

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

Torsten Steinhoff

**DEUTSCHDIDAKTISCHE
GRUNDREZEPTE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 48. S. 8-15.

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.

Torsten Steinhoff

DEUTSCHDIDAKTISCHE GRUNDREZEPTE

Ich teile Juliane Kösters (2016: 69) Einschätzung, dass die Deutschdidaktik, wie die Medizin oder Rechtswissenschaft, „faktisch eine Professionswissenschaft ist, die für ein staatlich geregeltes Professionsfeld ausbildet“. Ihre Aufgabe besteht demnach nicht allein in der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auch darin, (angehenden) LehrerInnen „Entscheidungshilfen“ und „Entscheidungsmöglichkeiten“ für den Deutschunterricht anzubieten (ebd.). So gesehen ist es nicht völlig abwegig, sich von der Deutschdidaktik ‘Rezepte’ im Sinne von Anleitungen für ein professionelles Handeln im Deutschunterricht zu erhoffen.

Patentrezepte

Innerhalb der Disziplin sieht man das gemeinhin ganz anders: Didaktische Rezepte gelten als *No-Go*. In der Fachliteratur zu Grundsatzfragen der Deutschdidaktik, die ich für diesen Beitrag gelesen habe, werden sie kaum erwähnt, und wenn doch, dann mit wenigen Worten abgelehnt. Ossner (1993: 193) spricht vom „Fehler eines rezeptologischen Verständnisses von Didaktik“, den er darin sieht, „alle je besonderen Situationen [des Unterrichts, T.S.] über einen Kamm zu scheren“. Winkler (2016: 173) schreibt, die Deutschdidaktik dürfe „nicht den Eindruck der Rezeptologie [...] erwecken, als könnten und müssten Erkenntnisse der Fachdidaktik in mundgerechten Häppchen – also als unmittelbar umsetzbare Handlungsempfehlungen – dargeboten werden“. Und Pflugmacher (2015: 136) plädiert dafür, „dem immer wieder entfachten, faktisch die Praxis *deprofessionalisierenden* Bedürfnis nach einfachen, Sicherheit und Erfolg versprechenden Rezepten des Unterrichtens“ entgegenzuwirken.

Die Zitate verdeutlichen, dass Rezepte in der Deutschdidaktik vornehmlich als ‘Patentrezepte’ verstanden werden, die (angehende) LehrerInnen situationsunabhängig, direkt und mit garantierter Wirksamkeit im Unterricht einsetzen können. Da sich dies natürlich weder mit dem heutigen Wissensstand zu Lehr- und Lernprozessen noch mit dem Selbstverständnis der Disziplin vereinbaren lässt, weist die Deutschdidaktik dahingehende Erwartungen zu Recht von sich. Dass Rezepte in der Fachliteratur überhaupt erwähnt werden, hat mithin vor allem rhetorische Gründe: Der Rezeptbegriff wird zur Argumentation aus dem Kontrarium genutzt, d. h. um auszuführen, was man *statt Rezepten* didaktisch für geboten hält. Das ist legitim, aber keine konstruktive Auseinandersetzung mit der Frage, ob es neben undenkbaren nicht auch *denkbare* Rezepte für den Deutschunterricht geben könnte.

Grundrezepte

Wenn man trotz der negativen Assoziationen an der Rezept-Analogie festhalten möchte, kommt man nicht umhin, sie anders zu perspektivieren. Ich sehe eine Möglichkeit darin, sich von der Domäne der Kulinarik inspirieren zu lassen und über 'Grundrezepte' nachzudenken. Grundrezepte finden sich in Kochbüchern aller Art und auf einschlägigen Koch-Webseiten. Es sind Anleitungen, die es (Hobby-) KöchInnen erlauben, gute Basisgerichte zuzubereiten und nach einiger Übung ziel- und situationsadäquat zu variieren. In der italienischen Küche etwa wird so aus einer Gemüsebrühe eine *Minestrone*, einem Pizzateig eine *Pizza Vegetariana* und einem Milcheis ein *Tartufo*. Der Weg zum Expertentum indes ist weit.

Die Grundrezept-Analogie passt zur Lehramtsprofession in mancherlei Hinsicht nicht (kaum Vorbereitungs Aufwand, wenige Zutaten, fixe Reihenfolge etc.). Darauf kommt es mir hier aber nicht an; ich möchte mit der Analogie – in Abgrenzung zum 'Patentrezept' – vielmehr verdeutlichen, dass (angehende) LehrerInnen für ein professionelles didaktisches Handeln sowohl *Muster* als auch *Spielräume* benötigen und einen langwierigen *Lernprozess* durchlaufen müssen. Aus der Professionsforschung weiß man, dass dieser Lernprozess in der Regel von Mustern zu Spielräumen führt und von ExpertInnen angeleitet wird (vgl. Berliner 2004).

Grundrezeptwissen

Das Wissen über Grundrezepte kann dem *Professionswissen* zugerechnet werden, das seit ca. Mitte der 1980er Jahre v. a. im Rahmen des kognitivistischen „Experten-Paradigmas“ erforscht wird (Krauss et al. 2017). Das Professionswissen (angehender) LehrerInnen im Fach Deutsch ist in jüngerer Zeit in drei großen Fragebogenstudien empirisch untersucht worden: TEDS-LT, FALKO-D und PlanvoLL-D (zusammenfassend Bremerich-Vos 2019).

Im FALKO-D-Modell wird das Professionswissen im Fach Deutsch als Kompetenz konzeptualisiert, die vier Facetten hat: die Facette des Fachwissens („tieferes Verständnis der Fachinhalte des Curriculums“, z. B. Rechtschreibregeln durchdringen und anwenden) und drei Facetten des fachdidaktischen Wissens („Potenzial von Texten“, z. B. Eignung eines Fibeltextes einschätzen; „Umgang mit Schülerkognitionen“, z. B. Rechtschreibfehler einordnen, und „Erklären und Repräsentieren“, z. B. Rechtschreibstrategien erläutern) (Pissarek / Schilcher 2017: 77–79).

In Anlehnung an dieses Modell ließe sich das Wissen über deutschdidaktische Grundrezepte als ein basales, verdichtetes und vernetztes Professionswissen zum Lerngegenstand, Lernen, Lehren und Lernmaterial in wichtigen Lernbereichen des Faches Deutsch verstehen, das (angehenden) LehrerInnen die Gestaltung erster performativer didaktischer Konzepte erlaubt und ihnen zugleich Möglichkeiten eröffnet, diese Konzepte an die jeweiligen Ziele und Situationen der Unterrichtsinteraktion anzupassen. Die Konzepte entsprechen den oben genannten „Mustern“, die Möglichkeiten den oben genannten „Spielräumen“.

Ein solches Wissen könnte (angehenden) LehrerInnen in Bereichen wie dem Lesen, Rechtschreiben und Schreiben, der mündlichen Kommunikation, dem Umgang mit Medien oder der Sprachreflexion als fachwissenschaftliche-fachdidaktische ‘Origo’ dienen. Es könnte sie zugleich darin unterstützen, nichtwissenschaftliche Einflüsse auf ihr Tun zu identifizieren und zu reflektieren, z. B. ihre Überzeugungen, Werthaltungen, motivationalen Orientierungen, selbstregulatorischen Dispositionen und Zielvorstellungen und ihre Perzeptions-, Interpretations- und Entscheidungsprozesse in der Interaktion mit den SchülerInnen (vgl. Blömeke et al. 2015, Baumert/Kunter 2011, Wieser 2008).

Diskursivierung, Applizierung und Partialisierung

Folgt man Pohl (2016), so lässt sich der Erwerb des Wissens über didaktische Grundrezepte im Speziellen und des didaktischen Professionswissens im Allgemeinen als eine späte Phase der ‘Epistemisierung’ auffassen. Epistemisierung bedeutet, vereinfacht gesprochen, dass LernerInnen einen lebenslangen kognitiven und sprachlichen Erkenntnisprozess durchlaufen, in dem ihr Wissen, durch Schule und ggf. Hochschule gebahnt, zunehmend dezentrierter, abstrakter, reflektierter, differenzierter und methodischer wird.

Die ‘akademische’ Epistemisierung soll sich nach dem Wunsch der Wissenschaft idealiter als *Diskursivierung* vollziehen: Die StudentInnen sollen lernen, eine Vielzahl relevanter Diskurse zu rezipieren, zu reflektieren und durch eigene, innovative Beiträge zu bereichern (zusammenfassend Feilke et al. 2019). In einer didaktischen Disziplin wird darüber hinaus erwartet, dass ihnen wenigstens ansatzweise auch eine *Applizierung* ihres wissenschaftlichen Wissens gelingt: Sie sollen Versuche unternehmen, es unter den Bedingungen authentischen Unterrichts adäquat zu nutzen, etwa in Praktika oder im Praxissemester.

Diese anspruchsvollen Lernprozesse werden in der Deutschdidaktik zusätzlich durch die ‘Partialisierung’ erschwert, d. h. ‘die Zerlegung eines Fachs in immer kleinere, immer spezifischere Segmente und Segmentteile’, wie sie in den letzten Jahren in den Vorträgen beim Symposium Deutschdidaktik oder den Beiträgen dieser Zeitschrift zu beobachten ist (Köster 2016: 60). Die Partialisierung zeugt von der Produktivität der Disziplin, hat mittel- und langfristig aber auch eine enorme *Wissensfragmentierung* zur Folge.

Neben den ubiquitären Leidensberichten unter KollegInnen über die immer gleichen Probleme in Lehrveranstaltungen, Klausuren und Hausarbeiten lassen es auch diverse empirische Studien (jüngst z. B. Tyagunova 2019) fraglich erscheinen, ob durchschnittlich leistungsfähige StudentInnen den hohen Erwartungen der Disziplin unter den gegebenen Bedingungen gerecht werden können.

Vermittlung von Grundrezeptwissen

Diese Probleme sollten m.E. nicht zum Anlass für eine Senkung der fachlichen Ansprüche, sondern für Überlegungen zu einer alternativen Didaktisierung des wissenschaftlichen Wissens genommen werden. Die Idee des Grundrezeptwissens stünde dabei für den Versuch, LehramtsstudentInnen am Beispiel wichtiger Lernbereiche Gelegenheit zu geben, zentrale fachwissenschaftliche und -didaktische Erkenntnisse auf basalem Niveau zu verstehen, zu vernetzen und anzuwenden. Das so erworbene Wissen wäre zugleich zwingend als ein *transitorisches* Wissen zu begreifen – ein Wissen also, das sich im Zuge der fortlaufenden Diskursivierung und Applizierung zu einem ‘echten’ Professionswissen entfaltet.

Daniel Scherf (2013: 414) kommt in seiner Studie zum Wissen von Leseförderlehrerinnen und -lehrern zu einer ähnlichen Einschätzung: Er unterscheidet zwischen einer „funktionalen Professionalisierung“ (Ausbildung eines Handelns, das Rezepten folgt) und einer „pädagogischen Professionalisierung“ (Ausbildung eines Handelns, das neuere wissenschaftliche Erkenntnisse einbezieht und den Situationen und SchülerInnen gerecht wird).

Im Unterschied zu kulinarischen Grundrezepten, die Produkte einer ‘unsichtbaren Hand’ der Kochgeschichte sind, handelt es sich bei didaktischen Grundrezepten um wissenschaftliche Konzepte, die eigens entwickelt werden müssen. Vorliegende Lehrbücher oder Praxisbeiträge in Zeitschriften, an die man hier vielleicht zuerst denkt, sind in vielen Fällen keine didaktischen Grundrezepte, weil auch sie der Partialisierung unterworfen sind und eher Spezialkochbüchern (z.B. Lehrbuch zur Gesprächsdidaktik) oder Spezialrezepten (z.B. Unterrichts Anregung zum Debattieren) ähneln. Man kann aber natürlich gut an sie anschließen.

Um didaktische Grundrezepte zu erarbeiten, müssten zu relevanten Lernbereichen geeignete fachwissenschaftliche und -didaktische Wissenskomponenten ausgewählt, sinnvoll kombiniert und zielführend aufbereitet werden. Dies müsste in Formaten geschehen, die für (angehende) LehrerInnen zugänglich und verständlich sind (z. B. bestimmte Präsenz-, Print- und Online-Formate), und nach Kriterien, die nachvollziehbar und transparent sind (z. B. Plausibilität und Wirksamkeit). Damit ginge einher, dass Grundrezepte stets ‘Rezepte auf Zeit’ wären: Wenn sich bessere Formate fänden oder wichtige neue Erkenntnisse vorlägen, müssten entsprechende Modifizierungen vorgenommen werden.

Die Grundrezept-Idee kann ferner eine Anregung für eine kritische Auseinandersetzung mit tradierten Strukturen des Lehramtsstudiums sein. Diesbezüglich erhellend ist z. B. das instruktionspsychologische, professionsübergreifend angelegte „4C/ID“-Modell von van Merriënboer/Kirschner (2008), das derzeit im Rahmen der „FACE“-Initiative der Freiburger Hochschulen für die Entwicklung neuartiger Lehrkonzepte genutzt wird (Leuders 2020). Das Modell zeigt eine holistische didaktische Strategie zur Vermittlung professioneller Kompetenzen auf: ExpertInnen geben NovizInnen praxisbezogene Aufgaben, die in engem Bezug zu echten

Anforderungssituationen der Profession stehen, bieten ihnen das dafür benötigte deklarative und prozedurale Wissen an und ermöglichen es ihnen, das zur Aufgabebearbeitung erforderliche Handeln einzuüben.

Die Umsetzung dieses Modells im Fach Deutsch würde zu einer Studienstruktur führen, die nicht mehr, wie vielerorts üblich, durch die Trennung zwischen den Teildisziplinen, die Reihung bestimmter Gegenstände und die Platzierung praxisorientierter Lehrveranstaltungen am Studienende geprägt wäre, sondern durch eine Orientierung an typischen und wichtigen Anforderungskontexten des Fachs. Man kann aus ganz unterschiedlichen Gründen darüber streiten, ob ein solches Modell erstrebenswert und umsetzbar ist – aber auch darüber, wie bewahrenswert Teile der derzeitigen Strukturen sind, wenn man die Deutschdidaktik als Professionswissenschaft begreift.

Schreibarrangements

Meine MitarbeiterInnen und ich versuchen, die Idee des Grundrezepts am Beispiel des Schreibunterrichts mit dem Konzept der „Schreibarrangements“ umzusetzen. Schreibarrangements sind Grundrezepte für den Schreibunterricht. Mit ihnen werden wesentliche linguistische, sprachdidaktische und pädagogisch-psychologische theoretische und empirische Erkenntnisse zum Lerngegenstand, Lernen, Lehren und Lernmaterial zu einem schreibdidaktischen Konzept mit fünf Komponenten verdichtet und vernetzt: „Lernziel“, „Situierung“, „Schreibprozess“, „Rückmeldung“ und „Textform“.

Das Konzept wurde in zwei empirischen Studien erforscht (Anskeit 2019, Rübmann et al. 2016) und ist in einem Heft der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ für (angehende) LehrerInnen aufbereitet worden (Steinhoff 2018). In der Lehre setzen wir es (in verschiedenen Varianten) seit ca. zehn Jahren in ‘Theorie-Praxis-Seminaren’ ein, vorwiegend im Bachelorstudium. Die StudentInnen erwerben dort zunächst durch die Lektüre von Fachtexten und die Arbeit im Seminar fachwissenschaftliches und -didaktisch fundiertes Rezeptwissen, nutzen dieses Wissen anschließend in Arbeitsgruppen zur Entwicklung eines eigenen Schreibarrangements (z. B. zum Erzählen, Beschreiben oder Argumentieren), führen es dann in einer Schulklasse in der Reihenfolge ‘Aufgabe stellen – Erstfassungen schreiben lassen – Rückmeldungen geben – Zweitfassungen schreiben lassen’ durch und stellen ihre Beobachtungen und Ergebnisse schließlich im Seminar vor und diskutieren sie mit ihren KommilitonInnen.

Als instruktiv können sich dabei auch und gerade Erfahrungen der *Irritation* erweisen. Ein Beispiel: In einem Bachelor-Seminar erarbeitete eine studentische AG ein narratives Schreibarrangement für eine 4. Klasse zum Kinderbuch „Der kleine Eisbär“ von Hans de Beer. Die StudentInnen gaben den SchülerInnen die Aufgabe, das Buch an einer bestimmten Stelle „spannend“ weiterzuerzählen: Als der kleine Eisbär Lars frühmorgens auf einer Eisscholle aufwacht und entsetzt feststellt, dass sein

Vater verschwunden ist. Nachdem die SchülerInnen ihre Erstversionen geschrieben hatten, verfassten die StudentInnen schriftliche Rückmeldungen, die, wie im Schreibarrangement-Konzept empfohlen, Formulierungshilfen enthielten. Diese Hilfen leiteten sie aber, anders als empfohlen, nicht aus dem Konzept der „Textprozeduren“ ab (Feilke 2014), sondern aus dem schulischen Brauchtum („schmückende Adjektive“). Einer Schülerin rieten sie: „Versuche, die Geschichte spannender zu schreiben. Füge auch spannende Wörter ein, z. B. ‘plötzlich’, ‘gruselig’, ‘groß’, ‘ängstlich’ usw.“.

In ihrer Erstversion hatte diese Schülerin anschaulich erzählt, wie der kleine Eisbär seinen Vater mithilfe eines Fischers und zweier anderer Eisbären nach verzweifelter Suche auf einer Insel entdeckt hatte. In ihrer zweiten Version nahm sie die Rückmeldung der StudentInnen u. a. zum Anlass, den Text um ein Drittel zu kürzen, die beiden anderen Eisbären zu streichen, aus dem „Fischer“ einen „großen Fischer“ zu machen und am Ende der Geschichte eine überraschende Nebenfigur zu ergänzen:

der kleine Eisbär war immer noch traurig er hatte sein Vater nicht gefunden sie [der kleine Eisbär und der Fischer, T. S.] sind zurück auf die Insel gekommen und dar karm ein Grusiliger Indiana und danach karm sein Vater er sagte Sohn der Eisbär sagte Vater und sie sind zurück gesegelt der Indiana hat geweint wie schön. Ende.

Der „Grusilige Indiana“ wurde im Seminar anschließend zum Sinnbild für die Problematik mancher schulischer Brauchtümer und die Notwendigkeit, ein didaktisches Professionswissen aufzubauen und sich zu diesem Zweck intensiv auf neue wissenschaftliche Gegenstände und Diskurse einzulassen, etwa in der Schreib- oder der Rechtschreibforschung. Die Basis dieses Erkenntnisprozesses war das Handeln nach einem Schreibarrangement – einem didaktischen Grundrezept.

Literatur

- Anskeit, Nadine (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster/New York: Waxmann.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 29–53.
- Berliner, David C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishment of Expert Teachers. In: *Bulletin of Science Technology & Society*. 25/2. S. 1–13.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie*. 223/1. S. 3–13.
- Bremerich-Vos, Albert (2019): Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. In: *Didaktik Deutsch*. 46. S. 47–63.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 11–34.

- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Steinseifer, Martin (2019): Eristische Literalität – Theorie und Parameter einer Kompetenz. In: Steinseifer, Martin/Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hg.): Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben. Heidelberg: Synchron. S. 11–33.
- 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. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 59–77.
- Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Tepner, Oliver (2017): Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster/New York: Waxmann. S. 9–65.
- Leuders, Timo (2020): Kohärenz und Professionsorientierung in der universitären Lehrerbildung. Hochschuldidaktische Impulse durch das *4C/ID*-Modell. In: Kreuzt, Jessica/Leuders, Timo/Hellmann, Katharina (Hg.): Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell. Wiesbaden: Springer VS. S. 7–24.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt/Main: Diesterweg. S. 186–199.
- Pflugmacher, Thorsten (2015): Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 131–158.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017): FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster/New York: Waxmann. S. 67–109.
- Pohl, Thorsten (2016): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hg.): Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen: Stauffenburg. S. 45–70.
- Rüßmann, Lars/Steinhoff, Torsten/Marx, Nicole/Wenk, Anne Kathrin (2016): Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. In: Didaktik Deutsch. 40. S. 41–59.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinhoff, Torsten (2018): Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht. 3. S. 2–10.
- Tyagunova, Tanja (Hg.) (2019): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Van Merriënboer, Jeroen J.G./Kirschner, Paul A. (2008): Ten Steps to Complex Learning: A New Approach to Instruction and Instructional Design. In: Good, Thomas L. (Hg.): 21st Century Education: A Reference Handbook. Thousand Oaks, CA: Sage. S. 244–253.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: Springer VS.

Winkler, Iris (2016): Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 169–185.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Torsten Steinhoff, Universität Siegen, Hölderlinstr. 3, 57076 Siegen
steinhoff@germanistik.uni-siegen.de*