wissensangebote nicht, verkürzt und/oder nicht im Hinblick auf eine mögliche spätere Verwendung stattfindet. Dieser Umstand kann orientiert am allseits bekannten Angebot-Nutzungs-Modell (Fend 2002) recht einfach erklärt werden: „Lernende konzipieren ein Seminar im Sinne einer Lerngelegenheit als Angebot, abhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen [...]. Die Studierenden nutzen dieses Angebot (oder eben auch nicht), ebenfalls von ihren Voraussetzungen ausgehend“ (Zühlsdorf/Winkler 2018: 221).

Warum aber nutzen etliche Studierende unser Angebot, sich diskursiv und damit tiefgehend mit dem Gegenstand ‘fachdidaktisches Wissensprodukt’ auseinanderzusetzen, nun anscheinend nicht (angemessen)? Für möglich halte ich, dass (einige) unsere(r) Lernangebote nicht an den Lernvoraussetzungen der Adressat/-innen *anknüpfen*. Ein *Verknüpfen* des angebotenen Wissens mit bereits Gewusstem ist somit nicht möglich; das dem Wissensprodukt Entnommene findet vielmehr isoliert, als (auswendig) gelernte Kenntnis für die nächste Klausur Eingang in die mentalen Systeme der Studierenden (und verschwindet wieder), statt in einen Fundus von Wissen überführt zu werden, der als potenziell praxisrelevant gilt (und zu Studienzeiten bereits angelegt ist!).

Einige unserer Wissensangebote rütteln z.B. an bereits ausgebildeten subjektiven Theorien (u.a. schulbiographischen Ursprungs), die als weit verbreitet gelten dürften – nicht nur in den Lehrerzimmern, sondern auch bei denen, die in diese einziehen möchten. So könnten lese-didaktische Wissensangebote beispielsweise auf mythenhafte Wissensbestände zu (literarischer) Leseförderung treffen (vgl. Schilcher 2019). So mag die Überzeugung, dass schöne Leseanimationsmaßnahmen immer und für alle wertvoll sind, schon da sein, wenn man Leseförderung als mehrdimensionales Konstrukt im Seminar kennenlernt, was sich vielleicht nicht gut verträgt. Der Erwerb praxisrelevanten Wissens müsste somit mit der Arbeit an eigenen Überzeugungen einhergehen. Womöglich verkennen wir Lehrende aber auch die Lernvoraussetzungen etlicher Adressat/-innen im Hinblick auf Literaturlesen und Literaturunterrichten-Wollen: Einige Studierende des Lehramts *Deutsch* für diejenigen Lehrämter, die die Adressat/-innen meiner Lehre darstellen, haben vielleicht weniger Erfahrung im Umgang mit Literatur, als wir Lehrende meinen oder wünschen.² Lehramt, Fach *Deutsch*, studiert man nicht unbedingt deshalb, weil

² Wohlgermerkt: Die von mir seit etlichen Semestern erhobenen Lesebiographien von Studierenden lassen eigentlich anderes vermuten. Allerdings: Was zeigen diese (anonym eingereichten) Biographien? Reiche Leseerfahrungen oder das Wissen um die soziale Hochwertung und Erwünschtheit belletristischer Lektüre? Mitunter scheinen mir die Erinnerungen der Studierenden seltsam ungebrochen.

man, bereits reich an literarischer Erfahrung (vgl. Bräuer/Rank 2008), eben jene vertiefen möchte und darauf brennt, literarische Erfahrung schulisch zu vermitteln, sondern aus anderen Gründen. Zum einen hat das Studium des Fachs *Deutsch* natürlich andere Gegenstände zum Inhalt, für die man sich eher als für Literatur (wissenschaftlich wie didaktisch betrachtet) interessieren kann. Zum anderen ist die Wahl des Studienfachs *Deutsch* vielleicht gar nicht durch ein Interesse an dessen Gegenständen oder Kompetenzerleben im Umgang mit diesen begründet, sondern ganz anders: Es braucht ein Hauptfach, Mathematik scheidet aus, ich habe eine Vorstellung von mir als Lehrer/-in für Kinder/Jugendliche, weniger aber als Fach-Lehrer/-in.

Unsere Angebote werden also womöglich nicht in unserem Sinne genutzt, weil etliche Studierende nicht die Ausgangsvoraussetzungen mitbringen, um sie zu nutzen, und weil sie keine Bedeutsamkeit in der Nutzung sehen (können): Wir holen diese Studierenden nicht da ab, wo sie stehen. Auch während des Studiums kann bei 'stehen gelassenen' Studierenden ein Interesse an Literatur und deren Lehre aber schwer entstehen; sie begegnen Literatur im Studium nicht mit wachsendem Interesse und eigen-entschieden, sondern, wenn und weil sie es müssen – und dies, ohne einen Lerneffekt resp. Kompetenzzuwachs wahrzunehmen. Konzeptionen literarischen Lernens müssen allerdings fremd bleiben, wenn literarisches Lernen selbst nicht erlebt wird.

Eric Sasse – ein Grundschullehrer, der neben seiner schulischen Tätigkeit an unserer Hochschule promoviert – sieht just im Erleben von persönlicher Unzulänglichkeit im Umgang mit Literatur eine entscheidende (Neben-)Wirkung des Lehramtsstudiums *Deutsch*:

Ein Problem [literaturwissenschaftlicher und -didaktischer universitärer Lehre, D. S.] könnte im Habitus der/des Intellektuellen liegen, die/der ausbildet: Am Klischee des Literaturprofessors, der stets passende Zitate aus Literatur und Philosophie parat hat, ist ein Funken Wahrheit. In der Wahrnehmung großer Teile der Studierenden ist dessen Art von Bildung weder erreichbar noch scheint sie erstrebenswert. Daraus resultiert aber das Gefühl, für Literaturunterricht als Person nicht geeignet zu sein. [...] Viele Deutschstudierende wissen, dass sie diesem Ideal tendenziell nicht entsprechen, vielleicht auch gar nicht entsprechen können und vernachlässigen deshalb in der späteren Praxis einen Unterricht, der auf literarische Erfahrungen oder literarisches Lernen abzielt.

An die Literaturdidaktik appelliert er entsprechend: „Die Diskrepanz zwischen Wissenden/Experten, die sich ausschließlich mit Literaturdidaktik beschäftigen können, und den Weniger-Wissenden, die gerade in der Grundschule notwendigerweise Universalisten sein müssen, müsste reflektiert werden.“³ Literatur- und Literaturdidaktikwissen als das 'Wissen der anderen' zu erfahren – ein interessanter Aspekt

³ Unveröffentlichtes Thesenpapier von Eric Sasse zur Vorbereitung der Arbeitstagung „Professionelles Lehrerhandeln im Literaturunterricht – Perspektiven auf einen zentralen Gegenstand literaturdidaktischer Wissensproduktion“, November 2019, veranstaltet von Jochen Heins und mir.

universitären Lernens, der strukturell in Passung steht zur Rekonstruktion, dass für Schüler/-innen der Hauptschulen Literaturlesen zuvorderst als „kulturelle Praxis der ‘anderen‘“ (Pieper et al. 2004: 191) erlebbar wird.⁴

These 2: Im Studium werden fachdidaktische Wissensbestände erworben. Sie werden in der Berufseingangsphase im Sinne von Konventionen verwendet. Für das Bestehen in der Praxis wird ein Teil dieses Wissens aber nicht als Sicherheit stiftend und/oder hilfreich erlebt.

Einige unserer Angebote tragen m. E. bei vielen Studierenden (dennoch) zu Wissen bei, das in die Praxis ragt. Die als nützlich empfundenen Bestandteile unserer Angebote werden hierbei in die bereits vorliegenden ‘Überzeugungs-Rahmungen’ der Studierenden eingepasst (vgl. hierzu z. B. Scherf 2013: 388ff.), und/oder sie werden im Sinne fachdidaktischer Konventionen abgelegt, denen im unterrichtlichen Handeln entsprochen wird (ebd., vgl. zum Begriff der *pädagogischen* Konvention: Radtke 1983): Literaturunterricht hat ‘subjektiv zu involvieren’, weshalb ein Ich-Bezug der Schüler/-innen zum Text im Unterricht eben zunächst hergestellt wird, selbst, wenn man eigentlich anderes im Sinn hat (vgl. Pieper/Scherf 2019); Literatur eignet sich, um Fremdverstehen zu schulen, weshalb man mit der Aufgabenstellung „innerer Monolog“ eigentlich nichts verkehrt machen kann (vgl. aber Bräuer et al. 2016: 8 ff.); zu einem Gedicht lässt man ein Parallelgedicht schreiben – komme, was wolle.⁵ Konventionen-Wissen unterscheidet sich von Rezeptwissen aus meiner Sicht insofern, als dass man Rezeptwissen für bestimmte Handlungsschritte gezielt und schritthaft nutzen kann, während man an Konventionen eher generell und unbewusst sein professionelles Handeln ausrichtet.

Das (rezeptfolgehafte oder konventionelle) Nutzen von Verfahren, die vonseiten der Lese- oder Literaturdidaktik konzipiert und/oder verbreitet werden, ohne deren Verwendung mithilfe lese- bzw. literaturdidaktischer Wissensbestände begründen (und reflektieren) zu können, ist aus meiner Sicht nicht vollumfänglich zu beanstanden, solange es dem erwünschten Zweck – der hoffentlich von fachdidaktischer Seite nachvollziehbar begründet ist – nahekommt und das Verfahren anstelle schulischen Brauchtums tritt, dessen Verwendung an dieser Stelle unproduktiver erscheint. So ist es bspw. aus lesedidaktischer Sicht vermutlich besser, wenn alle Schüler/-innen einer Klasse, angelehnt an schemenhaftes Wissen zu Lautleseverfahren, einen Text im Unterricht mehrfach halblaut erlesen, anstatt ihn abschnitts-

⁴ Die kurzen (Haupt- und Grundschul-)Lehramtsstudiengänge bezeichneten die Autor/-innen damals im Übrigen als „Hauptschulzweig der Universität“ (ebd.: 204).

⁵ In diesem Zusammenhang ist freilich zu fragen, ob unsere *Lernangebote* dem von Pohl formulierten Ausbildungsideal entsprechen: Führen unsere Angebote zu konventionellem Wissen, weil wir, dem Ideal zum Trotz, (öfter als gedacht) fachdidaktische Konventionen unterrichten?

weise unvorbereitet laut vorzulesen, und so ist es aus literaturdidaktischer Sicht vermutlich besser, zu einem Gedicht ein Parallelgedicht zu verfassen, um sich seiner möglichen Aussage und etwaigen Konstruktionsprinzipien zu widmen, als es abschreiben zu lassen – selbst, wenn ein Lehrer, eine Lehrerin das gewählte Vorgehen nicht aus fachdidaktischer Perspektive begründen kann.

Problematisch wird eine *konventionelle* Nutzung fachdidaktischer Wissensbestände für die Verwendenden, also angehende Lehrer/-innen, wenn diese sich als wenig hilfreich oder riskant erweist. Das kann zum einen der Fall sein, wenn im unterrichtlichen Tun ein Zweck des Handelns nicht erkennbar ist – manchmal missfällt Schüler/-innen zweckloses Tun, woraufhin es zögerlich, misstrauisch oder gar nicht erledigt wird: *Dass* Unterricht stattfindet, ist dann in Gefahr. Auch wenn der literaturdidaktisch positiv belegte Verfahrensvorschlag sich mit der institutionellen und situativen Rahmung von Unterricht beißt, trägt das zu reibungslosem Schüler-Tun nicht bei.⁶ Nicht zuletzt wird die Verwendung literaturdidaktischer Verfahrensvorschläge in der zweiten Phase der Lehrerbildung bewertet – z.B. durch Ausbilder/-innen. Die vonseiten der Didaktik konzipierten Vorschläge orientieren sich allerdings mitunter an Normen, die schulisch verbreiteten entgegenstehen (vgl. Scherf 2013: 356 ff.) – an welchen Normen die Bewertenden sich orientieren, ist ungewiss.

Derzeit im Studium vorliegende literaturdidaktische Lerngelegenheiten führen, so meine Auffassung, also bei etlichen Adressat/-innen durchaus zu handlungsrelevantem Wissen – im Sinne von ‘das macht man halt so’. Trägt die Nutzung solchermaßen konventionellen Wissens aber nicht zum Erreichen des Ziels bei – nämlich die Situation *Unterricht* als Anfänger/-in zu meistern sowie in Bewertungssituationen zu gefallen –, erweist sich dessen (wiederholte) Verwendung in der Berufseingangsphase als nicht von Vorteil. Ein Problem ist dabei, dass es keine höhere Rationalität aufweisen kann als schulisches Brauchtum, es vielmehr strukturgleich daherkommt (für dieses gilt ebenso: ‘das macht man halt so’) und dadurch nicht zur Begründung unpopulären Handelns taugt: Ein zweckgerichtet begründetes Handeln gegen Widerstände (dessen Sinn sich mir als Lehrer/-in bereits erschlossen hat, anderen schulischen Akteur/-innen aber erst später erschließbar wird) lässt es nicht zu.

Braucht es „mehr Rezepte“?

Meine Haltung zum ‘derzeit’ dürfte klar geworden sein. Die von mir dieserart wahrgenommene, durchaus unbefriedigende Situation mag nun gleichermaßen an den Angeboten hängen wie an der Nutzung durch die Adressat/-innen: Mit *unseren* Angeboten lernen *die* es nicht besser.

⁶ Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn das vorgeschlagene Verfahren ein Tun ‘ganzer Personen’ einfordert, obschon auch im Literaturunterricht rollenhaft zu agieren den Normalfall darstellen dürfte (vgl. Pieper/Scherf 2019).

Inwiefern können nun rezepthafte Wissensangebote helfen, dem ‘derzeit’ zu entkommen? Rezepthafte Wissensprodukte, deren rezeptfolgehafte Verwendung den Absolvent/-innen ermöglicht, einen aus didaktischer Perspektive funktionalen Unterricht zu gestalten, der in schulisch gültige Normsetzungen passt (also mit großer Wahrscheinlichkeit auch Ausbilder/-innen zusagt), können m. E. auch in diesem Sinn – als zu befolgende ‘Rezepte’ für bestimmte Anforderungssituationen also – gelehrt werden. Sich z. B. bei jeglicher Textauswahl für den Literaturunterricht nicht (nur) an Alltagstheorien (‘über Mobbing zu reden ist wichtig’) zu orientieren, sondern (auch) die Prüffragen zur Einschätzung der Textschwierigkeit von Sander und Rosebrock (2016) durchzugehen, mag zu einem Unterricht beitragen, den ‘beide Seiten’ gut finden können. Eine diskursive Auseinandersetzung mit den Prüffragen (über deren Eignung man im Einzelnen trefflich diskutieren könnte!) ist hierfür nicht notwendig. Zu verstehen, wann ich sie wozu verwenden muss, indessen schon (‘das macht man *in dieser Situation* so, um ...’). Die Prüffragen in der ersten Phase der Lehrerbildung demgemäß als für die spätere Tätigkeit rezeptfolgehafte zu nutzende Wissensangebote zu unterbreiten, ist aus meiner Sicht also nicht verwerflich, sondern verspricht Erfolg.

Als Lehrer/-in zur Ausbildung einer literar-ästhetischen Handlungsfähigkeit von Schüler/-innen (vgl. Bredel/Pieper 2015: 247) beizutragen, ist allerdings im Ganzen eine langwierige, schwierige, mitunter widersprüchliche Angelegenheit, die – gerade für Schüler/-innen mit wenig literarischer Erfahrung und damit insbesondere von nichtgymnasialen Lehrkräften – reichhaltiges wie flexibles Wissen bezüglich der Sache, deren Vermittlung und den Lernausgangslagen der Schüler/-innen benötigt. Um zu lernen, mit welchem Impuls an einem ganz bestimmten Punkt eines Gesprächs über einen Text Schüler/-innen bei ihrer Sinnbildung unterstützt werden können oder sogar müssen, mag es anfangs durchaus sinnvoll sein, sich an rezepthaft verwendbaren Handlungsvorschlägen zu orientieren. Dies schließlich balancierend zwischen Text-, Ziel- und Schülerorientierung in vielfältigen, kaum zu antizipierenden Situationen zu können, dürfte indessen bedeuten, im Rückgriff auf flexibles Wissen variantenreich handeln gelernt zu haben – auf Rezepte also nicht (mehr) zurückgreifen zu müssen.

Was also ist zu tun? Unsere Angebote sollten sich zukünftig an der Ausgangssituation der Adressat/-innen ausrichten (sehr wichtig!), in ihnen sollten durchaus Anleitung und Sicherheit stiftende Rezepte eine Rolle spielen (wichtig!). Nichtsdestotrotz: Die Zieldimension, eines Tages professionell Literatur im zuletzt angerissenen Sinne unterrichten zu können – was schwierig zu erlernen ist, weil es nun einmal schwierig ist –, sollte nicht verloren gehen. Und um sich dieser Zieldimension zu nähern, halte ich die (diskursive) Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, auch und gerade wissenschaftlichen Wissensangeboten, die Arbeit an Überzeugungen und nicht zuletzt produktives Üben für unabdingbar.

Literatur

- Bräuer, Christoph/Rabenstein, Kerstin/Strauß, Svenja (2016): Wie findet Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form? Eine explorative Studie am Beispiel von Herrndorfs „Tschick“. In: ZISU. H. 1. Jg. 5. S. 111–131. <https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1.07>.
- Bräuer, Christoph/Rank, Bernhard (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 63–88.
- Bredel, Ulrike/Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh (utb).
- Fend, Helmut (2002): Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Gasteditorial. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. H. 3/4. Jg. 16. S. 141–149.
- Pieper, Irene/Scherf, Daniel (2019): „Was ‘ist’ der literarische Text im Literaturunterricht?“ Beobachtungen zu Bronskys Scherbenpark in einer neunten Gymnasialklasse. In: Bräuer, Christoph/Kernen, Nora (Hg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. Berlin u. a.: Lang. S. 137–154.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim/München: Juventa.
- Radtke, Frank-Olaf (1983): Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim: Beltz.
- Sander, Julia/Rosebrock, Cornelia (2016): Komplexität literarischer Texte als didaktische Kategorie. In: Literatur im Unterricht (LiU). H. 2. Jg. 17. S. 143–156.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schilcher, Anita (2019): Acht Mythen der Leseförderung. In: Deutsch 5–10. H. 61. S. 28–31.
- Winkler, Iris (2019): Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: Didaktik Deutsch. H. 46. S. 64–82.
- Zühlsdorf, Felix/Winkler, Iris (2018): Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein Modell – viele Varianten. In: Glowinski, Ingrid/Borowski, Andreas/Gillen, Julia/Schanze, Sascha/von Meien, Joachim (Hg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung – Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag. S. 219–235.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Daniel Scherf, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Im Neuenheimer Feld 561, D-69120 Heidelberg
scherf@ph-heidelberg.de*