

Reiser, Frank; Zaki, Katja

## Kohärenz durch Erinnerungskulturen? Ein Design-Based-Research-Projekt zur Verzahnung von Literatur-/Kulturwissenschaft und Fachdidaktik in der Fremdsprachenlehrkräftebildung

Wehner, Antje [Hrsg.]; Masanek, Nicole [Hrsg.]; Hellmann, Katharina [Hrsg.]; Heinz, Tobias [Hrsg.]; Grospietsch, Finja [Hrsg.]; Glowinski, Ingrid [Hrsg.]: *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 35-60



Quellenangabe/ Reference:

Reiser, Frank; Zaki, Katja: Kohärenz durch Erinnerungskulturen? Ein Design-Based-Research-Projekt zur Verzahnung von Literatur-/Kulturwissenschaft und Fachdidaktik in der Fremdsprachenlehrkräftebildung - In: Wehner, Antje [Hrsg.]; Masanek, Nicole [Hrsg.]; Hellmann, Katharina [Hrsg.]; Heinz, Tobias [Hrsg.]; Grospietsch, Finja [Hrsg.]; Glowinski, Ingrid [Hrsg.]: *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 35-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317616 - DOI: 10.25656/01:31761; 10.35468/6118-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-317616>

<https://doi.org/10.25656/01:31761>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Frank Reiser und Katja Zaki*

## Kohärenz durch Erinnerungskulturen? Ein Design-Based-Research-Projekt zur Verzahnung von Literatur-/Kulturwissenschaft und Fachdidaktik in der Fremdsprachenlehrkräftebildung

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag thematisiert ein Lehrentwicklungsprojekt (*Integriertes Masterseminar, IMS*), das in Folge der baden-württembergischen Lehramtsreform von 2015 entwickelt und evaluiert wurde, um Ansätze der Kohärenz- und Professionsorientierung im Freiburger Lehramt zu stärken. Nach einer einleitenden Skizze der theoretischen Grundlagen gibt der Artikel einen kurzen Überblick über den Kontext der Ausbildung der Sekundarstufenlehrkräfte in Freiburg. Anschließend werden die didaktischen Grundlagen und Implementierungszyklen des Lehrentwicklungsprojekts vorgestellt und erste Evaluationsergebnisse diskutiert. So zeigen Letztere Effekte des Kurskonzepts in Bezug auf Kohärenzkonstruktion und -wahrnehmung unter den Studierenden, legen aber auch Herausforderungen und Grenzen offen.

**Keywords:** Fremdsprachenlehrkräftebildung, (curriculare) Kohärenz und Kohärenzerleben, Instruktionsdesign, 4C/ID-Modell, Wissensvernetzung

### Abstract

The following article outlines a teaching development project (*Integrated Masters Seminar, IMS*) that was developed and evaluated as a result of the 2015 teacher training reform in Baden-Württemberg in order to strengthen approaches of coherence and professional orientation in the Freiburg teacher training programme. After an introductory sketch of the theoretical foundations, the article gives a brief overview of the context of secondary teacher education in Freiburg. Subsequently, the didactic foundations and implementation cycles of the teaching development project are presented and initial evaluation results are discussed. Thus, initial course evaluations and accompanying research show effects of the course concept in terms of coherence construction and perception among students, but also reveal challenges and limitations of the format.

**Keywords:** foreign language teacher education, coherence and sense of coherence, instructional design, 4C/ID model, knowledge integration

## 1 Einleitung

Um professionelle Handlungskompetenz zu entwickeln und erfolgreich zu unterrichten, müssen angehende Fremdsprachenlehrkräfte in der Lage sein, fachwissenschaftliches (also linguistisches, literaturwissenschaftliches, kulturwissenschaftliches, sprachpraktisches), fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Professionswissen zu vernetzen und in schulpraktischen Situationen abzurufen (Gruber et al., 2000). In vielen Lehramtsstudiengängen bestehen allerdings kaum Lerngelegenheiten, die den Aufbau vernetzter Wissensstrukturen durch eine gezielte Verzahnung unterschiedlicher Studienelemente systematisch fördern (Darling-Hammond, 2006; Wittwer et al., 2015). Typischerweise werden Inhalte aus unterschiedlichen Studienelementen eher in separaten Modulen und Kursen angeboten. Diese mangelnde Kohärenz schließt auch die Fragmentierungen mit ein, die Studierende zwischen den akademisch orientierten Lehrveranstaltungen an der Hochschule und den Praxisphasen in der Lehrkräftebildung (z. B. Praxissemester) wahrnehmen.

Gefördert durch regionale wie internationale Programme werden seit den 2000er Jahren an lehrerbildenden Standorten Maßnahmen der Curriculums- und Lehrentwicklung angestoßen, die darauf abzielen, die Kohärenz im Lehramtsstudium zu verbessern – u. a. durch die engere Verzahnung von Studienphasen und -elementen. Die Nutzung und der Nutzen der so entstehenden Lehrangebote (im Sinne der letztendlich wahrgenommenen bzw. selbst erzeugten Bezüge) bleiben dabei allerdings immer auch eine Aufgabe der Studierenden selbst, was Fähigkeiten zum selbstgesteuerten und reflexiven Lernen voraussetzt. Eine Bewertung der Effektivität curricular *intendierter* und in der Praxis *implementierter* Kohärenzkonzepte sollte daher nicht zuletzt auch an deren Wirkungen auf Studierendenseite ansetzen (Canrinus et al., 2015; Hellmann et al., 2021).

Der vorliegende Beitrag skizziert vor diesem Hintergrund ein Design-Based-Research-Projekt (im Folgenden: DBR) mit dem Titel *Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog: Memoria histórica im Spanischunterricht*, das am Standort Freiburg konzipiert wurde, um die Verzahnung unterschiedlicher Studienelemente (sowie auch die Anschlussfähigkeit für die schulische Praxis) zu fördern und evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Das auf der Basis des *4C/ID-Modells* (van Merriënboer, 1997) entwickelte Konzept verbindet hierfür synchrone Co-Teaching-Einheiten mit problembasierten *Real Life Tasks*. Letztere sollen unter den Teilnehmenden zunächst die aktive bzw. ko-konstruktive (d. h. auf kollaborativem, dialogischen Lernen von aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven argumentierenden Akteur\*innen beruhende) Wissensintegration und -elaboration an der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik fördern; als zweiter Schritt ist damit das Ziel verbunden, ein – über die einzelne Lehrveranstaltung hinausgehendes – Kohärenz- und Sinn erleben insgesamt zu stärken. Die Studierenden werden, so die Idee, schließlich Bezüge zwischen oft als fragmentiert wahrgenommenen Bestandteilen ihres Studiums

erkennen, diese in der Projektarbeit aktiv zusammenführen und ihr Studium im Hinblick auf die spätere berufliche Praxis als bedeutsam erleben. In *horizontaler* Perspektive steht dabei das Zusammenwirken literaturwissenschaftlicher, kulturwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven auf Erinnerungskulturen im spanischsprachigen Raum im Zentrum, in *vertikaler* Hinsicht rückblickend das damit verbundene Wiederaufgreifen zurückliegender Studieninhalte bzw. prospektiv die professions- und produktorientierte Entwicklung von schulpraxisbezogenen Materialien; für die künftige Schulpraxis der Studierenden selbst und/oder über *Open Educational Resources* auch für andere Lehrkräfte.

Nach einem einführenden Problemaufriss gibt der Beitrag zunächst einen knappen Überblick über den Kontext des Freiburger Romanistik-Lehramtsstudiums seit 2015 mit seiner studienphasenübergreifenden Konzeption und dem *Integrierten Professionsbereich* im letzten Masterjahr. In der Folge werden instruktionale Grundlagen und Implementierungszyklen des *Integrierten Masterseminars (IMS)* dargestellt und erste Evaluationsergebnisse diskutiert. Im Fokus der Begleitforschung stand dabei die Frage, inwiefern das Lehrentwicklungsprojekt zur angestrebten Kohärenzorientierung im romanistischen Lehramtsstudium beitragen kann, und zwar

1. bezüglich der progredierenden strukturellen und inhaltlichen Abstimmung der Kurse im Gesamtcurriculum (Programmkohärenz) des romanistischen Lehramtsstudiums am Standort Freiburg,
2. im Hinblick auf das *Sinn- und Kohärenzerleben* der Studierenden (Kohärenzwahrnehmung) sowie
3. hinsichtlich der von Studierenden selbst wahrgenommen und/oder objektiv belegbaren *Vernetzung* von meist als separat erworbenen Bereichen und Facetten professionellen Wissens (kognitive bzw. epistemische Kohärenz).

Erste explorative Ergebnisse zeigten in den vergangenen DBR-Zyklen Effekte des Kurskonzepts in Bezug auf Kohärenzkonstruktion und -wahrnehmung unter den Studierenden, legten aber auch Herausforderungen und Grenzen des integrierten Formats offen. Zudem erlaubten die gewonnenen Erkenntnisse zur Kohärenzwahrnehmung aufseiten der Studierenden freilich noch keine belastbaren Rückschlüsse auf die vernetzte Wissensintegration; Überlegungen zu deren Erfassung (u. a. durch qualitative Inhaltsanalyse von Lernaufgaben und Dossiers) werden am Ende des Beitrags skizziert.

## 2 Theoretische Grundlagen: Kohärenz in der Fremdsprachenlehrkräftebildung

Die Verwendung des Begriffs *Kohärenz* zur Beschreibung konzeptioneller, struktureller oder institutioneller Merkmale von Studiengängen beginnt Mitte des 20. Jahrhunderts in der angelsächsischen Curricula-Forschung – nicht ausschließ-

lich für die Lehrkräfteausbildung, sondern auch für das Jura- oder Medizinstudium. Nicht ohne Bezugnahme auf andere Auslegungen des Kohärenzbegriffs betonen entsprechende Ansätze dabei eine konsequente Verzahnung der Studienelemente bzw. von Studium und beruflicher Praxis, womit sie darauf abzielen, Fragmentierungen und Diskontinuitäten zu beheben und dadurch Professionalisierungsprozesse zu stärken (Canrinus et al., 2015; Darling-Hammond, 2006).

## 2.1 Ebenen und Schwerpunkte

Kohärenzorientierung kann sich auf verschiedene Ebenen der Lehrkräftebildung beziehen und unterschiedliche Diskontinuitäten im Blick haben (Diehr, 2018; Hellmann & Zaki, 2018; Canrinus et al., 2017):

1. Kohärenz zwischen verschiedenen *Phasen*: Der Begriff *Phase* kann sich auf größere Studienabschnitte beziehen (z. B. Bachelor- und Masterphase), aber auch auf die Konsekutivität zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen oder Lernangeboten im Sinne einer strukturierten Progression bzw. *vertikalen Kohärenz* (Hellmann & Zaki, 2018; z. B. zwischen einem Einführungskurs in die Linguistik und einem linguistischen Masterseminar oder zwischen den Inhalten sprachpraxisorientierter Lehrveranstaltungen auf gestaffelten Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen [GER]).
2. Kohärenz zwischen *Domänen professionellen Wissens* (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften) bzw. (fremdsprachenphilologischen) Teildisziplinen (Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Linguistik, Sprachpraxis) sowie zwischen diesen und schulpraktischen Komponenten; diese interdisziplinäre Verbindung kann als *horizontale Kohärenz* bezeichnet werden (horizontal-konsekutiv beispielsweise, wenn ein Fachdidaktik-Kurs im zweiten Studienjahr explizit mit einem pädagogischen Grundkurs aus dem ersten Studienjahr verknüpft wird).
3. Kohärenz/Korrespondenz zwischen *universitären Disziplinen* und den von den Studierenden zu unterrichtenden *Schulfächern* (Klieme et al., 2003; Nordine et al., 2021): Unterschiede zwischen einem Schulfach und seinem universitären Pendant, etwa in Bezug auf Methoden, erkenntnistheoretische Grundlagen und/oder Studienobjekten. Wie sehr universitäre Disziplin und korrespondierendes Schulfach einander grundsätzlich entsprechen und welches Bewusstsein bei den Studierenden und Lehrenden diesbezüglich besteht, ist ein zentraler Punkt bei der Frage der Professionsorientierung des Hochschulstudiums, wobei auch institutionelle Faktoren eine Rolle spielen (Selbstverständnis der Hochschulen und der wissenschaftlichen Disziplinen, Bildungsideale u. a.).
4. Kohärenz zwischen verschiedenen *Akteur\*innen* und *Institutionen*: Diese Ebene kann je nach Lehrerbildungssystem mit den zuvor genannten übereinstimmen (z. B. wenn verschiedene Ausbildungsphasen oder Domänen in die Zuständigkeit von Akteurinnen und Akteuren aus verschiedenen Abteilungen

oder Institutionen fallen, z. B. Universität vs. Schulen und schulbezogene Ausbildungseinrichtungen).

Vor dem Hintergrund einer allgemeinen Einordnung sind auch fachspezifische Aspekte zu berücksichtigen, beispielsweise hinsichtlich der Modellierung der Teildisziplinen professionellen (Fach-)Wissens sowie deren Funktionen und Wechselwirkungen im späteren Unterrichtsgeschehen – etwa hinsichtlich der Operationalisierung unterschiedlicher Subfacetten von fachwissenschaftlichem (bspw. *Common, Specialized, Horizon* oder *School-Relevant Content Knowledge*) und fachdidaktischem professionellen Wissen (*Knowledge of Students, of Content and Teaching, of the Curriculum*) bei Ball et al. (2008) oder auch hinsichtlich der Relativität und dynamischen Verhandlung unterschiedlicher Wahrnehmungen von *Fachwissen* und *Fachdidaktik* auf verschiedenen Ebenen professioneller Lehr- und Lerngemeinschaften im *Refined Consensus Model (RCM) of Pedagogical Content Knowledge (PCK)* von Nordine et al. (2021). Grundsätzlich befindet sich die Erforschung des professionellen Wissens von Fremdsprachenlehrkräften allerdings in vielen Bereichen noch in den Anfängen, was, wie Legutke und Schart (2016) betonen, nicht nur mit wissenschaftsdisziplinären Traditionen, sondern auch mit der Konturierung des Fachs an sich zu tun hat. Explorative Studien zu *fachspezifischen Lehrerkompetenzen* von Fremdsprachenlehrkräften (Kirchhoff, 2017; Legutke et al., 2022; Schädlich, 2022) betonen hierzu u. a. Spezifika wie die Rolle der Sprachpraxis als fachpraktische Facette: Im Französisch- oder Spanischunterricht geht es nicht nur *um die* Fremdsprache, sondern dies passiert in der Regel auch *in der* Fremdsprache. Zudem sind in den letzten Jahren tiefgreifende Verschiebungen in der Gewichtung, aber auch Binnenkonturierung verschiedener Teildisziplinen zu beobachten: Erziehungswissenschaftliche Aspekte wie Inklusion und eine stärker forschungsorientierte Fachdidaktik sind verstärkt in den Vordergrund getreten, um die traditionell stark fachwissenschaftlich orientierten Studiengänge professionsorientierter zu gestalten (de Florio-Hansen, 2015; Legutke & Schart, 2016); innerhalb der fachwissenschaftlichen Disziplinen rückten je nach Standort quantitativ und qualitativ aufgewertete Kulturwissenschaften stärker in den Fokus.

## 2.2 Prozess oder Zustand?

Bezogen auf kohärenzorientierte Arrangements zur Verzahnung von Studienelementen und die Vernetzung von unterschiedlichen Facetten des Professionswissen im Bereich der Fremdsprachenlehrkräftebildung können zudem eher angebots- und rezeptionsorientierte Betrachtungen unterschieden werden, für die Angebotsseite wiederum *Makro-, Meso- und Mikroebenen des Handelns*. Die Makroebene kann sich dabei etwa auf bildungspolitische Vorgaben beziehen, die Mesoebene auf die allgemeine Curriculumsentwicklung und gemeinsame Visionen des Leh-

rens und Lernens innerhalb von Bildungseinrichtungen, die Mikroebene auf einzelne Lernangebote.

Kohärenz in der Lehrkräftebildung konzentriert sich dabei häufig auf die Beschreibung von curricularen Strukturen und Lehr-Lern-Angeboten, die es den Studierenden ermöglichen sollen, ihr Studium als kohärent und sinnvoll zu erleben. Dabei stehen strukturelle, also angebotsseitig *beabsichtigte* Formen der Studienkohärenz im Vordergrund. Ob und mit welchen Wirkungen sie umgesetzt und zudem die Zielsetzungen erreicht werden, zeigt jedoch erst die Untersuchung ihrer Anwendung in der konkreten Lehr- und Lernpraxis. Einige Ansätze definieren Kohärenz daher auch weniger als Zustand denn als ko-konstruktiven Prozess (Hammerness, 2006; Nordine et al., 2021) und betonen akteursbezogene Zugänge, welche die Rolle(n) der beteiligten Akteurinnen und Akteure als Prozesspartner sowie die Auswirkungen auf Kontextfaktoren und Rezipierende mit ihren individuellen Lernendenvariablen betrachten.

Wie integrative *Angebots-Nutzungs-Modelle* (Hellmann et al., 2021; Helmke, 2012; Joos et al., 2019) nahelegen, sollte Lehrkräftebildung als ein komplexes interdependentes System von Strukturen, Prozessen und Akteurinnen und Akteuren verstanden werden, das die effektive Nutzung von Bildungsressourcen beeinflusst. Nicht allein oder primär die traditionell fokussierten institutionellen und strukturellen Aspekte (Curricula, Richtlinien und Regelungen der Institution, Qualität der Lehre) sind demnach entscheidend, sondern auch, wie verschiedene Stakeholder interagieren, Angebote und Prozesse von den Studierenden angenommen, wahrgenommen und ‚genutzt‘ werden.

### 2.3 Kohärenzwahrnehmung und aktive Wissensvernetzung bei Lehramtsstudierenden

Kohärenzorientierte Lehr-Lern-Angebote bedingen nicht automatisch, dass auf Seiten der Lernenden tatsächlich höhere Grade von Kohärenz erlebt werden – und in welcher Hinsicht: „Although teacher educators may perceive their program and courses to be coherent, the question remains to what extent student teachers also are able to perceive the linkages within their programs“ (Canrinus et al., 2017, S. 1). Bei der Definition der erreichten Kohärenz ist es dabei zunächst wichtig, zwischen der *wahrgenommenen Kohärenz* (Kohärenzwahrnehmung/*Sense of Coherence*) und der von den Studierenden *erzeugten Kohärenz* im Sinne einer inter- oder auch intradisziplinären *Wissensvernetzung* (Fähigkeit, die Verbindung zwischen verschiedenen Studienkomponenten herzustellen) zu unterscheiden. Beide Aspekte sind relevant für das Ziel, die beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften zu fördern – sowohl durch ein stärker vernetztes und damit später eventuell leichter abrufbares Professionswissen als auch durch die Entwicklung einer professionellen Identität (einschließlich beruflicher Überzeugungen sowie einstellungs-,

motivations- und selbstregulatorischer Facetten) im Kontext der Bildungs- und Berufsbiografie von Studierenden.

Das salutogenetische Modell der *Kohärenzwahrnehmung* nach Antonovsky (1979) befasst sich mit dem Erleben des Studiums als Ganzes; es umfasst also neben der kognitiven Ebene der *Verstehbarkeit* auch Aspekte der individuell wahrgenommenen *Sinnhaftigkeit* und *Handhabbarkeit* (Antonovsky, 1997; Joos et al., 2019). Das Konzept der Wissensvernetzung wird im Rahmen der Kohärenzbildung häufig herangezogen, ist aber noch wenig erforscht. Gemäß Schneider (2012, S. 1684 f.) wird die Vernetzung von ursprünglich separat erworbenen Wissensstrukturen zwar u. a. durch Erfahrung, aber auch durch Instruktion erleichtert:

“Learners pick up pieces of knowledge (e. g., experiences, observations, ideas, hypotheses, explanations) in many different situations, [...]. Novices in a domain often do not see which of these newly acquired pieces of knowledge relate to each other and why they should be related at all. Recognizing relations usually depends on relevant prior knowledge, for instance, knowing an underlying rule or a scientific concept. [...] They, then, store these pieces independent of each other in their long-term memory, which results in *fragmented* knowledge. Knowledge integration takes place whenever learners connect previously unrelated pieces of knowledge together in their memory, often as a result of instruction.”

Die Frage, wie gerade Instruktionsdesigns und Lehr-Lern-Umgebungen zu einer stärkeren Vernetzung auf Seiten der Lernenden beitragen könnten, wurde bisher vor allem theoretisch konzeptualisiert (vgl. Heikkilä & Hermansen, 2023; Lehmann, 2020; Hermansen, 2017; Smeby & Hegggen, 2014; Muller, 2009) und in Ansätzen für den Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften empirisch näher erforscht, u. a. in Studien von Linn. Sie identifizierte zusammenfassend insbesondere vier Elemente, die – separat oder in Kombination sowie kontextbezogen – eine vernetzte Wissensintegration begünstigen könnten (Linn, 2006, S. 243 ff.):

1. *Elicit Ideas*: Vorwissensaktivierung, u. a. in kollaborativen Verfahren, um auch die Auseinandersetzung mit Präkonzepten von Peers in die Reflexion einzubeziehen;
2. *Add new Ideas*: Input mit neuen Perspektiven und Ideen sowie zu (vermeintlich) bekannten Konzepten („*The acquisition of new ideas can increase knowledge integration, when these ideas stimulate the reconsideration of existing views, for example, by demonstrating the connection between two everyday life experiences or by illustrating an abstract idea*“);
3. *Developing Criteria*: Strukturierte bzw. kriterienbasierte metakognitive Aktivierung;
4. *Sorting out*: Situative Auswahl und Abwägen von Informationen gemäß Adäquatheit.

Schneider (2012, S. 1685 f.) fasst die Rolle einer angeleiteten Wissensvernetzung in ähnlicher Weise zusammen und betont: „*In summation, empirical research shows that knowledge integration is a challenging and time-consuming process which is facilitated by well-prepared learning environments. Ideally, these are adapted to the learners' specific prior knowledge, their everyday life, and the broader sociocultural environment [...].*“

Selbst eine geglückte Wissensintegration führt allerdings (noch) nicht automatisch zu einer hohen oder überhaupt gesteigerten Kompetenz, die in konkreten Praxissituationen auch wirksam und sichtbar werde (vgl. auch das Kompetenz-Performanz-Kontinuum nach Blömeke, 2006). Der Zusammenhang zwischen vernetztem Wissen und *Professioneller Handlungskompetenz*, also inwiefern beobachtbares Können als Wissen mental repräsentiert und eine Folge des letzteren ist, wird sowohl in der deutschen wie auch in der internationalen Literatur vielmehr kontrovers diskutiert (Neuweg, 2024; Schneider, 2012). Relevant hierfür seien schließlich weitere Variablen wie prozedurales Wissen (Baroody, 2006), attitudinal-motivationale Aspekte oder das Selbstwirksamkeitskonzept (Bjork, 1999).

So betont beispielsweise auch Neuweg (2024, siehe Kapitel in diesem Band), dass die Wissensvernetzung an sich weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für erfolgreiches unterrichtliches Handeln in der Praxis darstellen würde – zum einen sei zwischen Verbalisierungs- und Handlungskompetenz zu unterscheiden (bzw. zwischen „Verbaldaten“ und „Performanzdaten“), zum anderen, bezüglich der Einflussfaktoren der Letzteren, auch zwischen Wissensvernetzung im engeren Sinn, situativer Kognition und Verschmelzung (die, wie von der Expertiseforschung hervorgehoben, auch maßgeblich auf Erfahrung beruhe) sowie deren jeweiligen Einflüsse auf die Abrufbarkeit oder Nichtabrufbarkeit von Wissen:

„[A]uch ein vernetztes propositionales Wissen befördert zunächst nur Verbalisierungskompetenz, nicht Handlungskompetenz. [...] Die Hauptursachen für das Phänomen trägen Wissens sind vermutlich nicht Inkohärenzen, sondern mangelnde Erfahrung, die fehlende Berücksichtigung von Vorerfahrungen, subjektiven Theorien und Emotionen im Lehr-Lernprozess und bisweilen fragwürdige hochschuldidaktische Arrangements, die offenbaren, dass auch Lehrerbildner\*innen nicht immer tun (oder aus institutionellen Gründen nicht tun können), was sie eigentlich besser wissen.“

Ziel kohärenzförderlicher Ansätze könne und solle daher nicht sein, um jeden Preis eine Harmonisierung oder Verzahnung unterschiedlicher Domänen herzustellen, sondern vielmehr auch „Arbeitsstränge aufzugreifen, die sich den Möglichkeiten und Formen der Mobilisierung von Wissen und der Verschachtelung von Instruktion und Erfahrung [zuwenden]“ (Neuweg, ebda.) – sei es im Rahmen theoretischer Zugänge, die konkrete Arbeit mit Fallstudien oder auch subjektiven Präkonzepten und deren Bewusstmachung.

## 2.4 Von Wirkungen und Wirksamkeiten konkreter Maßnahmen

Strategien und Konzepte der Kohärenz- und Professionsorientierung sind so vielfältig wie die angestrebten Ergebnisse. In der Literatur wurden in den vergangenen Jahren über Fachgrenzen hinweg verschiedene kohärenzorientierte Ansätze rezipiert und erste Systematisierungen unternommen: Oft als zentral genannt wurde u. a. ein gemeinsames Leitbild (*a Common Vision of Teacher Education*) in einer Institution bzw. in einem Kollegium (z. B. Kennedy, 2006), Konzepte zur Verzahnung von Theorie und Praxis (Grossman et al., 2009) – z. B. mit sogenannten Kernpraktiken bzw. *Core Practices* als Ausgangspunkt (Forzani, 2014) – sowie fächerübergreifende Kursdesigns, um die Kluft zwischen verschiedenen Domänen zu überbrücken (Darling-Hammond, 2006; Sandoval et al., 2020).

Gerade für die Fremdsprachenlehrkräftebildung gibt es bislang allerdings kaum gesicherte Erkenntnisse, was die Wirksamkeit der oft primär angebotsseitig betrachteten und selten umfassend evaluierten Maßnahmen betrifft (Legutke & Schart, 2016). Grundsätzlich stellt sich dabei beispielsweise nicht nur die Frage, *welche* Lehr-Lern-Gelegenheiten *wann im Studienverlauf* eingesetzt werden sollten, um ausgewählte Facetten professionellen Wissens zu verknüpfen, sondern auch, *wie* kohärenzorientierte Maßnahmen *wirken* und von den Studierenden *wahrgenommen* werden – bzw. in welcher Form sie tatsächlich zum Aufbau vernetzter Wissensstrukturen und komplexer Kompetenzen beitragen können. Eine stärkere Evidenzbasierung – sei es in Form von fremdsprachenspezifischen Studien, DBR-Ansätzen oder der Berücksichtigung von Forschungsergebnissen aus Nachbardisziplinen – erscheint sowohl für die Auswahl und Fokussierung der gewählten Maßnahmen wünschenswert.

## 3 Das DBR-Projekt *Memoria histórica*

### 3.1 Lehramtsreform am Standort Freiburg

Angestoßen durch die Bologna-Reform und den Post-PISA-Schock der 2000er Jahre wurden in den vergangenen Jahren öffentlich geförderte Programme wie die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* aufgelegt und dadurch bundesweit strukturelle und/oder konzeptionelle Reformprozesse in der Lehrkräftebildung angestoßen. In Baden-Württemberg beschloss die Landesregierung 2013 eine umfassende Reform der Lehrkräftebildung und ersetzte das grundständige Lehramtsstudium mit erstem Staatsexamen durch eine Kombination aus polyvalentem *Bachelor of Arts* bzw. *Science* und *Master of Education* (RahmenVO-KM, 2015). Die Umstellung auf lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge bot aufgrund der Herausforderung der strukturellen Neugestaltung so auch die Chance, bestehende Modelle, Modulstrukturen und Lehrkonzepte neu zu gestalten – was von Standort zu Standort und von Fach zu Fach sehr unterschiedlich realisiert wurde. Am Standort Freiburg gingen

mit den curricularen Reformen auch inhaltliche und konzeptionelle Veränderungen sowie Veränderungen der Organisationsstrukturen und Zuständigkeiten einher. Ein zentrales strukturelles Merkmal ist seither u. a. die Kooperation von drei Freiburger Hochschulen, nämlich der Universität, der Pädagogischen Hochschule und der Musikhochschule im Rahmen der Freiburger *School of Education FACE* – wobei die Kooperation in Hinblick auf mehr Kohärenz sowohl neue Chancen als auch neue Herausforderungen birgt (Hellmann & Zaki, 2018; Wittwer et al., 2015).

Für den neuen Lehramtsstudiengang in den romanischen Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch wurde ein besonderer Schwerpunkt auf die Entwicklung, aber auch curriculare Verankerung von kohärenzorientierten Konzepten gelegt. Während im Bachelorstudiengang ein domänenübergreifendes Grundlagenwissen gefestigt wird, das durch Verzahnungsformate *zwischen* Lehrveranstaltungen unterschiedlicher am Lehramt beteiligter Disziplinen gestärkt wird (u. a. durch übergreifende Lernaufgaben, vgl. Nückles et al., 2019), enthält der *Master of Education* stärker integrative Strukturen wie den *Integrierten Professionsbereich* (siehe Abbildung 1). Dieser besteht aus zwei sich ergänzenden Lehrveranstaltungen: *Integriertes Masterseminar zu Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog* und *Professionsorientierte Sprachpraxis*.

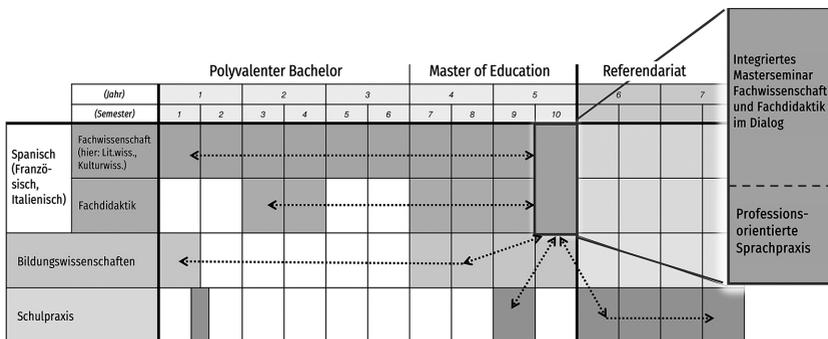


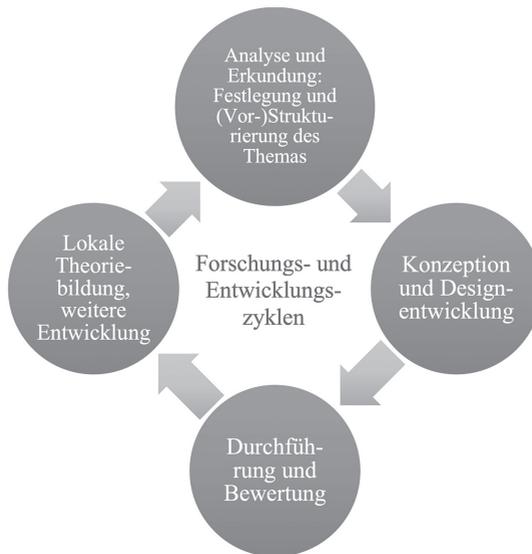
Abb. 1: Integrierter Professionsbereich im romanistischen M.Ed. (eigene Darstellung)

Der Kurs *Professionsorientierte Sprachpraxis* befasst sich mit berufsbezogenen Aktivitäten in der Fremdsprache, basierend auf berufsfeldbezogenen Sprachkompetenzprofilen und entsprechenden Aufgabenstellungen (Egli Cuenat et al., 2016). So zielt der Kurs darauf ab, a) sicherzustellen, dass die Studierenden das geforderte Niveau C1 oder C2.1 des GER erreichen, sowie b) zentrale Unterrichtspraktiken (Grossman et al., 2009) in der Zielsprache durchzuführen (z. B. Grammatik erklären, Feedback geben) und diese an unterschiedliche Sprachniveaus der Lernenden anzupassen. Im Rahmen der entsprechenden Lehrveranstaltungen greifen die

Studierenden auf ihre zuvor erworbenen Kompetenzen zurück. Das in der Folge näher zu betrachtende *Integrierte Masterseminar (IMS)*, das interdisziplinär konzipiert und im Tandem (Co-Teaching zweier Lehrender aus verschiedenen Disziplinen und Hochschulen) durchgeführt wird, bietet den Studierenden wiederum die Möglichkeit, ein definiertes schulrelevantes Thema aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive zu analysieren.

### 3.2 Das *Integrierte Masterseminar* als DBR-Projekt

DBR-Ansätze zeichnen sich durch einen zweifachen Fokus aus: (1) Die Entwicklung innovativer *Interventionen* zur Lösung eines praktischen Problems (in diesem Fall: Design für ein interdisziplinäres Seminar) sowie (2) deren Implementierung und Evaluation mit Begleitforschung. Die klassische Trennung von Forschung und Praxis wird dabei verwischt (Prediger et al., 2015). Im Falle des zu entwickelnden *IMS* ist die zentrale Frage, wie (1) eine möglichst enge und sinnvolle Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik bzw. *Master of Education* und Vorbereitungsdienst im Kursdesign angelegt werden kann und (2) welche konkreten Effekte das implementierte Seminar auf das Kohärenzempfinden der Studierenden sowie, in einem späteren Schritt, auf die beobachtbare Wissensvernetzung hat. Die Planung erfolgte in Anlehnung an das Dortmunder Modell (Prediger et al., 2016) mit den folgenden Teilaspekten:



**Abb. 2:** Modell der Kursentwicklung (nach Prediger et al., 2016)

Davon ausgehend besteht der Ansatz aus mehreren iterativen Zyklen, die die Strukturierung des Themas, die Entwicklung und Bewertung des Konzepts, die anschließende Reflexion sowie die Überarbeitung der zugrunde liegenden Annahmen und des gewählten Designs umfassen.

### 3.2.1 Analyse und Erkundung

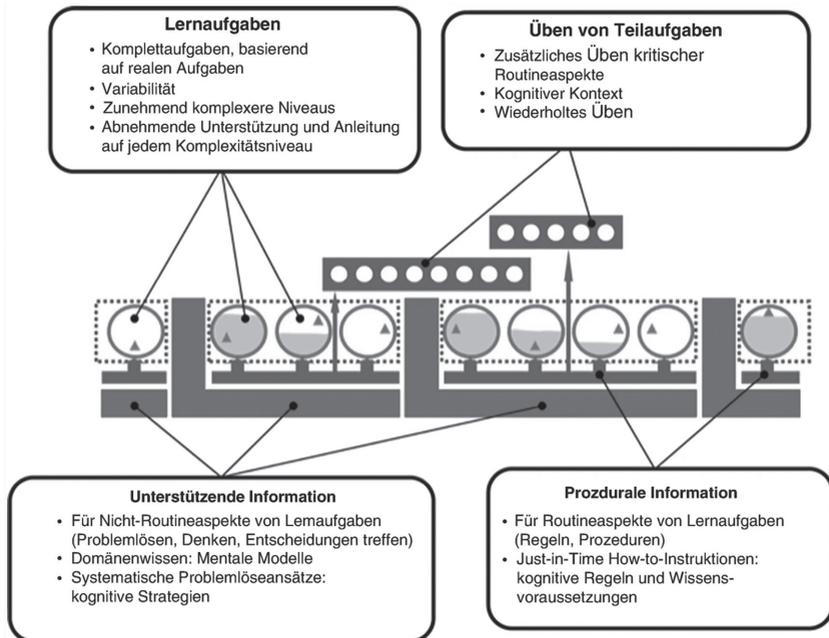
Bei der interdisziplinären Betrachtung des gewählten Themas der *memoria histórica* galt es, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge zu identifizieren, die für ein differenziertes Verständnis von Erinnerungskulturen und deren Umsetzung in literarischen Texten und anderen Medien grundlegend sind. Zentrale Entwicklungsschritte bestanden dabei in der Festlegung der zentralen Kursziele (fachspezifische sowie übergreifende Bildungsziele) und der Rekonstruktion und Strukturierung des Themas unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissens. So galt es im Sinne von Ball et al. (2008) zu klären, welche Facetten der Thematik zum zentralen *School Relevant Content Knowledge*, welche zum *Horizon Knowledge* zu zählen sind oder welche Grundlagen zu curricularen Vorgaben oder Schülervorstellungen eine Rolle spielen. Ziel war es, die Thematik auf dieser Grundlage interdisziplinär zu fassen, zu strukturieren und für ein Seminarkonzept zu sequenzieren; angehenden Spanischlehrkräften sollte die Erarbeitung von Grundlagenwissen zur Thematik ermöglicht und eine kritische Auseinandersetzung mit der Relevanz für den schulischen Spanischunterricht angeregt werden. Zielkonflikte entstanden dabei u. a. zwischen einer eher fachwissenschaftlich als sinnvoll und progressiv zu verstehenden Konzeption einerseits und einer eher subjekt- wie produktorientierten Herangehensweise andererseits, die sich insbesondere auch an Vorwissensbeständen sowie Prä- bzw. Fehlkonzepten von Lernenden ausrichtete, die mangels vorliegender Studien im Seminar selbst erhoben wurden.

### 3.2.2 Konzeption und Designentwicklung

Unter bereits erprobten Konzepten zur Professionsorientierung in Studiengängen waren zwei Ansätze für die Gestaltung des *IMS* von besonderer Relevanz, um die Verzahnung unterschiedlicher Studienanteile auch konzeptionell bzw. instruktional zu fördern: Das *4C/ID-Modell* nach van Merriënboer (1997 u. ö.) sowie dessen Einsatz in der Lehrkräftebildung (Hellmann et al., 2019) und, als strukturierender Knoten des letzteren, die Orientierung an sogenannten *Core Practices* (Forzani, 2014).

Das *4C/ID-Modell* ist ein Instruktionsmodell für problembasiertes Lehren und Lernen, das vier Schlüsselkomponenten umfasst: Lernaufgaben, unterstützende Informationen, prozedurale Informationen und Üben von Teilaufgaben (Kirschner & van Merriënboer, 2007; van Merriënboer, 1997). Ursprünglich für Medizinstudiengänge entwickelt, lassen sich die Prinzipien für die Fremdsprachenlehrkräfteausbildung adaptieren und überschneiden sich teilweise mit Ansätzen des kom-

petenz- und aufgabenorientierten Sprachunterrichts (Bär, 2013; Reinfried, 2011): Durch die Entwicklung kognitiver Teilfertigkeiten, die schrittweise in authentische, komplexer werdende Lernaufgaben integriert werden, soll effektives professionelles Handlungswissen entstehen, das leistungsorientierte Kompetenzen im Gegensatz zu ‚trägem‘ oder fragmentiertem Wissen fördert (Blömeke et al., 2015; Gruber et al., 2000). Ausgehend davon wurde das *IMS* durch eine Abfolge von Aufgaben strukturiert, die von unterstützenden und prozeduralen Informationen sowie von Gelegenheiten zum Üben von Teilaufgaben (*Part-Task Practice*) begleitet wurden.



**Abb. 3:** Das 4C/ID-Modell (nach van Merriënboer, 2020, S. 154)

Die Kursvorbereitung und -konzeption fand in der abschließenden *Real Life Task*, einem interdisziplinären Dossier, ihren Fluchtpunkt: Kern des Dossiers ist ein Konzept für die Behandlung der *memoria-histórica*-Thematik im schulischen Spanischunterricht unter Einbezug eines literarischen Textes aus einem vorgegebenen Korpus. Dieses Konzept soll dabei sowohl kultur- und literaturtheoretisch als auch fachdidaktisch fundiert sein, beispielsweise die Auswahl des Textes oder des Textauszugs sowohl fachwissenschaftlich (hinsichtlich seiner Anschlussfähigkeit an Theorien des kulturellen Gedächtnisses und in seinen literarischen Qualitäten) als auch fachdidaktisch (in Bezug auf sein Potenzial für das Erreichen gebener

schulischer Lernziele) begründen. Weiter umfasst das Dossier methodische Umsetzungsoptionen und anschlussfähige ergänzende Materialien wie etwa weitere Texte, Bilder oder Musik.

Das Abschlussprodukt des Dossiers wird im Verlauf des Seminars nach dem *4C/ID-Modell* durch aufgabenorientierte Bausteine, die von den Studierenden teilweise individuell, teilweise kollaborativ bearbeitet und nach mehreren Feedbackschleifen (individuelles Dozierendenfeedback, Peerfeedback, Diskussion ausgewählter Aufgabenbeispiele im Plenum) weiterentwickelt werden, vorstrukturiert. Die einzelnen, progressiv angeordneten Lernaufgaben differieren in Format, Umfang, inhaltlicher Fokussierung sowie struktureller Funktion und können dabei unterschiedlichen Aufgabenklassen zugeordnet werden (Nückles et al., 2018, S. 221 f.):

1. Aufgaben zur Vernetzung deklarativen/konzeptuellen Wissens
2. Aufgaben zum Erkennen der Komplementarität von Wissensbeständen
3. Aufgaben zur Reflexion über unterrichts-/professionsbezogene Handlungs- und Planungsentscheidungen

Als Ankerpunkte der Vernetzung fungieren in mehreren Aufgaben die zuvor erwähnten Kernpraktiken bzw. *Core Practices* (Forzani, 2014; Grossman et al., 2009): *Core practices* sind allgemeine oder fachspezifische Aktivitäten, die Lehrkräfte durchführen, um Lernprozesse zu leiten und zu unterstützen, wie *erklären*, *Fragen stellen*, *Feedback geben*. Sie bestehen aus Strategien und Routinen, die bei der Planung, Diagnose und Durchführung von Unterricht strukturierend wirken und daher auch in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung zunehmend im Fokus stehen. Die Lernaufgabe *memoria histórica explicar* (siehe Abbildung 4) kann dies veranschaulichen:

Die Studierenden erstellen ein audiovisuelles Medium für ein *Flipped-Classroom-Setting*, in dem das Konzept der *memoria histórica* Lernenden einer fiktiven Spanischklasse der Sekundarstufe II erklärt werden soll. Die Aufgabenstellung ist so konzipiert und mit *Prompts* versehen, dass a) die Komplementarität unterschiedlicher Wissensdomänen für die Studierenden deutlich sowie b) neben der Vernetzung auch die Anwendung im Kontext einer Übung von Teilaufgaben (*Part-Task Practice*) relevant wird: Der zu erklärende Begriff ist zu verorten in einem Feld grundlegender kulturwissenschaftlicher Gedächtnistheorien, die zuvor im Seminar in Expertengruppen erarbeitet wurden; die Anpassung an einen schulischen Kontext erfordert, den Stellenwert von Erinnerungskulturen im Spanischunterricht unter kritischem Einbezug einschlägiger Referenzpapiere zu berücksichtigen, auf dieser Grundlage eine Auswahl aus der komplexen Theorielandschaft zu treffen (ohne diese ‚aufzugeben‘) und den Gegenstand auf das Vorwissen und mögliche Fehlkonzepte der Zielgruppe abzustimmen – auch dies ist Gegenstand einer vorherigen Einheit im Seminar. Zudem werden auch Aspekte bildungswissenschaftlicher Grundlagen reaktiviert, wie beispielsweise Grundsätze des Erklä-



Neben der auf die individuellen Lernaufgaben folgenden kollaborativen Projektarbeit beinhaltet das Seminarkonzept ergänzend zwei weitere kohärenzstärkende Elemente: (1) eine abschließende mündliche Prüfung, quasi als individuelle Verteidigung des Dossiers, (2) die (aktuell noch in der Entwicklung befindliche) Öffnung und Erprobung der Gruppendossiers als *Open Educational Resources* (OER) für die und in der schulischen Praxis.

### 3.2.3 Durchführung und Bewertung

**Erprobung in iterativen Zyklen:** Das Kurskonzept wurde im Sommersemester 2020 pilotiert, als die ersten Studierenden des reformierten Lehramtsstudiums in die letzte *M.Ed.*-Phase eintraten; es folgten bisher zwei weitere Zyklen in den Jahren 2021 und 2022, jeweils begleitet von Evaluationsmaßnahmen, welche die Weiterentwicklung des Kurses beeinflussten.

Aufgrund der Corona-Pandemie wurde der Zyklus 2020 an ein virtuelles Umfeld angepasst, wobei die wichtigsten Gestaltungselemente – aufgabenbasiertes *4C/ID-Modell*, Co-Teaching, *Core Practices* – in adaptierter Form beibehalten wurden: Die Kursarbeit wurde über die universitäre Lernplattform (*ILLIAS*) koordiniert, wöchentlicher Unterricht über *Zoom* angeboten, ergänzt um Lehrvideos und studentische Selbststudienzeit mit Lernaufgaben.

Der Zyklus 2021 konnte in einem hybriden Format abgehalten werden (mit virtuellen Input-Vorlesungen für unterstützende Information im Sinne des *4C/ID-Modells* und Präsenztreffen in Kleingruppen für die Projektarbeit), wodurch das dialogische Format des problem- bzw. projektorientierten Ansatzes verstärkt wurde. Außerdem wurden das Arbeitspensum reduziert und kollaborative Formate (einschließlich Peer-Feedback) intensiviert – u. a. in Bezug auf Lernaufgaben und *Part-Task Practices*. Darüber hinaus wurden Aspekte der Bedeutsamkeit und der Professionsorientierung akzentuiert, indem die Studierenden an OER herangeführt wurden und ihnen die Möglichkeit geboten wurde, ihre Arbeit buchstäblich für eine breitere Öffentlichkeit zu ‚öffnen‘.

Im Sommersemester 2022 wurde der Kurs zum ersten Mal vollständig als Präsenzseminar durchgeführt, wobei die Impulse der ersten beiden Zyklen sowie das Feedback von Kolleg\*innen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene (u. a. im Rahmen des EU-Projekts *ConnEcTEd*) integriert wurden. Für diesen Zyklus wurden erneut kleinere Anpassungen im Kursdesign vorgenommen, z. B. eine thematische Fokussierung der wählbaren Lektüren. Zudem wurde die Zusammenarbeit mit Schulen und Fortbildungseinrichtungen intensiviert, um Bedingungen und Wege für eine verstärkte Kooperation zwischen Theorie und Praxis im Rahmen professioneller Lerngemeinschaften zu eruieren.

**Ziel und Kernfragen der Begleitforschung:** Ausgehend von dem übergeordneten Ziel, Diskontinuitäten – strukturelle oder wahrgenommene – zu reduzieren und sowohl die Kohärenz zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik als auch zwischen Theorie und Praxis zu stärken, bildete die folgende Frage den Rahmen für die ersten

Implementierungszyklen und ihre Evaluierung: Trägt das Format zur angestrebten Kohärenzorientierung im romanistischen Lehramtsstudium bei – und zwar

- (a) im Hinblick auf das *Sinn- und Kohärenzerleben* der Studierenden – in Anlehnung an Antonovskys bereits erwähnten salutogenetischen Kohärenzansatz, verstanden als eine Kombination aus kognitiven, affektiven/motivationalen und konativen Aspekten (Verständlichkeit, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit) sowie
- (b) hinsichtlich der selbst wahrgenommen und/oder objektiv belegbaren Wissensvernetzung von meist als separat erworbenen Komponenten professionellen Wissens?

### **Gewählte Evaluationsinstrumente und Triangulation von Forschungsdaten:**

Für die Evaluation des Kurskonzepts werden Daten verschiedener Erhebungszeitpunkte, -instrumente und Auswertungsverfahren trianguliert. Von besonderer Relevanz sind dabei auf das Lehrkonzept zugeschnittene Befragungsinstrumente (selbst entwickelte bzw. adaptierte Online-Fragebögen) und Lernendendokumente (Aufgabenbearbeitungen der Studierenden):

1. Prä-Post-Befragung (je nach Zyklus *online* oder *paper pencil*) zur Erhebung von (Prä-)Konzepten zum Kursthema *memoria histórica* (in allen Zyklen);
2. Online-Befragung zum Kohärenz-/Sinnerleben und der selbst wahrgenommenen Wissensvernetzung/Kompetenzentwicklung im Rahmen des Seminars (Kursevaluation i. e. S.; selbst entwickelter Fragebogen mit 23 Items zur Einschätzung der Kurskonzeption, der Lehrenden bzw. des Co-Teachings sowie des wahrgenommenen Kohärenzerlebens und eigenen Lernfortschritts, s. u.);
3. Online-Befragung in zeitlichem Abstand vom Seminar und auf Studiengangsebene zum allgemeinen Kohärenz-/Sinnerleben bezüglich des gesamten Studienverlaufs (Items zur Gestaltung des Studiengangs, zur Wahrnehmung des individuellen Engagements, zur Relevanz für den zukünftigen Beruf usw., adaptierter Fragebogen in Anlehnung an Blömeke & Laschke, 2014; Henning-Kahmann & Hellmann, 2019; Swee Choo Goh et al., 2020; s. u.);
4. seit 2022: Analyse von Wissensintegration und Kompetenzentwicklung in den Lernaufgaben der Studierenden mit Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse.

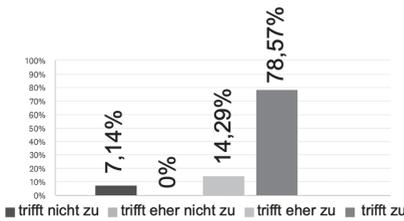
Die Befragungen fokussieren dabei insbesondere die Kohärenzwahrnehmung der Studierenden – sowohl innerhalb der Lehrveranstaltung als auch in Bezug auf das Studium insgesamt – sowie Selbsteinschätzungen zum Kompetenzerwerb und -zuwachs, die Dokumentenanalysen (explorative qualitative Inhaltsanalysen von studentischen Lernaufgabenbearbeitungen) die intra- und interdisziplinäre Wissensvernetzung in unterschiedlichen Elaborationsgraden.

### **3.2.4 Vorläufige Ergebnisse**

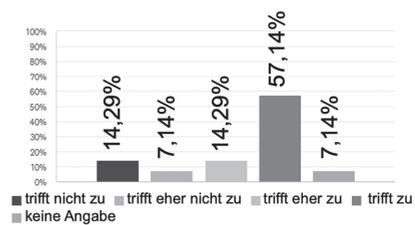
**Kursevaluation zu Kohärenzwahrnehmung und (subjektiver) Wissensintegration:** Die kursbasierten Evaluationen der ersten drei Zyklen ergaben eine durchweg positive Resonanz auf das entwickelte Seminarkonzept, sowohl hinsichtlich

des Formats als auch des Themas und – mit Einschränkungen – der aufgabenbasierten Unterrichtsgestaltung und des Co-teachings. In allen drei Zyklen wurden die Verständlichkeit sowie die wahrgenommenen Zusammenhänge zwischen den beteiligten Domänen sowie zu bisherigen Inhalten des Studiengangs eher positiv bewertet. Bereits im ersten Durchlauf zeigten sich die Studierenden grundsätzlich zufrieden mit dem experimentellen Ansatz eines interdisziplinären Tandemseminars, wobei u. a. Ungleichgewichte im Integrationsgrad sowie eine zu hohe Arbeitsbelastung bemängelt wurden; die Evaluationsergebnisse lieferten Impulse für die Weiterentwicklung für den zweiten Zyklus (2021) und betonten u. a. die Notwendigkeit eines stärker integrativen, professionsorientierten Ansatzes sowie die individuelle Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit. Wie die Evaluationen von 2021 (siehe Abbildung 5) und 2022 zeigen, befürworteten auch die Studierenden des zweiten und dritten Zyklus das Seminarkonzept (1) und sahen zunehmend eine Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit für ihre zukünftige Arbeit (2) sowie einen individuellen Kompetenzzuwachs (3 und 4) auch durch Reaktivierung bisheriger Studieninhalte (5); die wahrgenommene Bewältigbarkeit der Anforderungen des Seminars (6) wurde jedoch kritisch bewertet.

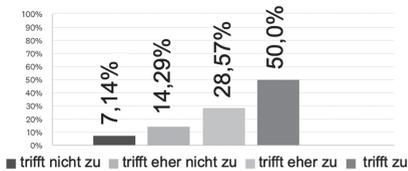
- (1) Das Format eines integrierten Masterseminars aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik erscheint mir sinnvoll.



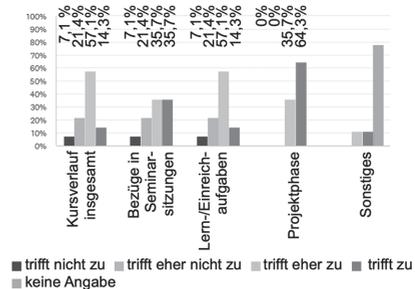
- (2) Das Seminar hat mich dazu angeregt, mich mit ausgewählten Herausforderungen des Lehrberufs auseinanderzusetzen.



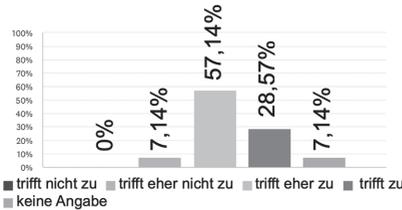
- (3) Ich habe im Seminar viel gelernt.



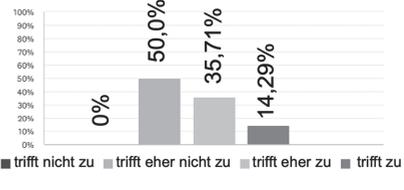
- (4) Das Seminar hat dazu beigetragen, dass mir Bezüge zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik klarer geworden sind.



(5) Das Seminar hat mich angeregt, zurückliegende Studieninhalte zu reaktivieren.



(6) Die Anforderungen des Seminars konnte ich gut bewältigen.



Anmerkung. Auszug 2. Zyklus, 2021,  $n = 14$ .

Abb. 5: Kursevaluation (eigene Darstellung)

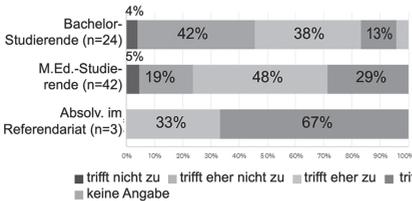
Hier zeigte sich ein grundsätzlicher Zielkonflikt: die Herausforderung, eine Balance zwischen Sinnhaftigkeit und Praxisorientierung einerseits und Handhabbarkeit vor dem Hintergrund begrenzter Arbeitskapazität (und *ECTS*-quantifiziertem Workload) andererseits zu finden – wobei letztere auch mit einer Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen und dem erwarteten Vorwissen der Studierenden (Linn, 2006) zu tun hat: Wissen aus früheren Kursen, das im Kursdesign als Grundlage vorausgesetzt wurde, war in der Auseinandersetzung mit anschlussfähigen Inhalten nur teilweise aktivierbar. Dabei wurde deutlich: Kohärenz kann nicht allein durch punktuelle Kursprojekte erreicht werden; sie erfordert auch auf der Mesoebene des Studiengangs abgestimmte Ansätze (bspw. im Rahmen einer *Joint Vision* oder integrativen Curriculumsentwicklung).

### Umfrage unter Lehramtsstudierenden der romanischen Sprachen (*KoLaRom21*):

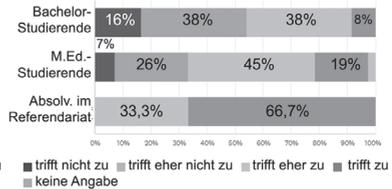
Um die Ergebnisse der kursbasierten Evaluation mit den allgemeinen Wahrnehmungen der Studierenden zu ihrem lokalen Lehramtsstudium zu kontextualisieren, wurde im Jahr 2021 eine ergänzende studiengangswerte Befragung zum Thema *Kohärenz im romanistischen Lehramtsstudium* durchgeführt. Der entwickelte Fragebogen umfasste 18 Items, die einer 4-Punkte-Rating-Skala folgten und teilweise durch offene Fragen ergänzt wurden. Nach der Pilotierung nahmen 76 Studierende des romanistischen *Master of Education* teil (Französisch  $n = 35$ , Spanisch  $n = 30$ , Italienisch  $n = 5$ , Französisch und Spanisch zusammen  $n = 6$ ), darunter auch die Teilnehmenden der Zyklen 2020 und 2021 des *IMS*.

Hinsichtlich des Gesamteindrucks des Studiengangs berichteten die Studierenden von einer zunehmenden Wahrnehmung der horizontalen Kohärenz im Studienverlauf – in der Bachelor-Phase vor allem zwischen Fachdidaktik und Pädagogik, für den *Master of Education* zunehmend zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft (siehe Abbildung 6, Nr. 1) und einer vergleichsweise geringen, aber im Zeitverlauf zunehmenden Vernetzung von Theorie und Praxis (siehe Abbildung 6, Nr. 2).

(1) Ich habe im Studienverlauf ein zunehmendes Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften entwickelt.



(2) Ich habe im Studienverlauf ein zunehmendes Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis, hochschulischen Studienanteilen und Schulpraxis entwickelt.

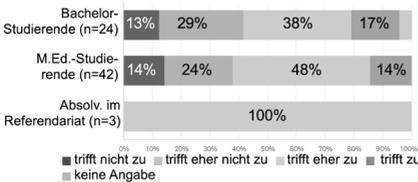


Anmerkung. 2021, n = 69.

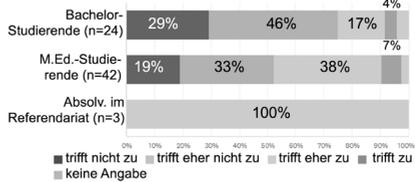
Abb. 6: KoLaRom – Kohärenzwahrnehmung, Vernetzung (eigene Darstellung)

Auch die Anzahl der Studierenden, die das Studium im Hinblick auf den Beruf als sinnhaft erleben (siehe Abbildung 7, Nr. 3) und sich durch das Studium auf die Herausforderungen der beruflichen Praxis vorbereitet fühlen (Nr. 4), nahm gemäß der Erhebung im Studienverlauf zu (siehe Abbildung Abb. 7, Nr. 4: SDM/B.A.: 1,96 zu SDM/M.Ed.: 2,34). In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch nach spezifischeren, berufsorientierten Studiengängen geäußert. In den offenen Fragen wurden die Studierenden aufgefordert, bestehende gute Praxisbeispiele für Kohärenz zu benennen. Hier wurde das *IMS* mehrfach positiv kommentiert – und dies mehrere Monate nach dem letzten Zyklus, also losgelöst von den direkten Nachwirkungen des Kurses.

(3) Ich erlebe mein Studium als sinnhaft im Hinblick auf meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft.



(4) Ich fühle mich auf die Herausforderungen des Lehrberufs durch mein Studium gut vorbereitet.



Anmerkung. 2021, n = 69.

Abb. 7: KoLaRom – Kohärenzwahrnehmung, Vernetzung (eigene Darstellung)

**Ausblick – Analyse von Lernendendokumenten unterschiedlicher Aufgabenklassen:** Anzeichen für gesteigertes Kohärenzerleben und subjektiv wahrgenommene Kompetenzzuwächse stellen ein Etappenziel dar, erlauben aber kaum

Aussagen über den tatsächlichen Aufbau vernetzter Wissensstrukturen und deren Rolle für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Seit dem dritten Zyklus werden die Befragungsinstrumente daher Dokumentenanalysen (explorative Inhaltsanalysen von Aufgabebearbeitungen) ergänzt. Folgende Studierendenprodukte sollen analysiert werden:

1. Das in Kapitel 3.2.2 skizzierte Erklärvideo zum Konzept *memoria histórica* (Aufgabe zur Komplementarität von Wissensbeständen sowie Anwendung in *Part-Task Practice*);
2. Mind-/Concept-Map, in der die Studierenden vorbereitend auf Planungsentscheidungen zur Umsetzung des Konzepts in der gymnasialen Schule Kernaspekte clustern (Aufgabentyp zu Vernetzung konzeptuellen Wissens und zur Komplementarität von Wissensbeständen, vgl. S. 8 bzw. Nückles et al., 2018, S. 221 f.);
3. Aufgabe und ggf. Simulation, in der es gilt, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten des Konzepts in der gymnasialen Oberstufe verschiedenen Zielgruppen (Schüler\*innen, Kolleg\*innen, Eltern) gegenüber zu begründen, auf zu erwartende Fehlkonzepte ebenso zu reagieren wie das Konzept fachwissenschaftlich zu erläutern und fachdidaktisch an Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts anzuknüpfen (Reflexion unterrichts-/professionsbezogener Handlungs- und Planungsentscheidungen);
4. Dossier (Reflexion und Progression – unterrichts-/professionsbezogener Handlungs- und Planungsentscheidungen; relevante Aspekte sind u. a. die begründete Auswahl der Projektlektüre, die im Hinblick auf die Relevanz für erinnerungstheoretische Aspekte, die Eignung für die Verwendung im schulischen Spanischunterricht zu beurteilen ist, sowie die dafür konzipierte und reflektierte Unterrichtseinheit);
5. flankierende Statements der Studierenden zu einzelnen Lernaufgaben in einem über intra- und interdisziplinäre Leitfragen (*Prompts*) vorstrukturierten seminarbegleitenden Lerntagebuch.

Um beispielsweise die Organisations- und Elaborationsgrade der Vernetzung von deklarativen bzw. konzeptuellen und prozeduralen Wissens-elementen sowie das Erkennen der Komplementarität von Wissens-elementen aus unterschiedlichen Domänen zu analysieren, wurde zunächst ein Kategoriensystem bzw. Kodierschema für die Analyse der jeweiligen Lernaufgaben entwickelt; zur Bestimmung der inhaltsanalytischen Reliabilität bzw. Interrater-Reliabilität wurde die Kodierung jeweils von mindestens zwei Personen durchgeführt. Erste explorative Ergebnisse zur Auswertung der Erklärvideos zeigen innerhalb der Kohorte größere Unterschiede im Elaborationsgrad der Vernetzung (Verwendung von integrativen Argumentationslinien, Beispielen) sowie auch die vermuteten Lücken zwischen der eigentlichen Planung (*Storyboard*) und tatsächlichen Umsetzungen der Erklärungen.

Grundsätzlich unterstreichen die bereits erfolgten Auswertungen einmal mehr, dass eine aufgabenorientiert geförderte, angeleitete Wissensvernetzung allein noch keine Aussage über die Anwendungsqualität des Wissens in realistischen Anforderungsszenarios zulässt. Für eine entsprechende Weiterentwicklung des Lehrkonzepts (und seiner Evaluation) wären hierfür ergänzende realitätsnahe Anwendungskontexte erforderlich – etwa in Form von weiteren *Part-Task Practices* und *Micro-Teaching*-Einheiten oder auch *Cognitive Apprenticeship*-Elementen, deren Analyse zumindest eine explorative Betrachtung der tatsächlichen Nutzung von vernetztem Professionswissen ermöglichen könnte.

#### 4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Kohärenz- und Professionsorientierung gelten als Schlüsselaspekte für eine erfolgreiche Lehrkräftebildung und stehen im Zentrum zahlreicher Reformbemühungen. Für die Entwicklung, Erprobung und Evaluation entsprechender Lehr-Lern-Angebote ist es zentral, der Komplexität und Multifaktorialität des Kohärenzbegriffs und der damit verbundenen Dimensionen, Ansätze und Ziele Rechnung zu tragen: Das skizzierte Lehrkonzept zu Erinnerungskulturen, das auf einer interdisziplinären Umsetzung des *4C/ID-Modells* beruht, wurde wie skizziert als verzahntes Lernangebot konzipiert, die Wirksamkeit im Hinblick auf die Kohärenzwahrnehmung und Wissensvernetzung letztlich jedoch nur an seiner konkreten Rezeption durch die jeweiligen Studierendenkohorten betrachtet: In ersten Erprobungszyklen ergaben sich hinsichtlich der Wirkung von Kurskonzept und Aufgabenformaten Hinweise auf ein gesteigertes Kohärenzerleben, während der tatsächliche Kompetenzzuwachs durch Wissensintegration noch weiter untersucht werden muss. Dabei haben erste Ergebnisse des Projekts auch die hohe Kontextabhängigkeit einzelner Kurskonzepte sowie den Bedarf an kollaborativen, koordinierten und auch personalisierten Ansätzen unterstrichen – und dies sowohl intra- als auch interinstitutionell: Zum einen zeigte sich beispielsweise die Bedeutung einer über einzelne Kurse hinausgehenden, phasenübergreifenden Perspektive der Curriculumsentwicklung – sowohl für die Reaktivierung von Inhalten früherer Kurse als auch im Hinblick auf die Relevanz der Inhalte für zukünftiges professionelles Handeln im schulischen Kontext. Zum anderen zeigte der Austausch mit praktizierenden Lehrkräften – in unterschiedlichen Formaten von Praxisgemeinschaften –, dass eine Theorie-Praxis-Verzahnung dialektische Prozesse erfordert, die neue Innovationspotenziale, aber auch Diskrepanzen zwischen universitärer Lehre und schulischem Fremdsprachenunterricht aufzeigen.

Trotz oder auch gerade angesichts der skizzierten Schlussfolgerungen bleiben blinde Flecken und offene Fragen. So kann lediglich vermutet werden, welche Entwicklungsaspekte und -schritte des Kurskonzepts für die Steigerung der Kohärenzwahrnehmung und/oder -konstruktion auf Studierendenseite besonders

bedeutsam waren – ob die Durchführung des Lehrentwicklungsprojekts im Co-Teaching/Kurstandem tatsächlich zu grundsätzlich anderen Ergebnissen führt als alternative Modelle (wie parallel oder konsekutiv angebotene, aber inhaltlich ebenso abgestimmte oder geframte Formate) es tun würden, oder ob und inwieweit die Relevanz der Lernaufgaben von deren Lebensweltbezug abhängig ist, inwiefern von Feedback und entsprechenden Rückkopplungsprozessen. Darüber hinaus kann von den Ergebnissen eines einzelnen Lehrprojekts – mit jeweils heterogenen Studierendenkohorten zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studienverlauf – ohnehin nicht auf generalisierende Wirkungen des Gesamtprogramms geschlossen werden. Und auch die Frage, ob und welche Wirkungen kohärenzorientierte Studienprogramme und -angebote letztendlich überhaupt für die unterrichtliche Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte entfalten (können), inwieweit eine in Kurssettings gezeigte Verbalisierungskompetenz Rückschlüsse zu Performanzdaten zulässt, bleibt Gegenstand weiterer Untersuchungen. – Punktuelle Lehrentwicklungsprojekte und deren Beforschung sind daher zu erweitern um Longitudinalstudien, die Studierende über verschiedene Professionalisierungsphasen hinweg begleiten, oder auch weitere Anschlussarbeiten zu Absolvent\*innen (also bereits im Schuldienst tätige Referendar\*innen und Lehrkräfte), um zu untersuchen, wie sich Kohärenzerleben und -konstruktion entwickeln, welche Variablen dabei zu identifizieren sind, welche Rolle neben angebotsseitigen Faktoren beispielsweise persönliche Professionalisierungsverläufe, berufsbiographische Faktoren (inklusive der von Smeby & Heggen 2014 erwähnten „pre-enrolment experience“ vor Studienbeginn beispielsweise) oder auch Erfahrung spielen.

## Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese*. Dgvt-Verlag.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bjork, R. A. (1999). Assessing our own competence: Heuristics and illusions. In D. Gopher & A. Koriat (Hrsg.), *Attention and performance XVII: Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application* (S. 435–459). The MIT Press.
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 393–416.
- Blömeke, S. & Laschke, C. (2014). *Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics (TEDS-M 2008). Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Diversity in Coherence: Strengths and opportunities of three programmes: Taking a student perspective. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- De Florio-Hansen, I. (2015). *Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung*. Narr.
- Diehr, B. (2018). Einführung in den Band Universitäre Englischlehrerbildung. In B. Diehr (Hrsg.), *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis* (S. 9–16). Peter Lang.
- diSessa, A. A. (2006). A history of conceptual change research. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (S. 265–280). Cambridge University Press.
- Egli Cuenat, M., Kuster, W., Bleichenbacher, L., Klee, P. & Roderer, T. (2016). Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Aus- und Weiterbildung zur Fremdsprachenlehrperson. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 13–20. <https://doi.org/10.25656/01:13914>
- Forzani, F. (2014). Understanding ‘core practices’ and ‘practice-based’ teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S.139–156). Hogrefe.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hellmann, K. & Zaki, K. (2018). Kohärenz in der Lehrerbildung. Modelle und Konzepte am Standort Freiburg. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung* (S. 355–384). Potsdamer Universitätsverlag.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.) (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung – Modelle, Konzepte, empirische Befunde*. Springer.
- Hellmann, K., Ziepprecht, K., Baum, M., Glowinski, I., Grospietsch, F., Heinz, T., Masanek, N. & Wehner, A. (2021). Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung in der Lehrkräftebildung – Ein hochschulisches Angebots-Nutzungs-Modell. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 311–332. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31237.42725>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Henning-Kahmann, J. & Hellmann, K. (2019). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der studentischen Kohärenzwahrnehmung im Lehramtsstudium. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Modelle, Konzepte, empirische Befunde* (S. 33–50). Springer.
- Hermansen, H. (2017). Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers’ collective autonomy. *Teacher and Teacher Education*, 65, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.003>
- Hermansen, H. & Heikkilä (2023). Epistemic coherence in teacher education. In G. Doetjes, V. Domicovic, M. Mikkilä-Erdmann & K. Zaki (Hrsg.), *Coherence in European Teacher Education* (i.Vb.). Springer.
- Joos, T., Liefänder, A. & Spörhase, U. (2019). Studentische Sicht auf Kohärenz im Lehramtsstudium. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Modelle, Konzepte, empirische Befunde* (S. 51–68). Springer.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Kennedy, M. (2006). Knowledge and Vision in Teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205–211. <https://doi.org/10.1177/0022487105285639>
- Kirchhoff, P. (2017). Falko-E. Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften. Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, B. Göhring, B. Hoffmann, P. Kirchhoff & R. Mulder (Hrsg.), *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen* (S. 113–152). Waxmann.

- Kirschner, P. & van Merriënboer, J. (2007). *Ten steps to complex learning*. Routledge.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Dömrich P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Risquarts, K. Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. <https://d-nb.info/1220491942/34>
- Klippel, F. (2018). Englischlehrerbildung – historische und aktuelle Perspektiven der Vorbereitung auf den Berufseinstieg. In B. Diehr (Hrsg.), *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis* (S. 17–34). Peter Lang.
- Klippel, F. (2022). Was sollen Sprachlehrer wissen und können? Grundmuster der Fremdsprachenlehrerkräftebildung im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 73–96.
- König, J. (2014). Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In A. Bregges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde & D. Schmeinck (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung* (S. 17–47). Waxmann.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2015). *Rechtsverordnung des Kultusministeriums (Rahmen-VO-KM)*, <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrRahmenV+BW&psml=bsbwueprod.psm1&max=true>.
- Legutke, M. & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Narr.
- Legutke, M., Saunders, C. & Schart, M. (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 3–28.
- Lehmann, T. (2020). Introduction. In T. Lehmann (Hrsg.), *International Perspectives on Knowledge Integration* (S. 1–5). Brill.
- Linn, M. C. (2006). The knowledge integration perspective on learning and instruction. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (S. 243–264). Cambridge University Press.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226. <https://doi.org/10.1080/13639080902957905>
- Neuweg, G. H. (2024) Kohärenz als Schlüssel zur Verbesserung der Wirksamkeit der Lehrer\*innenbildung? In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, F. Grospietsch & I. Glowinski (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen von Lehramtsstudierenden – eine Black Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 14–32). Klinkhardt.
- Nordine, J., Sorge, S., Delen, I., Evans, R., Juuti, K., Lavonen, J., Nilsson, P., Ropohl, M. & Stadler, M. (2021). Promoting Coherent Science Instruction through Coherent Science Teacher Education: A Model Framework for Program Design. *Journal of Science Teacher Education*, 32(8), 911–933. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1902631>
- Nückles, M., Zaki, K., Liefänder, A., Graichen, M., Burkhart, C., Klein, C. & Lösch, L. (2019). Das e-Portfolio in der Freiberger Lehrerbildung: Selbstgesteuerte Kohärenzkonstruktion durch vernetzende Lernaufgaben. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Modelle, Konzepte, empirische Befunde* (S. 225–242). Springer.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47(6) 2015, 877–891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>
- Prediger, S., Schnell, S. & Rösike, K.-A. (2016). Design Research with a focus on content-specific professionalization processes: The case of noticing students' potentials. In S. Zehetmeier, B. Rösken-Winter, D. Potari & M. Ribeiro (Hrsg.), *Proceedings of the Third ERME Topic Conference on Mathematics Teaching, Resources and Teacher Professional Development* (S. 96–105). Humboldt-Universität zu Berlin/HAL.
- Reeves, C. T. & McKenney, S. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Reinfried, Marcus (2011). Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht* (S. 1–20). Narr.

- Sandoval, C., van Es, E., Campbell, S. & Santagata, R. (2020). Creating Coherence in Teacher Preparation. *Teacher Education Quarterly*, 47(4), 8–32. <https://www.jstor.org/stable/26977528>
- Schädlich, B. (2022). Fachdidaktisches Wissen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums: Wissen für die Praxis als Wissen in der Praxis verstehen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 3–28.
- Schneider, M. (2012). Knowledge Integration. In N.M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 1684–1686). Springer.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Smey, J.-C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Swee Choo Goh, P., Canrinus, E. & Teck Wong, K. (2020). Preservice teachers' perspectives about coherence in their teacher education program. *Educational Studies*, 46(3), 368–384.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Klinkhardt/Westermann.
- van Merriënboer, J. (1997). *Training complex cognitive skills: A four-component instructional design model for technical training*. Addison-Wesley.
- van Merriënboer, J. (2020). Das Vier-Komponenten Instructional Design (4C/ID) Modell. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 153–170). Springer.
- Voss, T. (2021). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potenziale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 9–29). Waxmann.
- Wittwer, J., Nückles, M., Mikelskis-Seifert, S., Schumacher, M., Rollett, W. & Leuders, T. (2015). Kohärenz, Kompetenz- und Forschungsorientierung – zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung am Standort Freiburg. In W. Benz, J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 93–115). Raabe.

## Autor\*innen

Reiser, Frank, Dr.

Universität Freiburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Neuere französische und spanische Literatur, Autobiografie, Thematologie, Interdiskursforschung

[frank.reiser@romanistik.uni-freiburg.de](mailto:frank.reiser@romanistik.uni-freiburg.de)

Zaki, Katja, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachendidaktik der Romanischen Sprachen, Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften, Transversale Kompetenzen im FSU, Internationalisierung der Lehrerbildung

[katja.zaki@ph-freiburg.de](mailto:katja.zaki@ph-freiburg.de)