

Lisa Schüler

MATERIALGESTÜTZTES SCHREIBEN: VORSCHLÄGE ZUR KONKRETISIERUNG DER AUFGABENART

Unter dem Begriff *materialgestütztes Schreiben* wurde 2012 mit den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch eine für das alltägliche Schreiben typische und wichtige Produktionssituation – das Verfassen von Texten unter Rückgriff auf bestehende Dokumente (Texte, Grafiken, Tabellen) – in eine neue curriculare Aufgabenart überführt. Die Standards definieren das materialgestützte Schreiben grundlegend und konkretisieren es an Beispielaufgaben. Da aber für diesen neuen Aufgabentyp zum Zeitpunkt der bildungsadministrativen Implementierung kaum unterrichtspraktisch verwertbare didaktische Modelle oder wissenschaftliche Untersuchungen vorlagen, waren die Schulen zunächst mit der Umsetzung des neuen Formats weitgehend auf sich allein gestellt. Um Lehrenden wie Lernenden mit Blick auf die Aufgabenanforderungen weitere Orientierung zu bieten, wurde das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) beauftragt, einen Pool exemplarischer Aufgaben für die Abiturprüfung zu erstellen. Mittlerweile liegen auch erste wissenschaftliche Studien (Schüler 2016), Unterrichtsmodelle und Lehrbücher vor (z. B. Abraham et al. 2015, Feilke et al. 2016). Dennoch kann die Frage, welches *normative Profil* für das materialgestützte Schreiben gelten soll, zum jetzigen Zeitpunkt keineswegs als ausgemachte Sache gelten. Der neue Aufgabentyp befindet sich vielmehr in einem Prozess der Profilierung als *didaktischer Gattung*, für die genauere Kompetenzziele im Abgleich mit den tatsächlich erbrachten Schülerleistungen erst noch zu bestimmen sind. Ich möchte im Folgenden zwei wichtige Differenzierungen fokussieren, die m. E. in der bisherigen Diskussion des Formats noch nicht systematisch genug herausgearbeitet wurden. Die Ausführungen beziehen sich zum einen auf den Status der Aufgabenmaterialien beim Lesen, zum anderen auf deren Status beim Schreiben.

1 Form und Bedeutung der Materialaufbereitung¹

In den Standards wird das *materialgestützte Schreiben* dem *textbezogenen Schreiben* (Interpretation, Analyse, Erörterung) gegenübergestellt (KMK 2012: 24). Als wesentlicher Unterschied zwischen den Aufgabengruppen wird hervorgehoben, dass materialgestützte Aufgaben „keine vollständige Textanalyse erfordern, da das vorgelegte Material auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für

¹ Ich danke H. Feilke für Anregungen zu diesem Abschnitt.

eigene Schreibziele genutzt werden soll“ (ebd.). Die Art und Weise, wie hier ausführliche *Textanalyse* und *kritische Sichtung* gegenübergestellt werden, sowie die Tatsache, dass bei der Einführung der Aufgabenart (ebd.: 25 f.) nur auf Kompetenzen aus dem Bereich *Schreiben*, nicht aber aus den Bereichen für die *Rezeption* verwiesen wird, mag den Eindruck hervorrufen, dass dieser Aufgabentyp lediglich eine oberflächlich-selektive Lektüre erfordere (vgl. dazu kritisch Freudenberg 2013: 107). In dieser Perspektive sieht sich das neue Format einer grundsätzlicheren Kritik ausgesetzt, die im Rahmen der Aufgabe zu bearbeitenden Materialien als Lese- und Lerngegenstände nicht ausreichend zu würdigen:

Wegen der fehlenden Sensibilität für den Gegenstand, der nur den Anlass für das Schreiben eigener Texte liefern soll, läuft die sprachdidaktische und die schulische Tradition Gefahr, diesen Gegenstand selbst nur für eine „Quelle“ der Textproduktion zu halten und so weder seine Eigenarten wahrzunehmen noch Schreibaufgaben zu entwickeln, die den Schüler/innen eine Erschließung des Gegenstandes selbst erlauben (Bredel/Pieper 2015: 232).

Auch bei der neuesten Entwicklung, dem materialgestützten Schreiben [...] geht es allenfalls in zweiter Linie um die Erschließung und das Verstehen dieser Materialien, primär jedoch darum, sie für eine eigene Sachverhaltsklärung oder für eine eigene Argumentation zu nutzen (Schüler/Lehnen 2014) (ebd.: 233).

Die Kritik kann als Hinweis dafür gelesen werden, dass derzeit noch nicht hinlänglich geklärt ist, welche Form der Materialaufbereitung von den Schreibenden erwartet wird, wenn sie in diesen Aufgaben bestimmte Inhalte auswählen und für die eigene Textproduktion nutzen sollen. I. d. R. ist es z. B. nicht notwendig, eine politische Rede sprachlich vollständig zu analysieren und etwa alle rhetorischen Figuren zu bestimmen, um zentrale Aussagen der Rede zu verstehen und in das eigene Schreiben einzubeziehen. In dieser Hinsicht scheint es angebracht, zwischen *Textverstehen* und *Textanalyse* zu unterscheiden, d. h. die notwendigen Bedingungen für das Verstehen eines Textes (oder Materialverbundes) von dessen rhetorischer, ästhetischer oder grammatischer Analyse zu trennen. Allerdings kann es gerade beim Verfassen argumentativer Texte sehr wohl sinnvoll sein, das rhetorische Vorgehen eines Bezugstextes genau zu untersuchen und es mit dem anderer Bezugstexte zu vergleichen, weil man etwaige Argumentationsschwächen für eine Stärkung der eigenen Darstellung nutzen möchte. Das Lesen ist beim materialgestützten Schreiben von solch kommunikativen Zielen der Anschlussproduktion geleitet. Aus diesem Grund wird der Situierung in materialgestützten Aufgaben eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Das Schreibvorhaben erzeugt eine Perspektive, unter der die Materialien durchsucht und relevante Inhalte ausgewählt werden. Sowohl für die Auswertung von Argumentationsstrategien als auch für das Treffen gezielter Selektionsentscheidungen sind also gewisse textanalytische Operationen eine unentbehrliche Voraussetzung. Die Ergebnisse meiner Dissertation, in der eine Aufgabe zum materialgestützten Argumentieren untersucht wurde, zeigen,

- dass die SchülerInnen sehr viel, nämlich im Schnitt über die Hälfte der maximal zur Verfügung stehenden Arbeitszeit in die Materialaufbereitung investieren²,
- dass insbesondere das *materialvergleichende* Lesen eine besondere Herausforderung darstellt und
- dass während der Lektürephase enorm wichtige Verständnisgrundlagen für eine gelingende Synthese der Materialien gelegt werden, die sich aber nicht unbedingt in den ausformulierten Texten niederschlagen.³

Auch verschiedene Arbeiten, die aus der englischsprachigen Forschung zu entsprechenden Aufgaben vorliegenden (im deutschdidaktischen Diskurs aber bisher kaum berücksichtigt werden) weisen darauf hin, dass Rezeptionsprozesse beim Verarbeiten multipler Dokumente für das Schreiben eine neue und eigene Qualität gewinnen (z. B. Britt/Rouet 2012, Goldman/Scardamalia 2013). Mit Blick auf diese Ergebnisse ist es wichtig, festzuhalten, dass es beim Lesen innerhalb materialgestützter Aufgaben nicht um eine Form der reduzierten Rezeption geht, bei der die Bezugstexte auf den Status von Inhaltslieferanten oder Schreibimplusen herabgesetzt werden, sondern dass die Auswertung der Materialien einer intensiven Auseinandersetzung bedarf. Auf den Punkt gebracht: Innerhalb materialgestützter Aufgaben besteht das Ziel des Schreibens nicht in einer Textanalyse – der Prozess der Materialerschließung kommt aber nicht ohne Textanalyse aus. Inwiefern den Schreibenden eine ausführliche Arbeit an den Aufgabenmaterialien möglich ist, wenn sie, wie in den Aufgaben des IQB (z. B. 2015b), mit bis zu elf ihnen unbekannten Dokumenten konfrontiert werden, bleibt zu prüfen. Problematisch ist in jedem Fall, dass sich die Bedeutung der Rezeptionsleistung bisher nicht in der Konzeption der Aufgaben widerspiegelt: Grundlage der Bewertung ist in der Prüfungssituation ausschließlich das Textprodukt, aus dem sich die anspruchsvolle Leistung der Materialauswertung nicht angemessen rekonstruieren lässt. Um die im Vorfeld des Schreibens erbrachte Lektürearbeit sinnvoll in die Bewertung einzubeziehen, müsste der Blick stärker auf die Entwicklung geeigneter *Teilaufgaben* gerichtet werden, mit denen sich auch Zwischenergebnisse des Lese-Schreib-Prozesses erfassen lassen. Denkbar sind z. B.

² In der explorativen Arbeit wurden 32 ZwölftklässlerInnen beim Verfassen sog. Kontroversenreferate beobachtet: Für die Aufgabe mussten drei Fachtexte, die zu einem Thema unterschiedliche Positionen beziehen, in einem eigenen Text zusammengeführt werden. Für jede Schülerin/jeden Schüler wurden umfangreiche Daten zum Lesen und Bearbeiten der Bezugstexte, zur Schreibplanung und zum Verfassen der Texte aufgezeichnet und ausgewertet. Die Erhebungssequenz umfasste inklusive Vor- und Nachbereitung sechs Schulstunden. Die durchschnittliche Arbeitszeit betrug rund 200 Minuten und ist mit den Vorgaben des IQB vergleichbar (Aufgaben auf grundlegendem Niveau: 210 Min., vgl. IQB 2015a: 2). Für die Materialaufbereitung (d. h. das Bearbeiten der Bezugstexte und das Erstellen eines Schreibplans) wendeten die Schreibenden im Schnitt 112 Min. auf.

³ Das geht aus dem Vergleich verschiedener Prozessdaten (Schreibpläne, Planungsgespräche) mit schließlich entstehenden Textprodukten hervor.

Schreibaufträge, in denen die Lernenden Materialbezüge visualisieren oder tabellarisch systematisieren. Diese wichtige Unterscheidung zwischen *Rezeptions-* und *Produktionsleistung* wird bereits länger für Aufgaben diskutiert, die Lesen und Schreiben verbinden. Des Weiteren ist auch der Einsatz von *Metaaufgaben* sinnvoll, innerhalb derer die Schreibenden bspw. dazu aufgefordert werden, die Auswahl von Dokumenten aus einem Materialpool hinsichtlich ihrer *Quelleneigenschaften* (z. B. Sprecherabsichten, Publikationskontexte) zu begründen. Dieser *aufgaben-immanente Support* (Winkler 2010) würde den Lernenden eine Erschließung des Gegenstandes ermöglichen, weil er Gelegenheit zur schreibend-vertiefenden Auseinandersetzung bietet. Insbesondere schwächere SchülerInnen können so bei der Reflexion von Selektionsentscheidungen unterstützt werden und es ergeben sich gleichzeitig Ansatzpunkte für eine kriteriale Beurteilung der Materialauswahl.

Die Frage nach der Materialaufbereitung ist also einerseits auf die Form der didaktischen Modellierung zu beziehen. Andererseits betrifft sie auch die Beschaffenheit der konkret zur Verfügung gestellten Dokumente. Das materialgestützte Schreiben zielt in erster Linie (aber nicht ausschließlich) auf das Lesen pragmatischer Texte, dass sich vom Lesen literarischer Texte unterscheidet:

Pragmatische Texte [...] können kein Sonderrecht der ganzheitlichen Betrachtung oder eingehenden Analyse geltend machen. Sie sind Zweckgebilde und kommen nur verzweckt vor. Wir lesen sie, weil und insoweit wir sie *brauchen* (Abraham 2003: 206, Herv. i. Orig.).

Sach- und Informationstexte sind heutzutage zudem häufig modular aufgebaut und werden dementsprechend auch modular gelesen (vgl. Rosebrock 2016: 71). Für das materialgestützte Schreiben ist es wichtig, in Texten sowohl mit Blick auf die Inhalte als auch hinsichtlich der funktionstypischen Handlungen relevante *Bausteine* (vgl. Feilke 2014: 21) zu erkennen und dann bezugstextadäquat zu nutzen. Ob und inwieweit man einen Text als Ganzes verstanden haben muss, um kohärente Bausteine daraus verlässlich in das eigene Schreiben einzubeziehen, hängt dementsprechend ganz wesentlich von der Konstitution des betreffenden Textes ab. Die Aufgaben des IQB belegen dies sehr eindrücklich: Die Schreibenden werden darin überwiegend nicht mit ganzen Texten, sondern mit Textversatzstücken konfrontiert (z. B. IQB 2015b).

2 Schreiben *mit* Texten und Schreiben *über* Texte

Eine zweite wichtige Unterscheidung bezieht sich auf den Status und die Funktion der Aufgabenmaterialien im Zieltext der Schreibenden. Eine Anmerkung, die für diese Statusbestimmung aufschlussreich ist, stammt aus der Beschreibung der materialgestützten Lernaufgabe in den Standards. In dieser Aufgabe sollen die SchülerInnen aus der Perspektive einer Person, die den „2.0-Bürgerjournalismus“ befürwortet, einen Kommentar zu einem Bezugstext von Kurt Kister (ehemals

Chefredakteur Süddeutsche Zeitung) verfassen, der sich kritisch zu neuen Formen des Bürgerjournalismus äußert (vgl. KMK 2012: 172). Der Kommentar soll laut Situierung auf einer medienkritischen Internetseite veröffentlicht werden. Es wird betont, dass die Aufgabenstellung „[i]m Gegensatz zum *rein* materialgestützten Argumentieren [...] einen *expliziten Bezug* auf die Thesen [verlangt], die Kurt Kister [...] vertritt“ (ebd.: 175, Herv. LS). Mit dieser Formulierung werden implizit zwei Formen der materialgestützten Argumentation unterschieden: Einerseits das „*rein* materialgestützte Argumentieren“, das *keinen expliziten Bezug* auf die Aufgabenmaterialien erfordert, und andererseits eine Variante, bei der solche Bezüge dezidiert verlangt sind. Die Forderung nach einem direkten Bezug bleibt allerdings ausschließlich auf den Kister-Text begrenzt. Für die Entwicklung von überzeugenden Gegenargumenten zu Kister wäre es für die SchülerInnen jedoch auch wichtig, Angaben darüber zu machen, *welche* Personen sich etwa als Autoritäten in den weiteren Materialien zu Wort melden. Mit Verweis auf die Situierung kann man einwenden, dass der Zieltext *Web-Kommentar* explizite Bezüge nicht erfordert. Im Internet würden die Verweise ohnehin anders, nämlich als Verlinkungen dargestellt werden. Angesichts des Aufgabenziels aber, das darin besteht, den Lernenden zu vermitteln, wie sie ihre Argumentation „durch Bezug auf unterschiedliche Textquellen [...] stützen“ können (ebd.: 173), muss man dann fragen, wie stimmig Aufgabenintention und -situierung sind.

Die Trennung von *impliziter* und *expliziter Intertextualität*, die hier zwischen den Zeilen vorgenommen wird, wäre besonders mit Blick auf die propädeutische Funktion des materialgestützten Schreibens systematisch einzuführen gewesen. Ich schlage im Anschluss an verschiedene Vorarbeiten eine Unterscheidung zwischen einem *Schreiben mit Texten* und einem *Schreiben über Texte* vor (vgl. Schüler 2016: Kap. 1.3.3):

- Beim *Schreiben mit Texten* dienen die Bezugsmaterialien in erster Linie der Wissenserarbeitung. Sie werden genutzt, um die für das Schreiben notwendigen Inhalte zu generieren, erfahren als Quellen aber nicht unbedingt eine Erwähnung im neu geschriebenen Text. Als exemplarische Vertreter für dieses Format können z. B. Reiseführer oder Lexikoneinträge stehen, die explizite Bezüge und Quellenangaben nicht notwendigerweise erfordern und daher von impliziter Intertextualität geprägt sein können. Die für das Schreiben verarbeiteten Materialien sind in diesen Schreibprodukten i. d. R. nicht mehr oder nur schwer rekonstruierbar.
- Beim *Schreiben über Texte* spielen die im Schreibprozess genutzten Dokumente als Quellen hingegen eine zentrale Rolle. Sie dienen nicht nur der Wissenserarbeitung, sondern bleiben auch für die Wissenspräsentation relevant: Bezugnahmen auf fremde Texte und vorgängige Inhalte werden im neu Geschriebenen explizit ausgewiesen und dadurch transparent und nachvollziehbar gemacht. Die Eigenschaften der Quellen werden gezielt für deren Interpretation genutzt und

von den Schreibenden im Zieltext reflektiert. Für dieses Format, in dem jeweils angemessene Formen des Zitierens, Verweisens und Belegens notwendig sind, können neben wissenschaftlichen Texten und ihren Vorläuferformen (studentische Hausarbeit, Facharbeit) z. B. auch Rezensionen als typische Vertreter gelten.

Die Daten aus meiner Dissertation liefern Hinweise dafür, dass das *Schreiben über Texte* ein besonderes Potential für die Anbahnung wissenschaftlichen Schreibens eröffnen kann: Abb. 1 zeigt Ergebnisse aus einer korpuslinguistischen Untersuchung von Steinhoff (2007: 301 f.), die verdeutlichen, wie sich das Ausdrucksspektrum eines Studenten, bezogen auf das Reformulierungsmuster *Autor – Rede-verb – Zitat* im Verlauf seines Studiums ausdifferenziert hat.

Student Nr. 50		Konstantin
1. Semester, 1. Arbeit	10. Semester, 10. Arbeit	Oberstufe
X schreibt ...	X argumentiert gegen ... X leitet sein Argument ein X behauptet ... X führt aus ... X zeigt ... X schreibt ...	X schreibt ... einleitend gibt X an ... X will ausdrücken ... X sieht ... X schränkt ein ... X sagt ... X stellt dar ... X plädiert für ... X fordert dazu auf ... X verlangt ... Sowohl X als auch Y sind für ...

Abb. 1 Gegenüberstellung von Referierprozeduren eines Studenten und eines Oberstufenschülers

Während der Student in seinen ersten Hausarbeiten vor allem Formulierungen wie *Autor X schreibt* benutzt, findet sich in seiner 10. Studienarbeit eine größere Vielzahl unterschiedlicher Konstruktionen für das Referieren. In der rechten Spalte ist ein Positivbeispiel (jedoch kein Einzelfall) aus meiner Studie zum materialgestützten Schreiben in der Oberstufe abgebildet. Auch wenn die Ergebnisse der beiden Schreiber aufgrund unterschiedlicher Aufgabenkontexte nicht direkt vergleichbar sind, zeigt die Gegenüberstellung doch, dass die SchülerInnen bereits Reformulierungsmittel verwenden können, die sonst eher fortgeschrittenen Studierenden zugeschrieben werden. Formulierungen wie „*X schränkt ein ...*“, „*X plädiert für ...*“ oder „*sowohl X als auch Y sind für ...*“ weisen darauf hin, dass der Schüler die Bezugstexte inhaltlich und sprachlich durchdrungen hat, Bezüge zwischen ihnen herstellen kann und in der Lage ist, diese differenziert zu referieren. Eine Unterscheidung zwischen dem *Schreiben mit* und *über Texte* ist also nicht nur im Hinblick auf die Textfunktion zu treffen – sie könnte auch für eine curriculare Ausdifferenzierung materialgestützter Aufgaben herangezogen werden: Das Schreiben zu verschiedenen Materialien sollte bereits früh in der Sekundarstufe I angebahnt werden, vom sachverhaltsbezogenen Informieren über das Erklären *mit Texten* zum diskursbezogenen Argumentieren ausgebaut und spätestens am Übergang zur Oberstufe wissen-

schaftspropädeutisch als Schreiben *über Texte* vermittelt werden (vgl. Feilke et al. 2016: 29, Schüler/Steinseifer i. Dr.). Insgesamt wäre es wichtig, für die Aufgaben- gruppe des materialgestützten Schreibens, die bezüglich der geforderten Zieltexte (Kommentar, Lexikonartikel, Brief, Essay) sehr divers ausfällt, eine Systematik von Subtypen zu entwickeln und für Prüfungskontexte klarer zu definieren, welche Erwartungen jeweils an die Schreibenden gestellt werden. Für die Verstetigung des Formats wäre es außerdem wünschenswert, das materialgestützte Schreiben nicht allein als Thema der Schreibdidaktik zu verorten, sondern die vielfältigen Möglich- keiten zu nutzen, die es als grundständige Arbeitsform zur Erschließung verschie- denster Unterrichtsinhalte im Fach Deutsch bietet.

Literatur

- Abraham, U. (2003): Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. In: Abraham, U. et al. (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa*. Freiburg i. B.: Filli- bach, 204–219.
- Abraham, U./Baurmann, J./Feilke, H. (2015): Materialgestütztes Schreiben. *Praxis Deutsch* 251, 4–12.
- Bredel, U./Pieper, I. (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Britt, M. A./Rouet, J.-F. (2012): Learning with Multiple Documents. Component Skills and Their Acquisition. In: Kirby, J. R./Lawson, M. J. (Hg.): *Enhancing the quality of learning*. New York: Cambridge University Press, 276–314.
- Feilke, H. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, H./Bachmann, T. (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach, 11–34.
- Feilke, H./Lehnen, K./Rezat, S./Steinmetz, M. (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen*. Braunschweig: Schroedel.
- Freudenberg, R. (2013): Was Abiturient/innen können sollen – Anmerkungen zu den Bildungs- standards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch. In: Feilke, H. et al. (Hg.): *Text- kompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach, 97–110.
- Goldman, S. R./Scardamalia, M. (Hg.) (2013): Multiple Document Comprehension. Special Issue. *Cognition and Instruction*, 31 (2).
- IQB (2015a): Aufgaben für das Fach Deutsch. Beschreibung der Struktur. ([www.iqb.hu-berlin.de/ bista/abi/bista/abi/deutsch/dokumente/Aufgabensammlung_2.pdf](http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/bista/abi/deutsch/dokumente/Aufgabensammlung_2.pdf), 17.01.2017)
- IQB (2015b): Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte. Offener Brief. ([www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/bista/abi/deutsch/ aufgaben/Aufgabensammlung_12.pdf](http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/bista/abi/deutsch/aufgaben/Aufgabensammlung_12.pdf), 17.01.2017)
- KMK Konferenz der Kultusminister (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungs- standards-Deutsch-Abi.pdf, 17.01.2017)
- Schüler, L. (2016): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte als Wissenschaftspropä- deutik in der Oberstufe. Untersuchungen zu Textkonzeption und Textkomposition bei der Dar- stellung fachlicher Kontroversen*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Schüler, L./Steinseifer, M. (i. D.): Wie kommen Wörter in den Duden? – Vom Erklären redaktioneller Abläufe zum materialgestützten Argumentieren für die Aufnahme neuer Wörter ins Wörterbuch, Praxis Deutsch, 262.

Steinhoff, T. (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Max Niemeyer.

Winkler, I. (2010): Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, H. et al. (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im Kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 103–113.

Anschrift der Verfasserin:

*Lisa Schüler, Universitätslektorin/wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Universitätsboulevard 13, 28359 Bremen
lisa.schueler@uni-bremen.*