

Manuela Franke, Kathleen Plötner (Hg.)

FREMSPRACHENDIDAKTISCHE HOCHSCHULLEHRE 3.0: ALTE METHODEN – NEUE WEGE?



Innovatives im Fokus und
Bewährtes neu gedacht

ibidem

Manuela Franke, Kathleen Plötner (Hg.)

**Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0:
Alte Methoden – neue Wege?**

Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht

Manuela Franke, Kathleen Plötner (Hg.)

**FREMDSPRACHENDIDAKTISCHE
HOCHSCHULLEHRE 3.0:
ALTE METHODEN – NEUE WEGE?**

Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht

ibidem
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Coverbild: 176098720 © Cat Vec - Dreamstime.com

ISBN-13: 978-3-8382-7303-7

© *ibidem*-Verlag, Stuttgart 2020

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhalt

<i>Manuela Franke & Kathleen Plötner</i> Kompetenzorientierung (in der Lehramtsausbildung) an deutschen Hochschulen	7
<i>Daniela Caspari</i> Ausbildung von Reflexionskompetenz im fachdidaktischen Studium am Beispiel der romanischen Sprachen an der Freien Universität Berlin	23
<i>Gabriele Bergfelder-Boos & Daniela Caspari</i> Aktionsforschung als Instrument der Lehrkräftebildung: Erfahrungen aus Weiterbildungsprojekten – für die Hochschule neu gedacht	39
<i>Michaela Rückl</i> Individualisierte Lehr- / Lernförderung durch Mentoring-Tandems? Daten und Fakten zu einem fachdidaktischen Pilot-Lehrprojekt	79
<i>Fabienne Korb, Christina Reissner & Philipp Schwender</i> Mehrsprachigkeit in der Schule – praxisnahe Impulse für die Gestaltung von Seminaren zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen	109
<i>Sylvie Mutet</i> Theater und Mehrsprachigkeit	141
<i>Christian Koch</i> Das eigene Sprechen erforschen: Lehre an der Schnittstelle von Linguistik, Didaktik und Sprachpraxis im Fach Spanisch	165

Silvia Verdiani

**Digital Humanities und akademisches Schreiben in
einer Fremdsprache. Digital Humanities and
Multilingual Academic Writing187**

Manuela Franke & Kathleen Plötner

**Die Förderung des wissenschaftlichen Schreibens
im Lehramtsstudium – ein Projekt zwischen den
Universitäten Duisburg-Essen und Tübingen.....213**

Aline Willems

**Der Workshop – die etwas andere Simulation im
Lehramtsstudium.....245**

Über die Autoren und Autorinnen277

Kompetenzorientierung (in der Lehramtsausbildung) an deutschen Hochschulen

Manuela Franke & Kathleen Plötner

1 Die formal-theoretische Verankerung von Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem

Kompetenzorientierung kann als ein weltweiter, grundlegender Wandel der Bildungssysteme von der Input- zur Outputorientierung beschrieben werden. So wurden in den Jahren zwischen 2008 und 2014 über 450 Bildungsreformen in den OECD-Ländern vollzogen (vgl. OECD 2015, 1). Dieser Paradigmenwechsel fand interessanterweise – zumindest auf formaler Ebene – an den Universitäten wesentlich rasanter als an den Schulen statt (vgl. Zaiser 2016, 2). Mit der Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 einigte man sich darauf, „einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der in allen Mitgliedstaaten transparent und vergleichbar strukturiert ist und die Mobilität der Studierenden, aber auch der Lehrenden, fördert und die europäische Zusammenarbeit intensiviert“ (Arnold 2015, 11). Neben den fast 50 zur EU gehörenden Ländern sind in der Zwischenzeit auch verschiedene EU-nahe Länder beigetreten (z.B. die Schweiz). Das Ergebnis ist ein ‚Hochschulraum‘, zu dem über 10.000 Hochschulen zählen (vgl. Arnold 2015, 11). Europäische Vereinbarungen, wie z.B. der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (Abk. GeR, Europarat 2001) und die Richtlinie zum Aufenthaltsrecht in der EU (2004/38/EG), sowie europäische Mitteilungen und Empfehlungen wie die „Förderung von Mehrsprachigkeit in der EU“ (KOM 2005, 596) sind im Rahmen des Paradigmenwandels erstellt worden und sollen die Durchlässigkeit der Systeme fördern. Der GeR wird heute im Hochschulraum als gemeinsame Grundlage zur Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen (A1-C2) genutzt.

Auf Basis der europäischen Vereinbarungen und als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2000 führte die KMK Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (KMK 2003) und Sekundarstufe II (KMK 2012) ein. Durch die Kompetenzorientierung der Lehrpläne sollte einerseits die Vergleichbarkeit der Leistungen der Lernenden ermöglicht werden, andererseits sollten leistungsbezogene Unterschiede der schulischen Anforderungen zwischen den einzelnen Bundesländern minimiert werden (vgl. Franke & Bär 2016, 21).

Für die zahlreichen Studiengänge an deutschen Hochschulen liegen bis heute keine einheitlichen Standards vor. Allerdings kann festgestellt werden, dass in Bezug auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen an fast allen Hochschulen in Deutschland eine Umstrukturierung der Studiengänge auf eine homogen-formale Ausweisung der Studienabschlüsse auf Masterniveau stattgefunden hat.¹ Die Kultusministerkonferenz hat diese inzwischen einheitlich mit dem Abschluss „Master of Education“ geregelt (vgl. Jenewein & Henning 2015, 8). Als eine Besonderheit der Lehramtsausbildung können die zum Teil starken länderspezifischen Unterschiede benannt werden, die die Kultusministerkonferenz seit mehreren Jahren zu beseitigen versucht. Das Ziel ist die Einführung von bundesweit vergleichbaren Mindeststandards für die Ausbildung von Lehrkräften.² So soll es den Studierenden möglich sein, während des und nach dem Studium(s) problemlos in ein anderes Bundesland zu wechseln (vgl. Haasler 2015, 330-331). Dass dieses Ziel bislang nicht erreicht ist, zeigt sich besonders eindrücklich anhand der Information verschiedener Internetseiten, die bei der Studienwahl helfen sollen, so z.B.

¹ Eine Ausnahme bildet bspw. die Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, die weiterhin ein 7-semestriges Studium für die Grundschule Lehramt mit dem Abschluss 1. Staatsexamen anbietet. Die Studienzeit liegt hier deutlich unter der anderer Grundschullehramtsstudiengänge mit Bachelor- und Masterabschluss (Stand Nov. 2019).

² Für ca. 20 allgemeinbildende Unterrichtsfächer, wie z.B. Mathematik, Deutsch, Biologie oder Chemie, existieren bereits seit einigen Jahren curriculare, von den Gremien der KMK verabschiedete „Standards“ (vgl. Haasler 2015, 331).

auf www.studienwahl.de oder auf www.wege-ins-studium.de³. Folgende Problematik besteht weiterhin:

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen in Lehramtsstudiengängen festgelegt. Bewerber/-innen, die ein Lehramtsstudium gemäß den Vorgaben der KMK absolviert haben, erhalten – unabhängig vom Bundesland, in dem der Abschluss erworben wurde – gleichberechtigten Zugang zum Vorbereitungsdienst für den ihrem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp. Dennoch kann es aufgrund der unterschiedlichen Schulformen und Lehramtsausbildungen in den Ländern von Vorteil sein, wenn das Studium und der Vorbereitungsdienst in dem Bundesland absolviert werden, in dem eine spätere Anstellung im Schuldienst angestrebt wird. Dies sollte bei der Wahl der Hochschule bedacht werden. (Jenewein & Henning 2015, 8)

Folgerichtig halten Jenewein & Henning (2015, 8-9) fest, dass die Lehrerbildung innerhalb Deutschlands bisher keineswegs vereinheitlicht wurde. Sie kritisieren die nachlässige Einführung von anwendungsorientierten und berufsbefähigenden Bachelorprogrammen sowie Masterstudiengängen mit forschungsorientierten Bestandteilen. Es habe ausschließlich eine auf den Staatsexamen- und Diplomstudiengängen basierende Grundausrichtung stattgefunden, die nun mit dem Masterabschluss beendet werde.

Vor dem Hintergrund der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes in fast allen Bundesländern hat in den letzten ca. zehn Jahren eine ausführliche Debatte über die Professionalisierung der Lehramtsausbildung stattgefunden. Zentral ist hierbei die Diskussion um die Kompetenzen, die für eine spätere Lehrtätigkeit erworben werden müssen und die auf verschiedenen Handlungsfeldern basieren (vgl. Jenewein & Henning 2015, 9-10). Arnold (2015, 8) plädiert nicht nur in Bezug auf Lehramtsstudiengänge für eine eindeutige Vorstellung von Hochschulbildung, die für alle Beteiligten einen nachvollziehbaren Sinn beinhaltet. Er selbst definiert diese als gelingende akademische „Kompetenzentwicklung im Rahmen

³ Zur Anerkennung von Bachelor- und Masterstudiengängen über Ländergrenzen hinweg siehe: KMK. 2005. *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Zugriff unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf (25.7.19).

intelligenter Lernarrangements, deren Struktur nicht in erster Linie überlieferten Gewohnheiten, sondern der evidenten Kompetenzentwicklung folgt“ (Arnold 2015, 8).

2 Die praktische Umsetzung von Kompetenzorientierung und Unterstützungsangebote von Lehrenden an deutschen Hochschulen

Die Uneinigkeit hinsichtlich der Konsequenzen der Kompetenzorientierung hält weiterhin an: Während Anhänger*innen der Kompetenzorientierung sie anerkennend als „die größte Umstellung in Studium und Lehre seit 200 Jahren“ bezeichnen, stellt sie für ihre Gegner*innen ein „bürokratisches Monstrum“ (Arnold 2015, 19) dar. Die Schwierigkeiten beginnen bereits bei der Begriffsdeutung. Der Ursprung der aktuellen Definition des Begriffs ‚Kompetenz‘ liegt in der Linguistik. Chomsky (1973) unterscheidet zwischen „Sprachkompetenz“ (*competence*) und „Sprachverwendung“ (*performance*). Er verweist demnach explizit auf eine Differenz zwischen (Sprach-)Kenntnissen und der Fähigkeit, diese anzuwenden. Diese Unterscheidung zugrunde legend geht er davon aus, dass z.B. die Verwendung der Sprache nur bedingt Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz erlaubt (vgl. Chomsky 1973, 14). Anders gesagt, können Kompetenzen anhand von Performanz demnach nie direkt, sondern lediglich indirekt diagnostiziert werden. Diese Problematik ist explizit im GeR benannt:

Leider kann man Kompetenzen niemals direkt testen. Man kann sich nur auf ein Spektrum von Beispielen der Performanz stützen, von dem aus man verallgemeinernde Schlüsse auf die Kompetenz zu ziehen versucht: Kompetenz zeigt sich nämlich im Gebrauch. In diesem Sinne beurteilen alle Tests lediglich die Performanz, obwohl man darüber hinaus zugleich Schlüsse auf die zugrunde liegende Kompetenz zu ziehen versucht. (GeR 2001, 182)

In der empirischen Forschung sowie in pädagogisch-praktischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Diskussionen hat sich dementsprechend ein Konzept von Kompetenz durchgesetzt, dass diese als Resultat von Lernprozessen

definiert. Es wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen sich im Dialog mit der Umwelt entwickeln und dazu dienen, verschiedene Situationen angemessen zu meistern. Hierfür sind – wie bereits erwähnt – Wissen und kognitive Fähigkeiten notwendig. Man muss sich darüber hinaus aber auch selbst regulieren können und sowohl sozial-kommunikative als auch motivationale Aspekte berücksichtigen (vgl. Weinert 2001, 28 und Zaiser 2016, 11).

Wenngleich das Konzept der Kompetenzorientierung in den Bildungsstandards verankert ist, so wurde es nur partiell in die Hochschullehre – hier sind insbesondere die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken der einzelnen Fächer, in denen zukünftige Lehrkräfte für den schulischen Unterricht ausgebildet werden, zu nennen – integriert. Zwar mussten im letzten Jahrzehnt die Studienordnungen der einzelnen Fächer ‚kompetenzorientiert‘ umgeschrieben oder neugestaltet werden, das hatte aber nicht zur Folge, dass sich ganze Bereiche flächendeckend in der Gestaltung der Hochschullehre neu organisierten und diese grundlegend durchdachten oder aber dass Lehrende fortan kompetenzorientiert planten und unterrichteten. Es wurden weiterhin – nach altbewährter Manier – Vorlesungen mit 90-minütigem Input-Prinzip gehalten und so genannte Referatsseminare durchgeführt, in denen sich ein Studierendenvortrag mit anschließender kurzer Diskussion an den nächsten reihte. Geschuldet ist das u.a. dem Umstand, dass der Großteil der Hochschullehrenden über ein hohes Fachwissen, aber über wenig didaktische Kenntnisse verfügt (vgl. Osterroth 2018, 2). Dabei herrschen in den Hochschulen unter einem Großteil der Lehrenden häufig folgende Fehlannahmen (mit Bezug auf Osterroth 2018, 5):

- Das Fachwissen reiche aus, um gut unterrichten zu können. Schließlich gehe es um Inhalte. (=Inhaltsorientierung, Fokussierung des *savoir*)
- Didaktik sei etwas für Kinder oder max. Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe, auf der Universität habe man es aber mit Erwachsenen zu tun. Diese bräuchten keine speziellen Methoden, um zu lernen. (=Unterscheidung kindliche und erwachsene Lernende)

- Man selbst habe auch ohne didaktische Hilfen gelernt.
(=persönliches Lernverhalten auf Studierende projizieren)

Es scheint, als fehle es immer noch an Lernkonzepten, die eine SYSTEMATISCHE Verknüpfung von theoretischen und praktischen Erfahrungen fokussieren.

Dennoch ist in den letzten Jahren ein Wandel in der Hochschullehre sicht- und spürbar. Bildungspolitische Maßnahmen sowie Unterstützungsangebote seitens der Hochschulen erleichtern und fördern wissenschaftliche Diskurse zur Gestaltung von Hochschullehre. Die Notwendigkeit, Lehrende für die Lehre zu „qualifizieren“, ist erkannt worden und spiegelt sich u.a. in umfangreichen Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen der Lehrenden (wobei die Teilnahme an diesen *Teaching*-Programmen weiterhin freiwillig erfolgt)⁴, in der Vergabe von Lehrpreisen, in Podiumsdiskussionen oder mehrtägigen Workshops zum Leitbild Lehre, in Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre (z.B. Land Baden-Württemberg, vgl. Jütte & Walber & Lober 2017, 2) etc. wieder. Auch zeugen die Verstetigung von hochschuldidaktischen Zentren (z.B. Universität Köln, Universität Hamburg) und Zentren für Qualitätsentwicklung (z.B. ZfQ Universität Potsdam), die Einrichtung von Stabstellen für Bildungsinnovationen (z.B. Universität Paderborn), das Einsetzen von Studienkommissionen für Qualität der Lehre (Geschäftsstelle in Karlsruhe, vgl. Grußwort von Voss in Holzbaur, Bühr et al., VII) und viele weitere Maßnahmen für die Auseinandersetzung mit Lehre durch Akteure der Hochschulbildung.

Die Hochschullehre rückt zunehmend in den Fokus bildungspolitischer Bemühungen, hochschulischer Organisationsprozesse und wissenschaftlicher Diskurse. Im Mittelpunkt steht hierbei die Verbesserung der Lehrqualität als Anpassung der Hochschulen an aktuelle politische, demografische,

⁴ „Tatsächlich ist es so, dass Hochschullehrer keinerlei didaktische Ausbildung erhalten oder nachweisen müssen“ (Osterroth 2018, 2). Verschiedene Angebote zur Gestaltung von Lehre sind durchaus vorhanden, allerdings werden Lehrende nicht verpflichtet, an diesen teilzunehmen. Meist interessieren sich ausschließlich junge Wissenschaftler*innen in der Promotionsphase, seltener in der Postdoc-Phase für eine fundierte didaktische Ausbildung oder sehen hier Nachholbedarf.

gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen. (Jütte & Walber & Lobe 2017, 1)

Lehre ist, wie Dany (2013, zitiert in Jütte & Walber & Lobe 2017, 1) es treffend ausdrückt, zu einem „Wettbewerbsfaktor zwischen den Universitäten“ geworden, was z.T. negativ zu werten ist, da das eigentliche Ziel – die Verbesserung der Lehr-Lern-Situation – so aus dem Fokus gerät bzw. geraten kann. Dennoch ist es als positiv zu erachten, dass an den Universitäten nun nicht mehr nur (die Vermittlung von) Fachwissen, sondern auch die Anwendung desselbigen zur Bewältigung von konkreten lebens- und / oder professionsbezogenen Problematiken sowie das *Wie* der Seminarkonzipierung und Kompetenzschulung im Mittelpunkt des Interesses stehen. ‚Didaktik‘ im Hochschulkontext ist kein ausschließlich theoretisches Konzept, sondern wird als notwendiges Handwerk und als angewandte Methodik mit wissenschaftlichem Fundament erachtet, um die Qualität der Lehre zu gewährleisten. Das Konzept der Hochschuldidaktik umfasst Planungs-, Umsetzungs-, Evaluations- und Reflexionsprozesse von Lehre. Zahlreiche Publikationen zeugen von der Auseinandersetzung mit sowie der Beforschung von Hochschullehre, hier ist vor allem die Gründung von diversen Verlagsreihen zum Forschungsbereich der Hochschullehre zu nennen, in denen rege publiziert wird, u.a. die Reihen „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dgfh) beim wbv, „Kompetent lehren“ der Vertriebsgruppe utb, „Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis“ bei Webler. Zudem zeugen Handbücher und Untersuchungen zum *Research-based learning* (Posch 2010), zur Projekt-Methode (Holzbaur & Bühr et al. 2017), zur Handlungs- und Aktionsforschung bzw. zum *action research* (Roters & Schneider et al. 2009), zum *blended learning* und *inverted* oder *flipped classroom* von der Entwicklung und Evaluation neuer Lehrlernformate bzw. -konzepte sowie zu Untersuchungsformaten derselbigen.

Den genannten Lehrlernmethoden und -konzepten ist gemein, dass durch ihren Gebrauch die aktuelle Lehr-Lern-Situation verbessert werden soll und Lernende im eigenständigen Denken und Handeln angeleitet und unterstützt werden. Allerdings darf

nicht, wie Jütte et al. (2017) richtig bemerken, ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen angenommen werden. ‚Gute‘ Lehre bedeutet nicht automatisch, dass ‚gut‘ oder ‚besser‘ GELERNT werde.

Das Verhältnis von Lehren und Lernen (b) ist insofern nicht im Sinne trivialen Prozesse, die sich durch einfache Untersuchungsmodelle in eindeutigen, kausalen Strukturen abbilden ließen, zu verstehen, stattdessen handelt es sich um komplexe Wirkungsgefüge, die vielfältigen Einflüssen unterliegen. (Jütte & Walber & Lobe 2017, 8-9)

Die longitudinale und interdisziplinär angelegte Evaluation der genannten Konzepte und Lehrermethoden steht jedoch noch aus. Das *Scholarship of teaching and learning* (SoTL, z.B. Huber et al. 2014) fordert Lehrende zur systematischen Untersuchung der eigenen Lehre auf und regt einen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden an. Der Fokus von SoTL (in Bezug auf den Hochschulbereich) liegt auf einer wissenschaftlichen Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen, -methoden und -formaten während der Durchführung von Lehre. Im Rahmen der Aktionsforschung befasst sich der Lehrende mit einer von ihm / ihr festgestellten Problemstellung, plant Handlungsoptionen / -strategien und führt diese durch. Im Anschluss daran werden die Intervention(en) evaluiert und reflektiert und ggf. neue Interventionen geplant und durchgeführt. Der Fokus in der Handlungs- und Aktionsforschung liegt stärker auf der Unterstützung der Lehrkraft und deren wissenschaftlich-fundierter Analyse, auf den systematisch-geplanten Interventionen sowie deren Reflexion und weniger auf der anschließenden Publikation der Ergebnisse im Hochschulkontext. Nichtsdestotrotz gehen auch Publikationen aus der Handlungs- und Aktionsforschung hervor.

3 Forderungen an eine kompetenzorientierte Hochschullehre

Zentral im Kontext der kompetenzorientierten Hochschullehre sind Überlegungen hinsichtlich der Selbststeuerung von Studierenden. Ein Verständnis von Lernen, das die Verantwortung für den

eigenen Lernprozess den Lernenden zuschreibt, ist nicht vollständig neu. So deuten Arnold und Erpenbeck (2014) beispielsweise die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts wie folgt:

Bildung ist unendlich viel, nur eines sicher nicht: Bloßes Wissen, Fachwissen gar. Schon Kant rückte in den Mittelpunkt jeglicher Pädagogik die Erziehung zur Persönlichkeit, die Erziehung eines freie [sic!] handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann. Kann man das Streben nach Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ handeln, also nach Kompetenzen, schlüssiger ausdrücken? Humboldt verstand unter Bildung die Anregung aller Kräfte des Menschen, die sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen. Er verweist damit nicht auf Wissen, sondern wiederum auf personale, sozial-kommunikative und aktivitätsbezogene Handlungsfähigkeiten, also auf Kompetenzen. (Arnold & Erpenbeck 2014, 69-70)

Die Umgestaltung des Lehrens stützt sich demnach – anders als oftmals suggeriert – auf ein wiederentdecktes Verständnis von Lernen, dessen Basis konstruktivistische Sichtweisen auf Lernen sind. Die Fokussierung auf die selbstgesteuerten Lernenden wirft zwei grundlegende Untersuchungsbereiche auf. Zum einen gilt es, Glaubenssätze von Lehrenden über Unterricht und Lernen herauszuarbeiten und deren Konsequenzen für die Gestaltung von Lehre zu ermitteln. Zum anderen geht es darum, Möglichkeiten der selbstgesteuerten Aneignung zu schaffen und die Lehre entsprechend auszurichten (vgl. Arnold 2015, 25-26).

Um dies zu erreichen, wurden u.a. Kompetenzen formuliert, die den Umgang mit komplexen, neuen und schwierigen Gegebenheiten nachvollziehbar machen. Dies ist insbesondere deshalb problematisch, da Kompetenzen immer an Personen und Situationen geknüpft sind (vgl. Ertl & Sloane 2005, 26-29). Arnold (2015, 29) benennt im Kontext von Hochschullehre folgende Kompetenzdimensionen:

- „selbstgesteuert: Kompetentes Handeln zeigt sich grundsätzlich in eigener Planung, Initiative und Prozessgestaltung.
- produktiv: Kompetentes Handeln führt zu Ergebnissen, d.h. komplexeren Bearbeitungen und Gestaltungen.

- aktiv: Kompetentes Handeln ist proaktiv, nicht nur reaktiv; es fordert den Akteur zur Entwicklung und Begründung eigener Lösungen heraus.
- situativ: Kompetentes Handeln zeigt sich in der angemessenen und sachgemäßen Bewältigung von – neuen und unerwarteten – Problemsituationen.
- sozial: Kompetentes Handeln ist vernetztes bzw. kooperatives Handeln; es nutzt die Potentiale anderer und ist durch Arbeitsteilung und wechselseitige Unterstützung gekennzeichnet.“⁵

Neben der Formulierung konkreter Kompetenzen wandte die Bildungsforschung sich außerdem dem den Studierenden innewohnenden Potential zu und man berücksichtigt neben lernbiographischen Zusammenhängen nun auch lebensweltliche Zusammenhänge. Ziel dabei ist es, die Studierenden weiter bzw. besser zu fördern und / oder dabei zu unterstützen, auch restriktive Voraussetzungen zu bewältigen. Dies hatte u.a. eine zunehmende Etablierung von Lernarrangements und Lernservices zufolge, die wiederum eine Veränderung der Lehrendenrolle nachsichzogen. Hier ist eine Verschiebung hin zur Lernberatung bzw. -begleitung zu beobachten. Nicht zuletzt aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung, die konstant wachsende Speicher- und Downloadmöglichkeiten mit sich bringt, wachsen die Bedeutung des Könnens des Individuums sowie die Fähigkeit des Umgangs mit Wissen (vgl. Arnold 2015, 94f).

Die Hochschullehre sollte nach Holzbaur & Bühr et al. (2017, 2) folgende Ziele haben:

- I. Befähigung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten
- II. Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld
- III. Unterstützung der Persönlichkeitsbildung
- IV. Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben

⁵ Für ausführliche Überlegungen zum Thema „Prüfen und Kompetenzorientierung an Hochschulen“ siehe z.B. Arnold 2015, 29-35.

Eine Übertragung in die Hochschulausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte umfasst dann u.a. die folgenden Ziele:

- 1) Befähigung zum sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen sowie fachdidaktisch-pädagogischen Denken und Arbeiten
- 2) Vorbereitung auf das berufliche Tätigkeitsfeld als Lehrkraft
- 3) Unterstützung in der Bildung und Reflexion der Lehrerpersönlichkeit (vom Lernenden zur Lehrkraft)
- 4) Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in der Schule und außerhalb der Schule

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl fachspezifisches Wissen und fachspezifische Methoden als auch deren Anwendung in möglichen Handlungsfeldern oder in Bezug auf konkrete Problemstellungen sowie die kritische Reflexion von Entscheidungen und des eigenen Handelns in und außerhalb der Schule vermittelt und gefördert werden sollen. Dabei bildet die Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Studierenden eine der zentralen Säulen. In den folgenden Modul- und Seminarkonzepten des vorliegenden Bandes wird deutlich, dass Studierende in Eigenverantwortung zur Arbeit an ausgewählten Fertigkeiten angeleitet werden und dabei die kontinuierliche Autoreflexion der Analyse- und Arbeitsprozesse eine zentrale Rolle spielt.

4 Gestaltung von kompetenzorientierter Hochschullehre konkret: Konzeption, Durchführung und Evaluation

Im Folgenden werden innovative Seminarformate, Projekte sowie Modulkonzepte und deren konkrete Umsetzung und Evaluation vorgestellt. Dabei kann festgehalten werden, dass ein Merkmal oder mehrere der folgenden Merkmale auf die verschiedenen Lehr- und Lernformate zutreffen:

- Kompetenzorientierung
- kooperative Lehr- und Lernformen

- projektbasiertes Arbeiten
- Individualisierung

Der vorliegende Band enthält folgende Artikel:

Daniela Caspari stellt in ihrem Artikel die Implementierung des Modells des reflexiven Lernens in didaktischen Modulen des Lehramtsstudiums der romanischen Sprachen an der Freien Universität Berlin dar und zeigt auf, wie Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium entwickelt und gefördert werden kann.

Im Beitrag von **Daniela Caspari & Bergfelder-Boos** werden Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften mithilfe des Instruments der Aktionsforschung präsentiert und hierzu konzipierte Seminarformate vorgestellt.

Michaela Rückl stellt die Implementierung und Evaluierung eines Mentoring-Tandem-Projekts als Teil des Lehrveranstaltungs-konzepts des einführenden Proseminars zur Fachdidaktik Italienisch an der Universität Salzburg vor. Es handelt sich um eine Kooperation zwischen der Romanistik und dem Fachbereich Psychologie.

Fabienne Korb, Christina Reissner und Philipp Schwender wenden sich in ihrem Beitrag dem Format des Schulprojektseminars zu und zeigen, wie dieses im Lehramtsstudium der Universität des Saarlandes zur Vernetzung von Lehre und Schulpraxis und zur Förderung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Fähigkeiten eingesetzt wird.

Sylvie Mutet beschreibt und begründet in ihrem Artikel den Planungs- und Durchführungsprozess eines projektorientierten, mehrsprachig-theaterpraktischen Seminars (Bereich Sprachpraxis). Das spanisch-deutsch-französische Theaterprojekt nutzt Interkomprehensionsstrategien der Schauspieler*innen und des Publikums, um das am Ende des Projekts aufgeführte Theaterstück für alle erfahrbar und sprachlich verständlich zu machen.

Christian Koch zeigt anhand eines sprachwissenschaftlichen Seminars auf, wie Studierende ihr eigenes fremdsprachliches Sprechen erforschen und somit linguistische Untersuchungsmethoden zur Selbstanalyse und Selbstreflexion gebrauchen können.

Sylvia Verdiani stellt ein Seminarkonzept zur Förderung des akademischen Schreibens in der Erstsprache und in der studierten Fremdsprache Italienisch bzw. Deutsch vor, in denen Studierende mit Hilfe von im Internet frei zugänglichen Übersetzungssystemen Schreibprodukte anfertigen, analysieren und überarbeiten können.

Ebenfalls zum akademischen Schreiben arbeiten **Manuela Franke & Kathleen Plötner** in einem universitätsübergreifenden Seminarkonzept in der Fremdsprachendidaktik, in dem Studierende zweier Universitäten via Moodle Texte analysieren und sich Feedback geben bzw. erhalten sowie anschließend ihre Texte überarbeiten. Die Autorinnen stellen Problematiken während der Phase des Peer-Feedbacks und innerhalb der Textproduktion und -überarbeitung dar.

Aline Willems stellt in ihrem Beitrag ‚den Workshop‘ als eine Form des Micro-Teaching vor und erläutert theoriegeleitet den Nutzen dieser Seminarmethode zur Förderung von Planungskompetenz und *teaching skills* von angehenden Fremdsprachenlehrkräften.

Bibliographie

- ARNOLD, Rolf. 2015. *Bildung nach Bologna. Die Anregungen der europäischen Hochschulreform*. Wiesbaden: Springer VS.
- ARNOLD, Rolf & ERPENBECK, John. 2014. *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BÄR, Marcus & FRANKE, Manuela. 2016. *Spanisch Didaktik*. Berlin: Cornelsen.
- CHOMSKY, Noam. 1973. *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23.4.2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: *Amtsblatt der Europäischen Union C 111/1 vom 6.5.2008*. www.eu-bildungspolitik.de. Zugriff: 31.7.19.
- ERTL, Hubert & SLOANE, Peter F. E. 2005. *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsausbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 26-29.
- EUROPARAT. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

- HAASLER, Bernd. 2015. „Kompetenzorientierte Standards der Lehrkräfteausbildung für berufsbildende Schulen? Zur Entwicklung der ländergemeinsamen Anforderungen an die Berufsschullehrerbildung am Beispiel der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik“. In: Jenewein, Klaus & Henning, Herbert. edd. *Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 330-344.
- HOLZBAUR, Ulrich & BÜHR, Monika & DORRER, Daniela & KROPP, Ariane & WALTER-BARTHLE, Evamaria & WENZEL, Talea. 2017. *Die Projekt-Methode. Leitfaden zum erfolgreichen Einsatz von Projekten in der innovativen Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer.
- HUBER, Ludwig & PILNIOK, Arne & SETHE, Rolf & SZCZYRBA, Birgit & VOGEL, Michael. 2014. edd. *Forschendes Lernen im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- JENEWEIN, Klaus & HENNING, Herbert. 2015. „Kompetenzorientierung in der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen – Vorbemerkung und Einleitung“. In: dies. edd. *Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 7-16.
- JÜTTE, Wolfgang & WALBER, Markus & LOBER, Claudia. 2017. *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lernforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK. ed. 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. Zugriff: 24.7.19.
- KMK. ed. 2005. *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf. Zugriff: 25.7.19.
- KMK. ed. 2003. *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf. Zugriff: 24.7.19.
- OECD. 2015. *Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen. Summary*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/booksandpapershtm.htm>. Zugriff: 23.7.19.
- OSTERROTH, Andrea. 2018. *Lehren an der Hochschule*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- POSCH, Peter. *Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung*. https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Tagungen/Nordverbund_Posch_Text.pdf. Zugriff: 19.08.2019.
- ROTERS, Bianca & SCHNEIDER, Ralf & KOCH-PRIEWE, Barbara & THIELE, Jörg & WILDT, Johannes. 2009. *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEINERT, Franz Emanuel. ed. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ZAISER, Richard. 2016. *Kompetenz verleiht Flügel. Ursprung und theoretische Grundlagen der Kompetenzorientierung. Ausgewählte Kapitel aus dem Buch: Der Siegeszug der Kompetenzen*, Berlin: epubli. https://www.pe-docs.de/volltexte/2016/12050/pdf/Zaiser_2016_Kompetenz_verleiht_Fluelgel.pdf. Zugriff: 23.7.19.

Ausbildung von Reflexionskompetenz im fachdidaktischen Studium am Beispiel der romanischen Sprachen an der Freien Universität Berlin

Daniela Caspari

Die Ausbildung von Reflexionskompetenz ist ein zentrales Ziel der Lehrkräftebildung. In diesem Aufsatz werde ich zunächst einige Überlegungen zu Reflexion, Reflexionskompetenz und reflexivem Lernen wiedergeben. Sie bilden die Grundlage für das Konzept der Lehrkräftebildung im Bereich der Fachdidaktik der romanischen Sprachen (Französisch, Italienisch, Spanisch) an der Freien Universität Berlin, das ich im Anschluss an Beispielen aus Lehrveranstaltungen im Bachelor und Master konkretisiere. Während im Bereich der fachdidaktischen Lehrkräftebildung derzeit vor allem über die Implementierung neuer, oft von der Bildungspolitik vorgegebener Zielsetzungen wie „Inklusion“, „Medienkompetenz“ oder „Sprachbildung“ nachgedacht wird, versteht sich dieser Aufsatz als Beitrag zu der Frage, wie mit „Reflexionskompetenz“ eines der grundlegenden, weil für jegliches professionelle Handeln einer Lehrperson notwendigen Ziele im Verlauf der universitären Ausbildung systematisch angebahnt und eingeübt werden kann. Daher kann er auch Anregungen dafür geben, wie andere Ziele implementiert werden können.

1. Reflektieren und Reflexion im pädagogischen Kontext

„Reflektieren“ ist vom lateinischen „reflectere“ abgeleitet, was „seine Gedanken auf etwas hinwenden“ bedeutet (DUDEN online, 23.02.2018). Damit verbunden sind eine hohe Intensität des Denkens sowie eine spezielle Haltung, die es ermöglicht, Dinge oder

Handlungen von einem anderen Standpunkt bzw. aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten.

Roters (2012, 151) hat in ihrer Dissertation eine grundlegende Definition von „Reflexion“ im pädagogischen Kontext vorgelegt:

„Reflexion wird als **mentaler** Prozess gesehen, der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine Situation, eine neue Erfahrung kognitiv zu strukturieren, um über Reflexionsprozesse Handlungsalternativen zu generieren. Reflexion ist demnach **potentiell bewusstseinsfähig** und kann **indirekt** anhand schriftlicher Texte rekonstruiert werden. Es lassen sich Unterschiede in der **Qualität der Reflexion** ausmachen, die sich in unterschiedlichen Reflexionsniveaus zeigen. Die **Inhaltsbereiche fachdidaktisch-pädagogischer Reflexion** lassen sich in drei Aspekte aufteilen: die Reflexion über fremdsprachlichen Unterricht, die Reflexion über Lerner, ihre Lernprozesse und Lernziele und die Reflexion über fachbezogenes und forschungsmethodisches Wissen.“ [Hervorhebungen im Original]

M. E. sollte diese Definition durch zwei Komponenten ergänzt werden: Wie zahlreiche Untersuchungen zu *beliefs* und subjektiven Theorien von Lehrpersonen zeigen, können Reflexionen auch anhand mündlicher Texte (Einzelinterviews oder Gruppengespräche) rekonstruiert werden. Außerdem, auch das zeigen diese Untersuchungen, stellt die Reflexion über persönliche Einstellungen und das eigene Verhalten einen weiteren wichtigen Aspekt der Reflexion von Lehrpersonen dar.

In ihrem viel beachteten Aufsatz erweitert Abendroth-Timmer dieses Konzept von „Reflexion“. Unter Bezugnahme auf Müller (2010) unterscheidet sie drei Qualitäten der Reflexion (vgl. Abendroth-Timmer 2017, 103-104):

1. *Reflex*: Reflexion des Gegenstandes, einschließlich der Selbstreflexion aus einer distanzierten Sicht. Das Ergebnis in Form von Beschreibungen oder Kommentaren verbleibt auf der Oberflächenebene.
2. *Reflektion* [sic]: Reflexion des Selbst (Selbstwert, Selbstkonzept, Selbstvertrauen) und Komponenten möglicher Handlungsweisen. Das Ergebnis sind i. d. R. Urteile und Begründungen des eigenen Verhaltens.

3. *Reflexion*: Reflexion von Subjekt (das Selbst als erkennende Person) und Objekt (das Selbst als Gegenstand der Reflexion) in einem Erkenntnisprozess sowie Reflexion des Erkenntnisprozesses selbst. Diese Prozesse führen zu einer Erweiterung und Beschränkung von Handlungsmöglichkeiten.

In Weiterführung der Müller'schen Qualitäten bezieht sie unter Bezugnahme auf den Agentiellen Realismus (vgl. Barad 2012) den Kontext als ko-konstruierenden Akteur der Reflexion ein. Dies beruht auf der Annahme der Untrennbarkeit von Beobachterin bzw. Beobachter und beobachteter Person und versteht den Diskurs als den Ort, an dem Wirklichkeit und Bedeutung erzeugt werden. Aus diesen Überlegungen folgt, dass es sich bei Reflexion nicht primär um eine individuelle, sondern vor allem um eine soziale Praxis handelt, bei der auch die Dimension der Körperlichkeit bedeutsam ist (vgl. Abendroth-Timmer 2017, 104-106).

2. (Selbst-)Reflexionskompetenz als Ziel universitärer Lehrkräftebildung

Ein professionelles, d.h. gezieltes, systematisches und umfassendes Nachdenken über die oben genannten, mit dem Lehrberuf zusammenhängenden Aspekte sowie über sich selbst als Lehrperson verlangt von den Lehrpersonen neben der Bereitschaft, dies zu tun, das entsprechende professionelle Sachwissen sowie metakognitives deklaratives und prozedurales Wissen. Mit letzterem ist das Wissen über die eigenen kognitiven Zustände und Prozesse sowie die Fähigkeit, diese regulieren zu können, gemeint (vgl. Schramm 2017, 251).

Der Erwerb einer solch komplexen (Selbst-)Reflexionskompetenz ist die Voraussetzung für professionelles Handeln. Dies bedeutet in einer ersten Phase, sich von eigenen Lern- und Lehrerfahrungen zu distanzieren und die als Schüler*in bzw. Student*in sowie als nicht ausgebildete Lehrperson, z.B. im Kontext von Nachhilfe, Vertretungsunterricht oder als Quer- bzw. Seiteneinsteiger*in, weiter verfestigten Handlungsrouninen aufzubrechen. Die

Wirkmächtigkeit der mitgebrachten Überzeugungen und Handlungsroutinen hat Altman bereits 1983 pointiert formuliert: „Teachers don't teach as they were taught to teach, but as they were thought“. Aber auch im weiteren Verlauf der Lehrtätigkeit ist die kontinuierliche Analyse und Reflexion des eigenen Handelns Voraussetzung dafür, die während der Ausbildung und der Lehrtätigkeit erworbenen Wissensbestände und Erfahrungen wirksam werden zu lassen und dadurch das Erfahrungswissen auf- bzw. auszubauen.

Aus der Expertenforschung der 1990er Jahre (z.B. Berliner 1992, Bromme 1992), die die kognitiven Voraussetzungen wissensbasierten Handelns untersuchte, wie z.B. die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, Sachverhalte zu strukturieren und vorhandenes Wissen situativ einzusetzen, ist bekannt, dass das Wissen von Lehrpersonen als Handlungswissen konzeptualisiert ist, d.h. als Amalgam aus fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen sowie aus Einstellungen und Erfahrungen.

Um dieses Wissen auf- und auszubauen, sind Ansätze reflexiven Lernens besonders geeignet. Hilzensauer (vgl. 2008, 8, wiedergegeben in Caspari 2018, 76) hat als Gemeinsamkeiten der zahlreichen pädagogischen Konzepte und Modelle zum reflexiven Lernen die individuelle Erfahrung als Grundlage sowie einen zyklischen Ansatz mit fortlaufender Kontinuität ausgemacht.

Aufgrund der vorstehenden Überlegungen stellt die systematische Entwicklung von Erfahrungswissen durch das zyklische Reflektieren und kritische Hinterfragen von Routinen und Handlungsalternativen ein zentrales Ziel fachdidaktischer Lehrkräftebildung dar. Dabei folgt unser Arbeitsgebiet dem Ansatz der „reflective practice“, so wie er in den 1980er und 1990er Jahren z.B. von Dewey (1933, 2002), Schön (1983, 1988) und Altrichter / Posch (1990) entwickelt worden ist. In diesem Ansatz werden drei Zeitpunkte der Reflexion unterschieden: „reflection-for-action“ in der Planungsphase, „reflection-in-action“ während des Handelns sowie „reflection-on-action“ nach der Handlung. Während der universitären Ausbildung stehen der erste und der dritte Zeitpunkt im Mittelpunkt.

Konkret bedeutet dies, dass wir im Verlauf der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen systematisch Gelegenheiten schaffen für die individuelle und gemeinschaftliche Reflexion über

- die eigene Person
- die eigenen Erfahrungen
- das eigene Wissen und die persönlichen Überzeugungen
- das eigene Handeln sowie
- den eigenen Erkenntnisgewinn.

Diese Reflexion spezifizieren wir für die zukünftigen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer u.a. in Hinblick auf

- die Bedeutung von Sprache für (die eigene) Identität und soziale Prozesse
- die Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenzen
- Vorstellungen von Sprache, Spracherwerb und Sprachenlernen
- fachliche Ziele von Fremdsprachenunterricht
- fachspezifische Konzepte und
- fachspezifische Unterrichtsmethoden.

Wie das konkret geschieht, führe ich im Folgenden an einigen Beispielen aus.¹

3 Reflektives Lernen im fachdidaktischen Studium an der Freien Universität

Im Bachelor besuchen die Studentinnen und Studenten ein fachdidaktisches Modul (7 LP), das aus zwei Veranstaltungen besteht: der sprachenübergreifenden „Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen“ und einem sprachenspezifischen Proseminar zu einem ausgewählten fachdidaktischen Thema.² Im Master of Education sind alle Veranstaltungen sprachenspezifisch ausgerichtet.

¹ Dabei greife ich auf Überlegungen aus Caspari 2014 und 2016 zurück.

² Studienordnung für den Bachelor: <https://www.fu-berlin.de/service/zuv/docs/amtsblatt/2015/ab012015.pdf> (Abrufdatum: 12.08.2019).