

Zabka, Thomas

Zu Anforderungen und Gefahren des textinformativen verarbeitenden Schreibens

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 22 (2017) 42, S. 26-31



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Zabka, Thomas: Zu Anforderungen und Gefahren des textinformativen verarbeitenden Schreibens - In: Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 22 (2017) 42, S. 26-31 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-168785 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-168785>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

EDITORIAL	3
DEBATTE	
<i>Michael Becker-Mrotzek</i> Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards	4
<i>Lisa Schüler</i> Materialgestütztes Schreiben: Vorschläge zur Konkretisierung der Aufgabenart	12
<i>Anna Ulrike Schütte</i> Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I	20
<i>Thomas Zabka</i> Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens	26
FORSCHUNGSBEITRAG	
<i>Stefan Wahl, Iris Rautenberg, Stefanie Helms</i> Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung	32
VORTRÄGE	
<i>Helmuth Feilke</i> „auf offener See“ – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge	53
<i>Juliane Köster</i> Kulturelle Implikationen didaktischer Normen	70
<i>Thomas Lindauer</i> Nicht im leeren Raum – Überlegungen zur sprachlichen Enkulturation im System Schule	87

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Petra Wieler

Zuweilen grenzüberschreitend 103

Neuerscheinungen 106

Thomas Zabka

ZU ANFORDERUNGEN UND GEFAHREN DES TEXTINFORMATIONEN VERARBEITENDEN SCHREIBENS

Das materialgestützte Schreiben ist eine anspruchsvolle akademische Form jenes Vorgangs, den Feilke et al. (2016: 31) als „kommunikativen Stoffwechsel von Lesen und Schreiben“ bezeichnen. Aus mindestens drei vorgegebenen Bezugstexten sollen Schüler/innen zu einem in der Schreibaufgabe formulierten Thema rhematisch verwertbare Informationen gewinnen, um daraus etwas Mitteilenswertes und Zusammenhängendes auszuwählen, zu strukturieren und zu formulieren. Wissenschaftspropädeutisch angebahnt werden soll dabei die bewusste und transparente Verarbeitung verstandener Textinhalte sowie die Fähigkeit, zu anspruchsvollen Themen Texte zu schreiben, die in andernorts formuliertem Wissen fundiert sind.

Wie anspruchsvoll dies ist, lässt sich zunächst mit Manfred Pfisters Kategorien zur Beschreibung von Intertextualität (1985: 25 ff.) ermesen. Die Intertextualität des materialgestützten Schreibens muss (a) stark *referenziell* sein, weil sie sich direkt auf die Texte, nicht nur auf das aus ihnen gewonnene Wissen bezieht. Sie muss in allen Fällen (b) explizit *kommunikativ* erfolgen, in denen der Textbezug nachzuweisen ist (vgl. differenzierend Feilke et al. 2016: 14). Sie muss (c) hoch *selektiv* sein, da nur Rhema-Taugliches aus den Bezugstexten zu verwerten ist, während alles herausgelassen werden muss, das nichts zur aufgabenbezogenen Behandlung des Themas beiträgt. Eine besonders hohe Anforderung ist (d) die geringe *Strukturalität* des intertextuellen Bezugs: Man kann sich am inhaltlichen Aufbau der Bezugstexte nicht entlanghangeln, sondern muss eine eigene Struktur generieren, die günstigenfalls durch die Aufgabe oder durch erworbene Schemata vorgezeichnet ist. Die in den Schreibaufgaben verlangte Intertextualität ist (e) in sehr unterschiedlichem Maße *dialogisch*: Kompilatorische Zusammenstellungen ausgewählter Informationen wie etwa der Bericht über eine Debatte sind schwach dialogisch; stark dialogisch sind Aufgaben, zu deren Lösung die Schüler/innen die verwerteten Textinhalte auf eine vorgegebene oder eigene Fragestellung oder These beziehen und mit eigenen Aussagen auf die Prätexte antworten müssen.

In all diesen Punkten ließen sich Aufgaben zum materialgestützten Schreiben detailliert analysieren. Zu unterscheiden wäre dabei zwischen erforderlichen Operationen der Textrezeption und solchen der Textproduktion. Zu beiden Aspekten sollte eine Untersuchung nicht nur jener Anforderungen (*demand*) erfolgen, die eine bestimmte Aufgabe an die Operationen stellt, sondern auch eine Analyse der Unterstützungen (*support*), die sie zur Bewältigung der Anforderungen gibt, indem sie

etwa eine Strukturierung des Bearbeitungsprozesses empfiehlt oder die Beschaffenheit des Endprodukts beschreibt und so den Entscheidungsspielraum eingrenzt (vgl. Winkler 2011, Heins in Vorb.). Solche Analysen von „task as plan“, die sich in der Lese- und Literaturdidaktik etabliert haben, sollten auch in der Schreibdidaktik durchgeführt werden – insbesondere dann, wenn es sich um derart umfangreiche Aufgaben handelt wie die hier diskutierten.

Analysen dieser Art kann ich allenfalls vorgreifen, wenn ich im Folgenden zwei Probleme beschreibe, die in den Aufgabenstellungen häufig erkennbar sind.

1 Textverarbeitungsprozesse werden unterschätzt

Für die *Schreibplanung* hat die Vorgabe bestimmter Bezugstexte zwar eine Unterstützungsfunktion: Man muss das erforderliche Wissen weder erinnern noch recherchieren. Ob allerdings die Materialauswahl auch den vorangehenden *Lektüreprozess* unterstützt oder ob sich die vermeintliche Stütze hier als Falle und Abgrund erweist, lässt sich nur von Fall zu Fall sagen. Generell sind die Herausforderungen immens. Entgegen der gelegentlich zu vernehmenden Meinung, dass die Bezugstexte nur partiell verstanden werden müssen, betonen Feilke et al. die unverzichtbare „Vollständigkeit“ des Verstehens (2016: 9). Denn Schüler/innen müssen davon ausgehen, dass jeder der präsentierten Texte etwas für die Aufgabe Bedeutsames aussagt und dass sie die Aufgabe nicht angemessen bewältigen können, wenn ihnen irgendetwas entgeht. Vollständigkeit des Verstehens erstreckt sich auf die Aussagen aller Abschnitte, auf deren inhaltliche Makrostruktur, die zentralen Textaussagen, die Aussageintentionen und damit verbunden auf die Darstellungsstrategien aller einzelnen Bezugstexte. Auch bei der textübergreifenden Verbindung wird keineswegs „ein textevergleichendes Lesen praktiziert [...], das losgelöst ist vom Einzeltext“ (Feilke et al. 2016: 10). Vielmehr muss ein solches Lesen in sämtlichen Einzeltexten *verankert* bleiben. Denn nur auf dem Wege einer Revision des ersten Verstehens lässt sich prüfen, ob der neue Zusammenhang, in den eine verwertete Information gestellt wird, dem ursprünglichen Aussagezusammenhang angemessen ist. Differenziert und erhellend beschreibt Grzesik (2005: 336 ff.) aus kognitionspsychologischer Sicht die zahlreichen Operationen, die erfolgen müssen, wenn eine „textüberschreitende Beziehung“ zwischen Informationen erfolgreich hergestellt werden soll. Er bescheinigt dieser Aufgabenart einen „Schwierigkeitsgrad, der im ganzen sehr hoch ist“ (ebd.: 346).

Wenn im Grundstudium drei Mitglieder einer Arbeitsgruppe je einen wissenschaftlichen Aufsatz exzerpieren und für ihre gemeinsame Präsentation eine niveauvolle, selbst strukturierte Zusammenstellung des Gelesenen unter einem bestimmten Aspekt herstellen, so ist dies eine erfreuliche Leistung. Unterschätzen Lehrer/innen und Schüler/innen die Komplexität der entsprechenden Anforderungen einer schulischen Schreibaufgabe, so besteht die Gefahr, dass nicht materialgestütztes, sondern irrtumsgestütztes, Texte verkennendes Schreiben entsteht. Deshalb plädiere ich für die Ersetzung des Attributs „gestützt“ durch „verarbeitend“. Letzteres betont

nicht den vermeintlichen Support-, sondern den tatsächlichen Demand-Charakter des Materials. Doch auch dieser Ausdruck ist ungenau: Material des Schreibens sind nicht die Texte selbst; vielmehr setzt die Schreibaufgabe einen Verstehensprozess in Gang, welcher das Material des Schreibens erst erzeugt, nämlich das aus dem Textzusammenhang gewonnene Wissen (ähnlich auch Feilke et al. 2016: 33 f.). *Textinformationen verarbeitendes Schreiben* wäre mithin eine weniger harmlos klingende Bezeichnung des zur Debatte stehenden Aufgabentyps.

Drei der vier IQB-Beispielaufgaben (vgl. www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/deutsch/aufgaben) sind allein schon durch die Menge des Materials, das unter Prüfungsbedingungen verstanden und verarbeitet werden soll, hochgradig überfordernd. Im Folgenden möchte ich jedoch Lernaufgaben aus dem Band von Feilke et al. (2016) heranziehen. Auch dort finden sich einige überkomplexe Aufgaben, darunter solche zum Bereich Literatur. Ein Beispiel: In der Aufgabe „Warum lesen wir?“ (ebd.: 232 ff.) sollen Schüler/innen einen „Vortragstext“ im Umfang von ca. 1000 Wörtern verfassen, der „über die Bedeutung des Lesens informiert“ und „auf den gegenwärtigen Stellenwert sowie die verschiedenen Funktionen des Lesens“ eingeht. Umfassender und weniger spezifisch könnte man diese Aufgabe nicht stellen. Passend dazu erhalten die Schüler/innen vier Texte, ein Diagramm, fünf poetologische Aphorismen und ein surreales Bild. Mindestens folgende Funktionen des Lesens lassen sich daraus ermitteln: Unterhaltung, Empathiebildung, soziales Lernen, Resozialisierung, sprachliches Lernen, kognitive Entwicklung, Eskapismus, Selbstfindung, Kreativität, existentielle Erweckung, Weltverstehen, Lebensklugheit, Weitblick. Selbstverständlich müssen die meisten dieser Makropropositionen aktiv gebildet werden. Dies ist bei einigen der Texte schwierig und verlangt insbesondere bei ästhetischen Dokumenten wie dem surrealen Bild oder Kafkas Aphorismus „Ein Buch muss die Axt sein für das gefrorene Meer in uns“ (zit. ebd.: 239) hoch elaborative Interpretationsprozesse. In den anderen Fällen muss verstanden werden, wie die Makropropositionen in den Texten makrostrukturell entwickelt, d. h. hergeleitet und begründet oder verdeutlicht werden. Weiterhin müssen die stark disparaten Gedanken selegiert und aufeinander bezogen werden, sodass eine sinnvolle Begrenzung des Themas entsteht. Diese schwierigen Operationen könnte man in der Aufgabe durch Support steuern, nämlich durch eine thematische Eingrenzung und konkrete Problemorientierung im Vortragstitel (z. B. „Lesen: Unterhaltung oder Lernen?“) sowie die Herausnahme aller Texte, die nicht direkt etwas mit dem Schwerpunkt zu tun haben. Sind – wie in diesem Beispiel – die Textinformationen hoch komplex und die Entscheidungsräume der erforderlichen Verarbeitungsprozesse maximal weit, so besteht die Gefahr, dass nur sehr wenige Schüler/innen die Aufgabe mit gutem Ergebnis bewältigen können.

2 Inhaltliches Lernen wird nachrangig betrachtet

Textinformationen verarbeitendes Schreiben ist im Studium und im Fachunterricht ein *Medium* fachinhaltenlichen Lernens. Die an eine Aufgabe zu stellenden inhalt-

lichen Anforderungen lassen sich allein durch eine didaktische Analyse des Lerninhalts bestimmen: Welche Aspekte des Themas sind für eine bestimmte Schülerschaft relevant? Welche Texte repräsentieren im relevanten Bereich Elementares und Exemplarisches? Wie zugänglich sind den Mitgliedern der jeweiligen Lerngruppe diese Texte? Welche der Texte sollen ausgewählt werden? Und, letzter Schritt der didaktischen Analyse: Welche Aufgaben sollen unter diesen Gesichtspunkten zu den Texten gestellt werden? (Wolfgang Klafki, im vergangenen Jahr gestorben, lebt.) In den meisten der mir bekannten Aufgaben wird das materialgestützte Schreiben jedoch in erster Linie als ein Lerngegenstand betrachtet, der es selbstverständlich *auch* ist: Die Prozeduren und Textformen des Schreibens sind immer zugleich Lernformen des Schreibens *und* Medien des inhaltlichen Lernens über den Schreibgegenstand. Sind komplexe Inhalte aber lediglich Anlass für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen (des Schreibens, des Lesens, der Sprachbetrachtung), so wird die Chance verspielt, den Nutzen des sprachlichen Kompetenzerwerbs *im gleichzeitigen Lernen über den Gegenstand* direkt erfahrbar zu machen.

Viele der Aufgaben zum materialgestützten Schreiben sind unzureichend in didaktischen Reflexionen zum fachinhaltlichen Lernen verankert. Meiner Beobachtung nach ist die kommunikative Situierung einer Aufgabenstellung desto entlegener und konstruierter, je schwächer die Lern-Relevanz des Schreibgegenstands bestimmt wird. Sind Situierungen lediglich Versuche, Lernformen des Schreibens nachträglich um inhaltliche Funktionalität anzureichern, so wirken sie künstlich bemüht. Mithin plädiere ich dafür, solche Schreibaufgaben nur dann zu stellen, wenn sie aus dem Zusammenhang einer Unterrichtsreihe zum fachlichen Inhaltslernen konsequent hervorgehen.

In der erwähnten Aufgabensammlung gleicht die Aufgabe „Wie schlafen Tiere“ (Feilke at al. 2016: 80 ff.) einem interessanten Kapitel eines Biologiebuchs, das fächerübergreifenden Kontakt zum Schreibunterricht sucht. Nur in einer solchen Kooperation lässt sich die Aufgabe verorten; als reine Deutsch-Aufgabe wäre sie inhaltlich sinnlos. Doch findet sich in den Lehrerhinweisen (ebd.: 93) nicht ein einziger Bezug zu den Bildungsstandards oder sonstigen curricularen Rahmungen des Faches Biologie. Alltagsnahe Themen, die keiner fachspezifischen Klärung und Einbindung bedürfen, sind unproblematisch. Nimmt der Deutschunterricht aber bedenkenlos komplexe Fachinhalte zum Gegenstand, handelt er sich den Vorwurf ein, auf der Grundlage angemessener Omnipotenz zu dilettieren. Für Schüler/innen ist es schlechterdings unzumutbar, in einer Schreibaufgabe – womöglich gar in einer Prüfungsaufgabe – Inhalte eines anderen Faches ohne curricular aufgebaute Vorkenntnisse zu bewältigen.

Eine gründliche fachinhaltliche Einbindung fehlt leider auch bei jenen sechs Aufgaben, die literarische Stoffe, Autoren und Praktiken betreffen. Die Aufgaben zu *Pippi Langstrumpf* im Medienverbund (ebd.: 94 ff.), zum „Hässlich“-Werden von Sujets in der literarischen Moderne (ebd.: 203 ff.) und zum Vergleich des alltagssprachlichen Romantik-Begriffs mit dem literaturgeschichtlich-poetologischen Begriff

(ebd.: 218 ff.) enthalten zumindest implizit echte literaturdidaktische Intentionen. Auch wenn deren Explikation fehlt oder flüchtig bleibt, erscheinen die Aufgaben grundsätzlich sinnvoll und die Situierungen wirken nicht wüst konstruiert. Das Fehlen einer erkennbaren fachinhaltlichen Funktion bei zwei Aufgaben zu Autorsubjekten geht hingegen mit umständlichen und entlegenen Situierungen des Schreibens einher. Weil es in dieser Debatte um das Aufzeigen struktureller Probleme geht, müssen – wenig wohlwollend – gerade diese Aufgaben näher betrachtet werden.

Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe sollen auf einer (fiktiven oder realen) Reise nach Weimar an vier Stationen eines Stadtrundgangs Gruppenvorträge über Aspekte der Freundschaft zwischen Goethe und Schiller halten (ebd.: 150 ff.). Nur in denkbar abstraktesten Formeln erfahren sie, welche intellektuellen und poetischen Positionen die Autoren vertraten bzw. ihnen zugeschrieben werden. Nur ganz am Rande sollen auch literarische Texte der Autoren zur Verdeutlichung des über sie Ausgesagten berücksichtigt werden. Diese Verdrängung literarischer Erfahrung und Erkenntnis durch sekundäres Wissen ist kaum noch zu steigern. Wäre zumindest implizit erkennbar, welche Funktion das Lesen der vielen Texte und das Schreiben des Vortrags für den Umgang mit literarischen Texten haben könnte, so wäre die Aufgabe diskutabel. So aber stellt sich die Frage, warum ausgerechnet über die Freundschaft zwischen Goethe und Schiller geschrieben werden soll und nicht über irgendeinen anderen kulturgeschichtlichen Gegenstand.

Bei der anderen Aufgabe sollen Schüler/innen der Jahrgänge 9 bis 11 nach der Lektüre des Adoleszenzromans *Tschick* Argumente dafür zusammentragen, dass ihre Schule nach dem Autor Wolfgang Herrndorf benannt werden soll, und ein Plädoyer formulieren (ebd.: 136–149). Zur Situierung gehört die Fiktion, dass die Schule zufällig gerade „einen neuen Namen erhalten soll, der das literarische Profil der Schule widerspiegelt.“ Zum Roman *Tschick* finden sich im Material ein Interview mit dem Autor, zwei Rezensionen, eine Genre-Bestimmung zum Adoleszenzroman sowie eine Tabelle, aus der hervorgeht, dass *Tschick* in der Saison 2013/14 der meistinszenierte Stoff auf deutschen Bühnen war. Als eine Hinführung zum eigentlichen Schreibauftrag wird in einer gut realisierbaren Vor-Aufgabe der Nachweis verlangt, dass und inwiefern *Tschick* ein typischer Adoleszenzroman ist. Auf dieser Grundlage könnte man nun eine literaturdidaktisch sinnvolle Schreibaufgabe stellen, indem man die Schüler/innen darlegen lässt, aus welchen Gründen der Roman nach ihrer eigenen Auffassung und nach der Auffassung der Rezensenten so besonders erfolgreich ist. Weil aber nicht die fachinhaltliche Lernfunktion die Aufgabenentwicklung leitet, fällt alles ein paar Nummern größer aus: Hoch komplexe, schwer greifbare Konzepte müssen erfasst und aufeinander bezogen werden, nämlich die Autorpersönlichkeit und das literarische Profil der Schule. Die Schüler/innen müssten sich ausführlich über die anderen literarischen Werke Herrndorfs informieren, was ihnen auf der Grundlage des Materials nicht annähernd möglich ist. Sie müssten angeben können, was überhaupt unter dem literarischen Profil einer Schule verstanden werden kann und welches Profil ihre Schule haben könnte. Schließlich

müssten sie klären, ob die Eignung eines Autors als Namensgeber allein von der Qualität seiner Werke abhängt oder ob auch Einstellungen und außerliterarische Handlungen eine Rolle spielen, womit das Plädoyer in den Domänen Gesellschaft und Ethik angesiedelt ist. Doch zu diesem anderen fachlichen Kontext fehlt jegliches Material. Die abgedruckten Stellen aus Herrndorfs Blog „Arbeit und Struktur“ betreffen seine Krankheit und die Entscheidung zum Freitod, nicht jedoch seine gesellschaftliche und ethische Eignung als Leitfigur. Soll man hierfür argumentieren – eine Gegenposition lässt die Aufgabe nicht zu –, so müsste man etwa seine durchgängige Polemik gegen gläubige Menschen einbeziehen (vgl. u. a. Herrndorf 2013: 369). Das ist nicht erforderlich, wenn man eine literaturdidaktisch situierte Aufgabe stellt.

Fazit: Die Operationalisierung der vielen guten Konzepte, die die Schreibdidaktik in den letzten Jahren entwickelt hat, kann nur unter zwei Bedingungen gelingen und sich im Schulalltag durchsetzen. Erstens müssen bei jeder Aufgabenstellung *demand* und *support* in eine Balance gebracht werden, sodass eine strukturierte Bearbeitung überhaupt mit gutem Ergebnis erfolgen kann (vgl. Köster 2007). Zweitens muss jedes Schreiben, das sich auf komplexe Inhalte bezieht – und dies ist beim Textinformationen verarbeitenden Schreiben unweigerlich der Fall –, für das inhaltliche Lernen auch direkt funktional sein. In diesem Punkt bin ich optimistisch: Lehrkräfte werden ohnehin nur solche Schreibaufgaben freiwillig auswählen und einsetzen, die einen erkennbaren Nutzen für das inhaltliche Lernen haben.

Literatur

- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara/Schüler, Lisa/Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Paderborn: Schönedel.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Münster und New York: Waxmann.
- Heins, Jochen (in Vorb.): Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrndorf, Wolfgang (2013): Arbeit und Struktur. Berlin: Rowohlt Berlin.
- Köster, Juliane (2007): Leseaufgaben wirkungsvoll gestalten. Verständnisorientierte Aufgabenkultur beim Umgang mit Texten. In: Pädagogik 59, H. 6, S. 16–19.
- Pfister, Manfred (1985): Konzepte der Intertextualität. In: Broich, Ulrich/Pfister, Manfred (Hg.): Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Tübingen: Niemeyer, S. 1–30.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Thomas Zabka, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
thomas.zabka@uni-hamburg.de*