

Prange, Klaus

Ewald Terhart: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam 2009 (213 S.)

[Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 8 (2009) 4



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Ewald Terhart: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam 2009 (213 S.) [Rezension]
- In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 8 (2009) 4 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-195023 -
DOI: 10.25656/01:19502

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-195023>

<https://doi.org/10.25656/01:19502>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.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

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

EWR 8 (2009), Nr. 4 (Juli/August)

Ewald Terhart

Didaktik

Eine Einführung

Stuttgart: Reclam 2009

(213 S.; ISBN 978-3-15-018623-7 ; 6,00 EUR)

Die von dem Münsteraner Schulpädagogen Ewald Terhart vorgelegte Didaktik „zielt darauf ab, eine Übersicht über grundlegende Dimensionen und Problemstellungen didaktischen Handelns und Denkens bereitzustellen“ (Vorwort 11). Sie besteht aus zwei Teilen: im ersten geht es um die „Grundlagen des Lehrens und Lernens“ (13-98), im zweiten um „Didaktische Theorien und Modelle“ (99-202).

Als Adressaten dieser „Einführung“ hat der Verfasser vornehmlich, wenn nicht ausschließlich die künftigen Lehrer im Auge. „Didaktisch kompetent handeln zu können, will [...] erlernt sein“ (10), und eine Voraussetzung für die Ausbildung und die weitere Klärung der Berufserfahrung liegt darin, den „Hintergrund“ und „die Begriffe, Denkwerkzeuge und Urteilkategorien zur Verfügung“ zu stellen, „mit denen man die eigene didaktische Praxis, das eigene lehrende, unterrichtende Handeln und Entscheiden reflektieren kann, um in einen solchen Prozess der produktiven Verarbeitung von beruflicher Erfahrung eintreten zu können“ (ebd.). Um falschen Erwartungen zuvorzukommen, befindet der Verfasser, dass die „praktische Fähigkeit zum Unterrichten“ nicht durch die Lektüre von „Einführungen, Fachbüchern und Spezialdarstellungen der Didaktik“ (16) zu erwerben ist. „Diese Fähigkeit kann immer nur in konkreten Klassenzimmern erlernt werden und nicht durch das Studium von Texten“ (ebd.). Das mag trivial erscheinen, ist aber insoweit von Bedeutung, als es sich bei dieser Didaktik nicht um eine Kunstlehre des Lehrens handelt, sondern um die Darstellung der Einsichten und Ansichten über Unterricht aus der Distanz eines mehr oder minder neutralen Beobachters.

Den Eingang bilden „einige kurze begriffliche Vorklärungen“ (16ff.). Sie betreffen vor allem den Unterschied und die Relationierung von Lehren und Lernen. Dazu knüpft der Verfasser, gewissermaßen kontrastiv, an einen Satz aus der großen „Didaktik als Bildungslehre“ von Otto Willmann an: „Lehren ist Lernenmachen“, um zu verdeutlichen, dass Lehren keineswegs immer Lernen bewirkt und auch nicht nur gelernt wird, wenn Belehrung im Spiel ist, und überhaupt das Lehren kein Machen im Sinn der kausalmechanischen Änderung des Zustandes von Personen ist. Alles richtig und unmittelbar einsichtig, im Übrigen auch schon für Willmann, obwohl er hier nachgerade als Protagonist einer alten und überholten Didaktik erscheint. Denn der angeführte Satz geht bei ihm wie folgt weiter: „[...]“; aber es giebt ein Lernen ohne Lehrer“ und „es giebt auch Lernen ohne Lehre“ und außerdem „[hat] nicht jedes Lehren [...] ein Lernen zum Erfolge, vielmehr bedarf es dazu des Willens, das von dem Lehrenden Dargebotene sich anzueignen“ [1]. Soviel zu den Erkenntnisfortschritten der aktuellen gegenüber der älteren Didaktik.

Wer nun erwartet, dass als nächstes der Begriff des Unterrichts als Kombination und Koppelung von Lernen und Lehren eingeführt wird, wird enttäuscht. Tatsächlich wird diese Aufgabe erst im zweiten Teil aufgenommen. Stattdessen wird zuerst das Lernen zum Thema gemacht. Davor findet sich noch ein Abriss „zur Geschichte des organisierten Lehrens und Lernens“ (21-29). Er macht deutlich, dass diese Didaktik

sich auf die Schule beschränkt und Unterrichtsverhältnisse nur insoweit zur Sprache bringt, als sie schulisch organisiert waren und sind.

Was das Lernen angeht, geht der Verfasser zunächst auf die Lernpsychologie als Adresse für die erforderlichen Auskünfte ein und stellt dazu zwei aktuelle lerntheoretische Varianten dar, nämlich die kognitivistische und die konstruktivistische Interpretation des menschlichen Lernens. Ältere Konzepte, in denen das Lernen zum Beispiel hermeneutisch als Verstehen oder gestalttheoretisch als Umstrukturieren gedeutet wird, auch strukturalistische oder phänomenologisch fundierte Auffassungen oder die Reiz-Reaktions-Modelle von Thorndike, Hull oder Tolman, von denen die neuere Lernforschung ihren Ausgang genommen hat, bleiben unberücksichtigt. Generell bemerkt der Verfasser zu den Versuchen, Unterricht als angewandte Lernpsychologie zu beschreiben: „Wenn man alles über Lernen weiß, weiß man noch nicht alles über die konkrete Erzeugung von erfolgreichem Unterricht“ (39). Vielmehr sind dazu auch „*präskriptives Wissen* sowie darüber hinaus *operativ-gestalterische Fähigkeiten*“ (ebd.) erforderlich, und die lassen „sich wiederum nur auf der Basis von Erfahrung und Erfahrungsreflexion aufbauen“ (ebd.). Fazit: „Es gibt kein direktes Rationalitätskontinuum von der (weitgehend situationsentzogenen) Forschung zur (immer situationsgebundenen) Anwendung, vom Labor in die Wirklichkeit hinein. Die Wissensformen von Wissenschaft (Deskription und Analyse) sind andere als die der Praxis (Konstruktion und Gestaltung)“ (41).

Wenn der Übergang von einer bestimmten Lerntheorie zum Unterricht nicht direkt zu vollziehen ist, empfiehlt es sich, die Fragerichtung umzukehren und zu prüfen: „Welches Lernen wollen wir eigentlich?“ (42-45). Eine Antwort darauf stellt der Verfasser anhand von Israel Scheffler vor, der 1970 drei philosophische Modelle des Unterrichtens unterschieden hat (das „Impression Model“, das „Insight Model“ und das „Rule Model“). Diese Betrachtungsweise, die letztlich drei Stufen „Wissen Verstehen Beurteilen“ aufweist, sei „zunächst einmal ohne jeden unmittelbar unterrichtspraktischen Nutzen“ (45), gleichwohl, so der Verfasser, liefert Schefflers Systematik von Lehr-Lern-Formen einen „Einblick in Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen, der die Aussagekraft einzelner psychologischer Modelle weit überschreitet“ (ebd.). Auch hier ist daran zu erinnern, dass in der älteren Didaktik solche Stufenlehren gang und gäbe waren (so bei dem bereits erwähnten Willmann als Abfolge von Wahrnehmung – Denken – Anwendung). Der Unterschied ist allerdings, dass dort aus dieser unterstellten Verlaufsstruktur des Lernens auch Folgerungen für die didaktische Formgebung gezogen werden, während unser Verfasser daraus nur Gesichtspunkte für die Beobachtung von Unterricht gewinnen will.

Der 5. Abschnitt des ersten Durchgangs befasst sich mit „neuen Lernkulturen“ (46-71), wie sie außerhalb der staatlichen Pflichtschule (z.B. in der Erwachsenen- und Weiterbildung und in den vielfältigen Schulungsangeboten, die vornehmlich privatwirtschaftlich organisiert sind) und beim informellen Lernen (in der Familie, auf Reisen, am Arbeitsplatz, in der Freizeit etc.) anzutreffen sind. Beim informellen Lernen handelt es sich der Form nach eigentlich um das alte, vormoderne Lernen, wie es vor dem Zeitalter der allgemeinen Schulpflicht für die große Mehrheit das Übliche war, das jetzt aber als Gegengewicht und Ergänzung zum verordneten Lernen auftritt. Die Unterrichtsangebote zum Weiter- und Umlernen, die sich um zahlungsfähige Kunden bemühen und sich insofern „teilnehmerorientiert“ auf deren Interessen einzustellen haben, sind freilich genauso „Unterricht“ wie der Unterricht in

Mathematik oder Erdkunde in der Pflichtschule. Dass sich dieser nur administrativ „außerschulische“ Unterricht als eine lebhaft sprudelnde Quelle reformdidaktischer Impulse erweist, liegt auf der Hand und ist sicherlich zu begrüßen, auch wenn die Rede von „neuen Lernkulturen“ reichlich übertrieben erscheinen mag.

Die beiden letzten Abschnitte des ersten Teils befassen sich mit aktuellen Themen; zuerst mit der Frage nach dem „guten Lehrer“ (71-88), dann mit dem „Beitrag der Neurowissenschaften zu Lehren und Lernen“ (89-98). Ob es angebracht ist, in einer Einführung den *dernier cri* der didaktischen Diskussion des näheren zu behandeln, sei dahingestellt. Folgt man dem Verfasser, gibt es in der Lehrerschaft ein großes Interesse an der Hirnforschung, ohne dass „erkennbar ist, dass aus diesem Forschungskontext heraus tatsächlich *wirklich neue, bislang nie und nirgendwo gesehene Lernarrangements* für den schulischen und/oder außerschulischen Bereich empfohlen werden bzw. zustande gekommen sind“ (98). Um vorweg zu greifen: Auch im zweiten Teil, wo das Thema „Neurodidaktik“ noch einmal unter dem Stichwort „Neuere Modelle der Didaktik“ erörtert wird (152–156), fällt das Urteil nicht anders aus. Mit anderen Worten: den Novizen der Didaktik wird mitgeteilt, dass sie von der Neurodidaktik gegenwärtig noch nichts zu lernen haben. Ähnlich desillusionierend ist das Fazit zur „konstruktivistischen Didaktik“; etwas besser steht es mit der so genannten „Bildungsgangsdidaktik“ (147–151). Ihr Vorzug besteht darin, die thematische Seite des Unterricht in der gehörigen Weise zu berücksichtigen, auch wenn sie „aber selbst noch mehr operative Elemente entwickeln (muss), die unerfahrenen und erfahrenen Lehrern die Planung und Durchführung von Unterricht im Sinne dieses Rahmenkonzepts ermöglichen“ (151).

Was mit den „operativen Elementen“ gemeint sein könnte, müsste sich einem Begriff des Unterrichts entnehmen und daraus entwickeln lassen. In der Tat setzt der zweite Durchgang mit einer Bestimmung des Gegenstandes der Didaktik ein, nachdem der geneigte Leser schon die halbe Strecke mit Erörterungen über Probleme und didaktische Diskurse bedient worden ist. Immerhin wird jetzt gesagt, dass „Didaktik [...] sich mit allen Fragen des Lehrens und Lernens in einem umfassenden Sinn [beschäftigt]“ (99), und endlich wird auch eine nähere Bestimmung von Unterricht gegeben. Sie ist durchaus konventionell: Im Unterricht geht es um die Dreiecksbeziehung von Lehrer, Schüler und Thema (vgl. 102f.). Doch diese „zentralen Kennzeichen“ werden unverzüglich auf die aktuelle Schulorganisation bezogen, so dass „mit Unterricht im engeren Wortsinn der Unterrichtsprozess in Schulen gemeint ist, wobei das (staatliche) Pflichtschulsystem im Mittelpunkt steht“ (106). Für diesen Unterricht sind die „Pädagogische Absicht“, seine „Planmäßigkeit“, seine „Institutionalisierung“ und die „Verberuflichung“ charakteristisch (104f.). Anderer Unterricht fällt aus dieser „allgemeinen“ Didaktik heraus, und auch „auf Handlungsweisen wie Informieren, Belehren, Einweisen, Instruieren, Überzeugen, Überreden u.Ä. wird (nicht gesondert) eingegangen, obwohl sie (und vieles andere mehr) innerhalb des Schulunterrichts natürlich auch vorkommen“ (106.).

Es fällt schwer, sich mit dieser Engführung, um nicht zu sagen: mit diesem schulpädagogischen Tunnelblick auf die Didaktik zu befreunden, ganz abgesehen von der Frage, was denn vom Schulunterricht noch übrig bleibt, wenn man zum Beispiel das Belehren und das Überzeugen, das Überreden und das Einweisen weglässt und womöglich auch noch das Üben und Motivieren, das Prüfen, das Erzählen und Erklären und „Ähnliches“? Der Sache nach ist „Unterricht“ eher ein Kollektivsingular, der eine Vielzahl von unterschiedlichen Operationen umgreift, von

denen man erwarten darf, dass sie in einer Didaktik in ihrer Form beschrieben, in ihrer jeweiligen Funktion erläutert und in einen realisierbaren Zusammenhang gebracht werden.

Statt einer Erläuterung der operativen Elemente von Unterricht wendet sich der Verfasser dem „unterrichtsbezogenen Denken“ zu, für das er vier „elementare Ansatzpunkte“ angibt: die Inhalte (107-111), das Lernen (111-116), die Erziehung (117-121) und die Grenzen der Schule als Unterrichtsanstalt (122-127). Für den ersten Punkt ist die Bildungstheorie zuständig, modernisiert in der Diskussion um Bildungsstandards; für den zweiten die schon im ersten Teil behandelten Lerntheorien. Da wird eine Linie von „Herbart zur kognitiven Unterrichtspsychologie“ vorgestellt. Bei dem dritten Punkt konstruiert der Verfasser eine Tendenz von der „Schulzucht zum sozialen Lernen“. Die erzieherische Valenz des Unterrichts, so sieht es aus, besteht maßgeblich in seinen Umgangsformen. An die Stelle des alten „Kommando-Tons des Lehrers“, wie sie „einer Kultur (entsprach), die über weite Strecken militarisiert und in den Kategorien von Befehl und Gehorsam dachte“ (118), traten Veränderungen, die erst mit der Reformpädagogik, aber dann entscheidend in der „*Bildungsreformära* von 1965 bis 1975“ den befreienden Durchbruch zu solchen Erziehungsidealen wie „Mündigkeit, Selbständigkeit, Autonomie und Solidarität“ brachten (ebd.). Aber: „Entgegen den hohen Erziehungszielen und Bildungsansprüchen des offiziellen Lehrplans schienen noch immer Einordnung, Anpassung, strategisches Verhalten und geschicktes Taktieren, Konkurrenz um gute Noten, Unterdrückung von Eigeninteressen etc. die wichtigsten Erziehungserfahrungen als Konsequenz der Teilhabe an Unterrichtsprozessen zu sein“ (119). Was also tun? Wenn die bloße Unterrichtsreform nicht reicht, liegt es nahe, das Verständnis von Schule insgesamt zu revidieren. Davon handelt der vierte Ansatzpunkt, nach dem die Unterrichtsanstalt alten Stils zur „Offenen Schule“ mutieren und sich „in Richtung auf eine Begegnungsstätte“ verändern soll, in der auch die Grenze zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht durchlässig wird (124).

Im Gegenzuge „zu dieser (Haupt-)Linie des didaktischen Denkens“ weist der Verfasser auf eine „sehr viel kleinere und skeptischere Fraktion der entgegengesetzten Position“ hin (125). Die Dissidenten des didaktischen mainstreams werden allerdings nicht geoutet. Gleichwohl: es gibt „zwei grundsätzlich alternative Möglichkeiten der Neudefinition der Grenze zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht, Schule und Leben“ (ebd.). Wird eine der beiden Parteien sich endgültig durchsetzen? Ist der Streit überhaupt durch Beobachtung und Nachdenken zu entscheiden? Der Verfasser zieht sich auf den Standpunkt des neutralen Beobachters zurück und spricht von „Mischformen“, die „nebeneinander bestehen werden“, so dass „von den Eltern bzw. von den Heranwachsenden selbst entschieden werden kann bzw. muss, welchen Formen der Beschulung und Unterrichtung nach Interesse und Möglichkeit sie ihre Kinder bzw. sich selbst aussetzen wollen“ (125f.).

Nach diesem Vorlauf zum didaktischen Denken werden „Modelle der Allgemeinen Didaktik“ vorgestellt (127-160), erst „traditionelle“, nämlich die bildungstheoretische, die lehrtheoretische und die kommunikative Didaktik, dann „neuere Modelle“, Konstruktivistische Didaktik, Bildungsgangdidaktik und Neurodidaktik, die schon im ersten Teil erwähnt worden ist. Endlich wird im vorletzten Kapitel über „Unterrichtsmethoden: Konzepte, Entwicklung, Forschung“ (161-191) auch die Praxis zur Sprache gebracht. Die Ausgangsfrage ist verheißungsvoll: „Wie soll ein Lehrer im

Unterricht vorgehen? [...] Wie kombiniert man als Lehrer die verschiedenen Einzelelemente des Unterrichtens (Darbieten, Erklären, Zeigen, Fragen, Nachdenken lassen, Überraschen, Erzählen, Vorführen, Wiederholen, Entdecken lassen, Loben, Tadeln, Bestrafen, Begeistern, Vormachen, Üben lassen etc.) zu einer stimmigen und angemessenen methodischen Figur?“ (161). Hier kommen die „operativen Elemente“ des Unterrichts unter dem einschränkenden Titel der Unterrichtsmethodik doch noch zu ihrem Recht. Sie kennen zu lernen und auf ihre Handhabung vorbereitet zu werden, wäre in der Tat das A und O einer jeden Didaktik, die diesen Namen verdient. Doch die Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Methodik und Didaktik wird in der Schwebe gelassen (vgl. 161f.), aber festgehalten: „Methodenfragen sind Verfahrensfragen“ (164). Doch kaum hat der Verfasser diese Einsicht formuliert, verlässt er seine Ausgangsfrage danach, wie der Lehrer vorgehen soll, und wendet sich erst mal der empirisch feststellbaren „Methodenpraxis im Unterricht“ zu (164-170) zu. Referiert werden Untersuchungen zum Methodengebrauch in einzelnen Schulformen, auf verschiedenen Schulstufen und hinsichtlich des „sprachlichen Austauschs im Unterricht“ (168). Das vorangestellte Fazit findet sich bestätigt: „Zur Praxis des Methodengebrauchs in Schulen weiß man, auf breiter Basis und gestützt auf empirische Forschung, eigentlich recht wenig“ (164), jedenfalls nicht genug, um Aussagen über stimmige methodische Figuren zu treffen.

Nach einem kurzen Abschnitt zur „Theoriegeschichte der Unterrichtsmethode. Ideen und Ideale“ (170-175) kommt der Verfasser auf die Leitfrage des gesamten Kapitels zurück: „Dimensionen der Definition von Unterrichtsmethode: Systematik“ (175-179) und stellt das in seiner Schrift über „Lehr-Lern-Methoden“ (zuletzt 2005) entwickelte Strukturkonzept vor. Es umfasst vier maßgebende Komponenten, nämlich (1) Zielerreichung, (2) Sachbegegnung, (3) Lernhilfe und (4) institutionelle Rahmung. Gewiss, damit mag eine Checkliste für die Beobachtung und Beschreibung von Unterricht gegeben sein, nicht aber ein Leitfaden für seine Erzeugung, kantisch gesprochen, für die Schematisierung des Begriffs in Zeit, um ihn von Fall zu Fall zu gestalten. Der Grund dafür ist nicht schwer zu entdecken. Verfahrensregeln, ob im Rechtsverfahren oder für den Aufbau einer ordentlichen Rede, taugen nur dann etwas, wenn sie die Kombination unterschiedlicher Handgriffe zeitlich auf die Reihe bringen; didaktisch-herkömmlich gesprochen: wenn das thematisiert wird, wozu diese Didaktik so gut wie nichts enthält: die Artikulation des Unterrichts. Was sie stattdessen anbietet, ist wiederum eine Übersicht zur „empirischen Forschung zu Unterrichtsmethoden“ und ihrer „Entwicklung“ (180-191). Wie es aussieht, sind bisher die Befunde nicht von der Art, dass sich schlüssige Folgerungen ergeben haben, auf die man das Lehrerhandeln allgemein und im Einzelnen verpflichten könnte (vgl. 190f.). So bleibt es dabei, dass eben die eigene Erfahrung des Unterrichtens darüber entscheidet, wie die Lehrer tatsächlich vorgehen. Der objektivierenden Forschung steht nach wie vor der Dogmatismus des individuellen Fürwahrhaltens gegenüber.

Ob das so bleibt oder durch die Fortschritte der empirischen Forschung überholt und korrigiert wird, bleibt offen. Tatsächlich lässt sich beobachten, dass sich diese Forschung eher fachdidaktisch und domänenspezifisch orientiert, so dass überhaupt das Schicksal der Allgemeinen Didaktik gar nicht so gesichert erscheint, wie es ihre Verankerung in der Studiengängen und Prüfungsordnungen vermuten lässt. Vielmehr, so der Verfasser in seinen abschließenden Bemerkungen zur Zukunft der Allgemeinen Didaktik (191-202), ist ihre Lage durchaus prekär. War sie herkömmlich „stärker auf Sinnggebung von Lehrerarbeit sowie auf die Gestaltung konkreten

Unterrichts orientiert“ (195), droht ihr jetzt „die Substitution [...] durch eine Aufsummierung fachdidaktischer Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung“ (197). Das mag der aktuelle Trend sein. Ob ihm allerdings mit einer Didaktik wie der hier vorgelegten begegnet werden kann, die sich selber nur noch als Beobachtung und Referat des Diskurses über Unterricht versteht, darf bezweifelt werden.

[1] Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. Zweiter Band. Braunschweig: Vieweg und Sohn 1889, S. 188f.

Klaus Prange (Oldenburg)

Klaus Prange: Rezension von: Terhart, Ewald: Didaktik, Eine Einführung. Stuttgart: Reclam 2009. In: EWR 8 (2009), Nr. 4 (Veröffentlicht am 31.07.2009), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978315018623.html>