

Dick, Mirjam

Vernetztes Professionswissen durch de-fragmentierende Prompts? Eine Treatmentstudie in der Deutschlehrkräftebildung

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. 288-316



Quellenangabe/ Reference:

Dick, Mirjam: Vernetztes Professionswissen durch de-fragmentierende Prompts? Eine Treatmentstudie in der Deutschlehrkräftebildung - 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. 288-316 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317738 - DOI: 10.25656/01:31773; 10.35468/6118-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-317738>

<https://doi.org/10.25656/01:31773>

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-Licence: <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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mirjam Dick

Vernetztes Professionswissen durch de-fragmentierende Prompts?

Eine Treatmentstudie in der Deutschlehrkräftebildung

Zusammenfassung

Was konkret Wirksamkeitsfaktoren für den Aufbau von vernetztem Professionswissen sind, und wie sich Effekte verzahnter Lehr-Lernveranstaltungen messen lassen, ist nach wie vor ein Desiderat. Die vorliegende Treatmentstudie, in welcher Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Beispiel Textverstehen und Aufgabenkonstruktion verzahnt wurden, nähert sich diesem theoretisch und empirisch-quantitativ an. Dabei werden sog. de-fragmentierende Prompts in der Experimentalgruppe systematisch und in der Kontrollgruppe nicht eingesetzt. In einem quasi-experimentellen Messwiederholungsdesign wurden vor und nach dem Treatment kompetenzdiagnostische Tests zur Messung des fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und vernetzten Professionswissens durchgeführt und anhand von kategorienbasierten Ratings ausgewertet. De-fragmentierende Prompts wurden als statistisch signifikanter Einflussfaktor auf vernetzte fachspezifische Performanz identifiziert.

Keywords: Vernetzung, Verzahnung, De-Fragmentierung, Lehrkräftebildung, Aufgaben, Textverstehen

Abstract

The concrete effectiveness factors for the development of networked professional knowledge and how the effects of interlinked teaching-learning events can be measured are still a desideratum. The present treatment study, in which literature studies and literature didactics were interlinked using the example of text comprehension and task construction, approaches this theoretically and empirically-quantitatively. So-called de-fragmenting prompts are systematically used in the experimental group and not in the control group. In a quasi-experimental repeated-measures design, competence-diagnostic tests measuring subject-specific, subject-didactic and networked professional knowledge were conducted before and after the treatment and evaluated using category-based ratings. De-fragmenting prompts were identified as a statistically significant influencing factor on networking subject-specific performance.

Keywords: Networking of professional knowledge, Knowledge-Integration, De-Fragmentation, Teacher Education, Task Design, Text Comprehension

1 Ein Blick durch das Schlüsselloch

Die Studierenden stehen. Die Raummitte ist leergeräumt. Moderationskarten, Schnur und Stifte liegen bereit. Die Lehramtsstudierenden für das Fach Deutsch haben in den vergangenen Seminarsitzungen intensiv über literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Konzepte literarischen Textverstehens diskutiert, sie haben Methoden der Textinterpretation und Strategien literarischen Lernens erprobt. Sie haben Aufgaben für den Literaturunterricht entwickelt und kriterienbasiert evaluiert. Nun stehen sie da und sollen das Gelernte in einer integrativen Wissensstruktur rekonstruieren und diese räumlich darstellen. Sie sammeln zunächst zentrale Begriffe aus dem Seminar auf Moderationskarten und legen sie unsortiert auf den Boden. „Vergeben Sie Patenschaften für die Konzepte“, regt die Dozentin aus der Fachdidaktik an und wird prompt als Patin für das Konzept „Literaturdidaktik“ auf das ‚Spielfeld‘ gestellt. Die Dozentin aus der Literaturwissenschaft wird analog eingeladen, das Konzept „Literaturwissenschaft“ zu vertreten. Weitere Studierende nehmen sich eine der Begriffskarten (z. B. Literaturunterricht, literarische Kompetenz) und stellen sich dazu. Ein kurzes ‚Blitzlicht‘ der Patinnen und Paten zu ihrem jeweiligen Konzept (i. S. v. „Ich als Literaturdidaktik stehe für...“) resümiert die Begriffsverständnisse. An die übrigen Studierenden gerichtet gibt eine der Dozentinnen den Tipp: „Überlegen Sie, wie die Konzepte räumlich strukturiert werden müssen und platzieren Sie uns dementsprechend.“ Ein Gespräch entsteht, die Personen, die eine Begriffskarte tragen, werden begründet im Raum platziert. Sie verstehen sich als Personifikation des Konzepts und bringen Argumente aus der jeweiligen Perspektive ein, die eine bestimmte Platzierung bestätigen oder anfechten. Dann gilt es, die Beziehungen zwischen den Konzepten zu klären. Bindfäden werden ausgelegt und mit Karten und Pfeilen beschriftet. Die Diskussion über die Relationen und Abhängigkeiten wird immer wieder durch Impulsfragen vertieft (z. B. „Wie genau lässt sich die Beziehung zwischen Literatursemiotik und Literaturunterricht definieren?“). Nach und nach entsteht ein Begriffsnetz, welches die im Seminar erarbeiteten Themen und deren Zusammenhänge abbildet und welches kollaborativ und diskursiv als Standbild entwickelt wurde.

Eine solche Lernsituation fand (leicht abgewandelt) in einem Treatment statt, mit dem das Ziel der Vernetzung von literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Professionswissenfacetten durch Studierende des Lehramts Deutsch verfolgt wurde. Dieses war Teil einer quasi-experimentellen Untersuchung hinsichtlich Effekten von fächer-vernetztem Prompting in Seminaren der Deutschlehrkräftebildung. Durchgeführt wurde die Studie an zwei bayerischen Universitäten im Rahmen eines Promotionsprojektes (Dick, 2024).

2 Theoretische Rahmung

Die Studie rekurriert auf die oftmals kritisierte Unverbundenheit (Fragmentierung) der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalte im Lehramtsstudium (Barzel et al., 2016; Frister, 2018; Härle & Busse, 2018; Lammerding et al., 2019). Im Folgenden wird die Fragmentierung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Deutschlehrkräftebildung fokussiert, bzw. deren Überwindung durch Verzahnung und Vernetzung am Beispiel der Fächer Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Diese beiden Disziplinen weisen aufgrund der unterschiedlichen historischen und systemischen disziplinären Sozialisation unterschiedliche Forschungs- und Lehrtraditionen, disparate Denk- und Arbeitslogiken sowie inhaltliche Diskrepanzen im Umgang mit dem Gegenstand *Literatur* auf (Boyken, 2016; Winkler et al., 2018, S. 15; Winkler & Wieser, 2017, S. 407). Gleichzeitig sind beide in einer gemeinsamen Verantwortung hinsichtlich der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften, so dass fächerübergreifende und de-fragmentierende Aushandlungsprozesse notwendig erscheinen.

Diesbezügliche curriculare Abstimmungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft hinsichtlich der Studienstruktur begreifen Hellmann et al. (2021) als *Verzahnung* von Studienelementen i. S. e. „Organisation von Lerngelegenheiten, die es Studierenden erleichtert, die in verschiedenen Lehrveranstaltungen erworbenen Inhalte zu einer für sie vernetzten Wissensstruktur auszubauen“ (S. 315). Darüber hinaus ist in diesem Kontext die *Vernetzung* professionellen Wissens signifikant, verstanden als eine „sinnhafte Verknüpfung neu erworbener Wissens Elemente mit bereits vorhandenem Wissen und folglich das Inbeziehungsetzen von Wissens Elementen, die zuvor nicht miteinander verknüpft waren“ (S. 315), d. h. Vernetzung wird in einem rein kognitiven Sinne verstanden. Vernetzung in diesem Sinne kann als eine innerfachliche oder Theorie-Praxis-Vernetzung gedacht werden oder aber als eine „dimensionsübergreifende Vernetzung“ (Masanek, 2022, S. 2). Letztere meint z. B., dass die Studierenden literaturwissenschaftliche und didaktische Wissensbestandteile zu- und miteinander in Beziehung setzen können. In dieser Studie wird die dimensionsübergreifende Vernetzung adressiert.

In den letzten Jahren sind viele aufwendig und vielversprechend entwickelte Lehr-Lernarrangements entstanden, die zur Vernetzung der Professionswissensbereiche führen sollen (z. B. Knapp & Zimmermann, 2019; Landgraf, 2021; Preis & Kanitz, 2018). Dennoch ist nach wie vor empirisch ungeklärt, was konkret Gelingensbedingungen zur Generierung dimensionsübergreifender Vernetzung sind, wie es also gelingt, separierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensstrukturen in eine vernetzte Wissensstruktur zu transformieren (Hellmann et al., 2021; Kleickmann & Hardy, 2019). Damit einher geht die Frage,

wie Lehr-Lernarrangements konstituiert sein müssen, die nicht nur eine Addition mehrerer Fachperspektiven anbieten, sondern eine konstruktive Vernetzung dieser einfordern (Dick & Seefried, 2019; Freudenberg et al., 2014, S. 167; Winkler et al., 2018). Auch die Messung von Effekten vernetzter Lernarrangements ist nach wie vor ein Desiderat (Landgraf, 2021; Masanek, 2018; Winkler & Wieser, 2017). Dies gilt insbesondere hinsichtlich quantitativer Verfahren und noch spezifischer bezüglich der Forschung in der Deutschlehrkräftebildung. Dieser Desiderate nimmt sich die vorliegende Studie an. Die Annahme ist, dass der Einsatz de-fragmentierender Prompts zur empirischen Klärung der Frage beitragen kann, wie vernetztes Professionswissen entstehen kann.

2.1 Kritisch-konstruktive Einordnung in das Angebot-Nutzungs-Modell hochschulischer Kohärenzbildung

Die Einordnung dieser de-fragmentierenden Prompts in das diesem Band zugrunde gelegte Angebot-Nutzungs-Modell hochschulischer Kohärenzbildung von Hellmann et al. (2021) erweist sich auf den ersten Blick zugänglich, in Detailfragen aber als schwierig. In einer ersten Einordnung fokussiert die vorliegende Studie die *Verzahnung von Lehr-Lernveranstaltungen* und die *Wirkung*, welche die systematische *Nutzung* de-fragmentierender Lernelemente auf das *vernetztes Professionswissen* der Studierenden hat. Ein zweiter Blick verweist darauf, dass das im Projekt SKILL¹ (Universität Passau) verwendete Konzept der *De-Fragmentierung* mehrdimensional angelegt ist. Auf der Angebotsseite kann zunächst festgehalten werden, dass in SKILL verzahnte Lehr-Lernarrangements inter- bzw. transdisziplinär entwickelt wurden, die innovativ und implementierbar sein sollten (Winkler et al., 2018). Damit wurde darauf abgestellt, separierend-disziplinäre Angebote, die für die Ausbildung von flexiblem, adaptivem und vernetztem Professionswissen ungünstig erscheinen, zu überwinden. Die Lernarrangements wurden dabei so gestaltet, dass die Lernenden systematisch mit Hinweisreizen konfrontiert wurden, die Vernetzung aktivieren sollten (de-fragmentierende Prompts). Dafür wurden funktional und kreativ komplexe Problemstellungen bearbeitet, die idealerweise einen Berufsfeldbezug aufwiesen (Dick & Seefried, 2019; Fuchs, 2007; Köstler et al., 2018; Meier, Gimbel et al., 2018; Städeli et al., 2013, für Beispiele siehe Pkt. 1, 2.2 und 4.1). Hiermit wird die Nutzungsseite des Hellmann'schen Modells relevant, in welcher die Studierenden die unterschiedlichen Professionswissensbereiche fachlich durchdringen und idealerweise die Wissens Elemente *integrieren* können, also derart transformieren, dass sich die Fächergrenzen – bei einer starken Vernetzung – weitestgehend auf-

1 SKILL steht für „Strategien der Kompetenzentwicklung. Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung“ und wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1624 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

lösen und das kognitive „Syntheseprodukt“ (Truffer, 2007, S. 41) im Vordergrund steht (Masanek, 2022, S. 18). Ob dabei – so wie im Angebot-Nutzungs-Modell angelegt – so trennscharf zwischen Nutzung und Wirkung differenziert werden kann, wird im Kontext der vorliegenden Arbeit hinterfragt. Denn die aktiven „Prozesse der Auseinandersetzung und Reflexion“ (Nutzung) (Hellmann et al., 2021, S. 317) sind wohl nur möglich und ertragreich, wenn vernetztes Professionswissen (Wirkung) *dabei* (und nicht nur infolgedessen) aktiviert wird. Sowohl während der Nutzung als auch im Bereich der Wirkung ist anzunehmen, dass sich verändernde und/oder veränderte Kognitionen eine Rolle spielen. Diese Überlappung scheint auch der im Modell angelegte Terminus der Reflexion zu bestärken (im Modell dem Bereich Nutzung zugeordnet), welche ja per se als mentaler Prozess, im Sinne eines Konsequenzen ableitenden Nachdenkens, angelegt ist (von Aufschneider et al., 2019, S. 147). Somit erscheint die ‚Reservierung‘ des Bereichs der veränderten Kognitionen auf die Kategorie der Wirkung etwas konstruiert. Für den vorliegenden Kontext ist das daher von Relevanz, weil sich die titelgebenden de-fragmentierenden Prompts eben in dieser etwas unscharfen Schnittstelle zwischen Nutzung und Wirkung verorten. Sie sind didaktisch gestaltete Verzahnungselemente, inkludieren aber immer den Anspruch, *während* der Nutzung Vernetzungswirkungen, also veränderte Kognitionen und somit vernetztes Professionswissen, zu aktivieren. Die dem Modell inhärente zeitliche Kausalität entspricht dem kaum. Denn gleichzeitig wird in der vorliegenden Studie ja auch von messbaren Effekten eines Einsatzes de-fragmentierender Prompts ausgegangen, welche dem Bereich der Wirkungen, wie oben angemerkt, zugeordnet werden können. Um dies zu präzisieren, sei die Spezifität de-fragmentierender Prompts erläutert.

2.2 De-fragmentierende Prompts

Der Ausgangspunkt für die vorliegende Treatmentstudie ist die Annahme, dass es dezidierte verzahnte Lerngelegenheiten braucht, in welchen die Studierenden die In-Bezug-Setzung und Synthese der Professionswissensbereiche üben, in denen sie also Schnittstellen, Unterschiede und Verbindungen zwischen den Bereichen identifizieren und nutzen, also de-fragmentierend (vernetzt) denken. Hierfür wurde das Konzept der sog. *de-fragmentierenden Prompts* neu entwickelt (Dick, 2024; in Anlehnung an Lehmann et al., 2019; Masanek, 2018; Moser, 2020; Picard, 2011; Wäschle et al., 2015; Winkler & Schmidt, 2016).

Im Kontext des Lehrens und Lernens können Prompts als Hinweise, Impulse oder Aufforderungen verstanden werden, die Lernende dazu anregen, implizit verfügbare Strategien und Wissen zu aktivieren. Es wird angenommen, dass Lernende bereits über das notwendige Wissen und die Strategien verfügen, aber ohne Aufforderung nicht darauf zurückgreifen können. (Bannert, 2009, S. 139; Glogger et al., 2009, S. 96; Picard, 2011, S. 37) Beispielhaft wird etwa in einem Seminar sowohl literaturwissenschaftliches als auch -didaktisches Wissen fachlich durchdrungen. Durch

das Prompting sollen dann die den Inhalten inhärenten, aber oftmals den Studierenden nicht präsenten, Interdependenzen fokussiert und die Verknüpfung aktiviert werden. Prompts dienen somit als „Lernhilfen, Denkanstoß und Signal für den Abruf von Gedächtnisinhalten“ (Moser, 2020, S. 1230).

Prompts können unterschiedlich gestaltet sein und werden je nach zugrundeliegender Theorie in verschiedenen Lernphasen, mit unterschiedlichen Zielen und in diversen Formen eingesetzt (Bannert, 2009, S. 139–140). Besonders relevant für den hier besprochenen Lehr-Lernkontext sind Prompts, die kognitive und metakognitive Lernaktivitäten initiieren und dabei dazu anregen, verschiedene Facetten des Professionswissens miteinander zu vernetzen. Es wird davon ausgegangen, dass solche verzahnenden Hinweisreize die Vernetzungsleistung zwischen verschiedenen Professionswissensfacetten fördern, anregen oder veranlassen können. (Lehmann et al., 2019; Wäschle et al., 2015) Um derartige de-fragmentierende Prompts zu operationalisieren, wurden von der Autorin dieses Beitrags vier Differenzierungskategorien entwickelt (Dick, 2024):

1. In welcher Konzeption bzw. *Realisationsform* werden die Prompts gestaltet?
Z. B. Leitfragen/Fragestellungen, Statements, visuelle/auditive/haptische/etc. Impulse, spezifische Instruktionen, Modellverhalten u. a. (Bannert, 2009; Glogger et al., 2009; Lehmann et al., 2019; Moser, 2020; Picard, 2011).
2. In welcher *Lernphase* werden die Prompts eingesetzt?
Präaktional; aktional; postaktional?² (Picard, 2011; Thillmann et al., 2009)
3. Welche *Lernstrategien* sollen evoziert werden?
Beispielsweise kognitive (z. B. Wiederholung, Organisation, Elaboration), metakognitive (z. B. Planung, Überwachung, Selbstregulation), motivationale (z. B. Emotionsregulation, Konzentration, Resilienz) (S. Döring, 2020; Hübner et al., 2006; Lehmann et al., 2019).
4. Welche *Zielstellung* wird anvisiert?
Fachperspektivisch-vernetzende³, additiv-vernetzende oder integrativ-vernetzende Kognitionen (Masanek, 2018; Winkler & Schmidt, 2016)?

2 Picard (2011) entwirft zur Analyse der in seiner Studie eingesetzten Prompts die Kategorie „Darbietungszeitpunkt“ (S. 55), die zu der hier dargestellten Kategorie Lernphase deutliche Parallelen aufweist. In beiden Kategorien geht es darum, den Einsatzzeitpunkt der Prompts mit der Lernphase abzustimmen. Allerdings betont Picard, dass es „[a]ufgrund der Rekursivität von Lernprozessen [...] schwierig [sei], einen optimalen Lernverlauf vorauszusagen und Prompts zeitgenau anzupassen“ (S. 55). Er verweist stattdessen auf Ergebnisse von Thillmann et al. (2009), die empfehlen, Prompts in den Lernprozess zu integrieren und diese nicht zu isolieren. Ebenso ist die obige Kategorie Lernphase gedacht: Sie ermöglicht es zu bestimmen, welche Lernphase einer Lernsituation durch Prompts beeinflusst werden soll, setzt aber immer voraus, dass diese in die Lernsituation integriert und zum relevanten Bestandteil dieser werden.

3 Masanek (2018) erhebt in einer explorativen Untersuchung Modi der Vernetzung, welche für den vorliegenden Kontext adaptiert werden. Sie identifiziert in ihrer Studie allerdings bzgl. fachperspektivisch-vernetzender Zugänge lediglich pädagogisch-vernetzende Zugänge, da fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge kaum aktiviert wurden. Verallgemeinert wird dieser Modus der Vernetzung hier fachperspektivisch-vernetzend genannt.

Insbesondere der letzte Aspekt erscheint für die Bestimmung der Qualität von de-fragmentierenden Prompts vielversprechend, denn nach Winkler & Schmidt (2016) drückt sich der Grad der Vernetzung auch im „übergreifenden [...] [E]rgebnis“ (S. 10) aus. Während die ersten drei Kategorien in Bezug auf das Angebot-Nutzungs-Modell auf die Ebene der Verzahnung rekurren, adressiert die letzte die oben skizzierte Interaktion und Schnittstelle zwischen der ‚Nutzungs-‘ und ‚Wirkungsebene‘ und somit die Ebene der Vernetzung. Die Adaption der von Masanek (2018) erhobenen Modi der Vernetzung ermöglicht eine Spezifizierung: Wird *eine* Fachperspektive in der Prompting-Situation priorisiert und aus dieser Perspektive heraus Bezüge zu einer weiteren Disziplin skizziert? Dann handelt es sich um eine *fachperspektivisch-vernetzende* kognitive Zielstellung, die nach Masanek (2018, S. 167) eine Art ‚Vor-Form‘ von Vernetzung darstellt, welche durch additive und integrativ-vernetzende Zugänge erweitert werden sollte. Im Gegensatz dazu kombinieren *additiv-vernetzende* Überlegungen mindestens zwei Professionswissensbereiche und nutzen verschiedene fachliche Bezüge gleichwertig, ohne jedoch die Schnittstellen, Parallelen, Verbindungen oder Widersprüche zwischen ihnen zu fokussieren. Ein *integrativ-vernetzendes* Ergebnis würde diese jedoch berücksichtigen. Hierbei würde sowohl die Spezifität der verschiedenen Fachperspektiven und des zu behandelnden Gegenstands untersucht als auch abgewogen werden, welche fachlichen Aspekte in welcher Kombination, Reihenfolge und Bearbeitungstiefe dem Lerngegenstand entsprechen. Im „weitreichendsten Fall“ könnte dies zu „etwas qualitativ Neue[m]“ führen, wie Winkler und Schmidt (2016, S. 10) postulieren.

Die vier Kriterien – Form, Lernphase, evozierte Lernstrategie und Zielstellung – ermöglichen eine theoretische Schärfung de-fragmentierender Lernaktivitäten (für Beispiele siehe Tabelle 2, Pkt. 4.1). Mit ihnen kann die Quantität und Qualität von Vernetzung näher bestimmt werden und im verzahnten Lernangebot reflektiert und exakt derartige Elemente platziert werden. Das ist insbesondere hinsichtlich der Messbarmachung von Vernetzungseffekten in der Lehre maßgeblich (vgl. Pkt. 4).

Lernarrangements, in welchen de-fragmentierende Prompts zum Einsatz kommen, systematisieren demnach „knowledge integration as a form of learning“ (Lehmann et al., 2019, S. 121) und sollen durch einen zielscharfen Einsatz ein „integrated deep understanding“ (S. 103) erhöhen. Mit Bezug zu dem Angebots-Nutzungs-Modell (Hellmann et al., 2021) stellen de-fragmentierende Prompts eine Gelegenheit dar, den Aspekt der ‚Nutzung‘ bei den Studierenden bewusst zu stärken. Ziel eines systematischen de-fragmentierenden Promptings ist die Ausbildung eines vernetzten Professionswissens⁴ bei den Studierenden.

⁴ Professionswissen meint in dieser Arbeit vorwiegend explizierbares Professionswissen, welches aber konzeptuelles und prozedurales Wissen mit inkludiert (Baumert & Kunter, 2006, 2013; Krauss et al., 2017). Es dient als intrinsische Grundlage für kompetentes Agieren (Neuewg, 2014, S. 548).

2.3 Vernetztes Professionswissen

Vernetztes Professionswissen meint in vorliegender Studie die kognitive Fähigkeit, zwischen einzelnen, separierbaren mentalen Verarbeitungseinheiten (hier: Professionswissensbereichen) Beziehungen herzustellen, in dem sie gleichzeitig bzw. parallel aktiviert und in Interaktion gebracht werden. Dies ermöglicht es, Verbindungen, Schnittstellen, Unterschiede und Parallelen zwischen verschiedenen Professionswissensfacetten zu identifizieren und nutzbar zu machen. (Barte et al., 2020; Gil et al., 2010; Krathwohl, 2002; Neuweg, 2014; Schnotz, 1994)

In dem vorliegenden Forschungskontext wurde die Vernetzung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissensfacetten an dem für die Deutschlehrkräftebildung zentralen Themenfeld Textverstehen und (diesbezüglicher) Aufgabenkonstruktion untersucht. Die Begriffsverständnisse dieser Wissensfacetten in der FALKO-D Studie (Pissarek & Schilcher, 2017) sind dabei grundlegend (vgl. auch Baumert, 2008; Baumert & Kunter, 2006, 2013). Sie werden aber um Ergebnisse einer Delphi-Studie ergänzt, welche auf Grundlage bisheriger Forschung explizit für die Geisteswissenschaften die „Ausdifferenzierung der Fachwissenskategorien“ (Lüke et al., 2018, S. 75) weiter klärt.⁵ Fachwissen (d. h. hier literaturwissenschaftliches Inhalts- und literaturtheoretisches Wissen) wird dementsprechend im vorliegenden Kontext als „berufsspezifisches, konzeptuelles Fachwissen [...] [begriffen], das Zusammenhänge zwischen schulischem und akademischem Wissen umfasst“ (Lüke et al., 2018, S. 78–79). Dieses inkludiert u. a. „Wissen über Erkenntnisprozesse unter Einbezug von Theorie, Fachsprache und Erkenntnis- und Gültigkeitsprinzipien im Fach“ (Glowinski et al., 2018, S. 106) sowie die Fertigkeit, „[f]achliche Folgen von Reduktion [einschätzen zu] können“ (Glowinski et al., 2018, S. 106). Literaturwissenschaftlich spezifiziert beinhaltet dies, dass die Studierenden mit den literaturtheoretischen (hier: semiotischen) Konzepten und Fragestellungen vertraut sind, die für eine Interpretation literarischer Texte notwendig sind. Dies inkludierte etwa, dass die Studierenden in einem literarischen Text die räumliche Ordnung und Semantik dieser erkennen, Handlungsverlauf und Ereignisstruktur beschreiben und interpretieren, die Merkmale der Figuren sowie die sprachliche/formale und zeitliche Gestaltung rekonstruieren und interpretieren können (Schilcher & Pissarek, 2015). Die professionelle Kompetenz⁶ der Studierenden im Umgang mit literarischen Texten wird für den vorliegenden Forschungskontext als Fertigkeit definiert, die Kernbotschaft eines literarischen Texts durch den gegenstandsadäquaten Einsatz von kognitiven Pro-

5 Zum Studiendesign siehe auch Glowinski et al. (2018); Woehlecke et al. (2017).

6 Kompetenz wird mit Krauss et al. (2017) als „Readiness für das spontane Entwickeln von unterrichtlichen Handlungsoptionen“ (S. 40) verstanden. Der Kompetenzbegriff wird in vorliegender Studie dem Professionswissensbegriff vorgezogen, wenn es um das integrative Anwenden von Wissen und Fertigkeiten in einer konkreten, gegenstandsbezogenen Entwicklungssituation (z. B. bei einer Textinterpretation) geht.

blemlöseprozessen textbasiert zu identifizieren und unter Zuhilfenahme von textexternem Wissen zu abstrahieren.

Damit wird erstens darauf reagiert, dass bisher die Datenlage zu studentischen Kompetenzen im Textverstehen sehr ‚dünn‘ ist (Bremerich-Vos, 2019, S. 50)⁷ und mit der vorgenommenen Erhebung hierzu ein Beitrag geleistet wird. Zweitens wird mit der Entwicklung eines Messinstrumentes zu der in der Deutschdidaktik noch ungeklärten Binnendifferenzierung literarischen Textverstehens beigetragen. Und drittens werden, als zusätzliche Fragestellung, Effekte des von Schilcher und Pissarek (Hrsg.) heuristisch entwickelten Modells literarischer Kompetenz, welches auf einer literatursemiotischen Theorie gegründet ist (Schilcher & Pissarek, 2015), empirisch untersucht, wobei die Ergebnisse und Diskussion zu der Textverstehenskompetenz in vorliegendem Aufsatz ausgeklammert werden (siehe hierzu Dick, 2024), da der Fokus auf der Vernetzungsleistung der Studierenden liegt.

Fachdidaktisches Professionswissen umfasst demgegenüber u. a. „Wissen über das didaktische [...] Potenzial von Aufgaben, Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben [sowie] ihre didaktische Sequenzierung“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 495). In FALKO-D wird dies durch die Einschätzung des „Potenzial[s] von Texten“ (Pissarek & Schilcher, 2017, S. 78) für den Lernprozess noch fachlich geschärft. Mit der Erhebung der studentischen Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben⁸ kann also erstens ein Aspekt von fachdidaktischem Professionswissen erhoben werden. Dies ist insbesondere dahingehend relevant, weil aus der Aufgabenforschung bekannt ist, dass Lehrkräfte häufig ein defizitäres „aufgabenanalytische[s] Know-how“ (Artelt et al., 2007, S. 66) aufweisen und auch Studierende bei der Konstruktion deutlich „begrenzte Fähigkeiten“ (Susteck, 2018, S. 292) zeigen. Allerdings liegen insbesondere bzgl. studentischer (Teil-)Kompetenzen bisher noch kaum empirische Daten vor, sodass hier ein Beitrag geleistet werden soll.

Zweitens verortet sich die Studie in einem Strang der Aufgabenforschung, in welchem Aufgaben als „Medium der Operationalisierung“ (Winkler, 2018, S. 29) von fachdidaktisch relevanten Aspekten gesetzt werden (z. B. bei Hanisch, 2015; Lotz, 2016; Winkler, 2017). Explorative und einzelne empirische Befunde verweisen darauf, dass die Fertigkeit, fachspezifische Aufgaben zu konstruieren, hinsichtlich der

7 Die Studie TEDS-LT erhebt zwar studentisches literaturwissenschaftliches Professionswissen, aber es wird in der Studie vorwiegend auf curriculares Wissen fokussiert, sodass explizite Einblicke in eine Kompetenz zum Textverstehen daraus nicht ableitbar sind (Bremerich-Vos et al. 2011, S. 51). Die FALKO-D Studie wiederum erhebt nur an einer kleinen studentischen Kohorte das literaturwissenschaftliche Professionswissen und inkludiert dabei zwar stärker prozedurale Fertigkeiten bei der Textinterpretation. Allerdings liegen extrahierte Daten zum Textverstehen nicht vor. (Pissarek & Schilcher, 2017)

8 In vorliegender Studie werden Lernaufgaben für den kompetenzorientierten Literaturunterricht zur Erarbeitung eines vertieften Textverstehens (sog. Textverstehensaufgaben) fokussiert (Köster, 2016, S. 26; Winkler, 2011, S. 17).

Vernetzung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissensbereichen eine Art ‚Schnittstellenproblem‘ darstellt (Freudenberg et al., 2014; Freudenberg, 2017; Landgraf, 2021; Susteck, 2018; Wäschle et al., 2015). Für die Forschung zur vernetzten Deutschlehrkräftebildung liegen nach Wissen der Autorin bisher noch keine empirischen Studien vor, die Aufgabenkonstruktion dezidiert als Medium der Operationalisierung von Vernetzungsleistung setzen. Theoretisch begründet wird in der Fachliteratur aber deutlich, dass bei Aufgabenanalyse und -konstruktion auf verschiedene Wissensbereiche zurückgegriffen werden muss und diese somit eine interdisziplinäre Anforderung darstellen (Leubner & Saupe, 2016, S. 2). Auch wird darauf verwiesen, dass die Aufgabenkonstruktion „als komplexes Entscheidungsproblem bezeichnet werden [könne]. Denn zwischen den [...] Faktoren ergibt sich rasch eine kaum zu überschaende Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten und Wechselbeziehungen“ (Richter, 2010, S. 19). Derartige komplexe Probleme zeichnen sich mit einem Blick in die kognitive Problemlöseforschung durch eine hohe Vernetztheit, Intransparenz und Divergenz aus (Funke, 2003, 2006; Leutner et al., 2005). Aufgaben zu konstruieren, verlangt also, so die Annahme, dass die Studierenden sowohl fachwissenschaftliche Voranalysen hinsichtlich des Gegenstandes als auch fachdidaktische kognitive Operationen zielgerichtet durchführen. Erstere umfassen dabei u. a. die Analyse und Interpretation eines literarischen Texts unter Einbezug literaturtheoretischer Konstrukte oder die „sachlogische Reflexion und Reduktion“ (Glowinski et al., 2018, S. 80). Fachdidaktische Operationen sind u. a. die Analyse von Verstehensvoraussetzungen, die ein Gegenstand für Lernende mit sich bringt. Erst wenn eine aktive Vernetzung beider Facetten stattfindet, kann eine Konstruktion geeigneter Aufgaben für den Literaturunterricht gelingen. Definiert wird dies als Fertigkeit, unter Einsatz handlungsvorbereitender fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Analyseschritte, Lernaufgaben für den Literaturunterricht zu entwickeln und kriterienbasiert zu reflektieren (*task as plan*). Die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben wird somit als Indikator für Vernetzungsleistung gesetzt.

2.4 De-fragmentierende Lehr-Lernarrangements

Um das verzahnte Lehr-Lernarrangement kriterienbasiert zu beschreiben und de-fragmentierende Elemente zielscharf zu positionieren, wurde eine Heuristik entwickelt (Dick, 2024), die hier nur angerissen werden kann. Diese spezifiziert fünf Kategorien: das *Modell der Verzahnung* nach Mayer et al. (2018), die *Intensität des Verzahnungsangebots* (Findet der Einsatz de-fragmentierender Prompts in allen Phasen des Lernangebots, regelmäßig in dafür vorgesehenen Phasen, punktuell oder nicht explizit statt?), die *Verantwortung* bei der Schaffung von Verzahnungsmomenten (u. a.: Übernimmt hauptsächlich die/der Lehrende die Verantwortung für die Verzahnung der Inhalte und Perspektiven oder liegt die Verantwortung, die Vernetzungsleistung zu erbringen, eher bei den Studierenden?) sowie der *Anwendungsbezug* (Werden exemplarische berufsrelevante Probleme bearbeitet?). Zusammenfassend

wird fünftens die Kategorie des *Synthesegrads* (Winkler & Schmidt, 2016, S. 10) eingeführt, welcher eine hierarchische Stufung verschiedener de-fragmentierender Lehr-Lernkonzepte ermöglicht. Hierzu werden das Ausmaß curricularer, kollegialer und inhaltlicher Integration, Art und Umfang des Vernetzungsangebots und angestrebtes Ergebnis des gesamten Lernprozesses meta-reflexiv betrachtet. Heterogene interdisziplinäre Projekte werden somit differenziert skalierbar. (Dick, 2024)

In verzahnten Lehr-Lernsettings, die per se durch hohe Komplexität geprägt sind, bedarf es einer klar strukturierten Konzeptionalisierung von De-fragmentierung, die transparent macht, auf welche Art, wann, wie oft und in wessen Verantwortung die Verzahnung und Vernetzung verschiedener Wissensfacetten eingefordert wird. Dies ermöglicht erst eine empirische Forschung zur Wirksamkeit verzahnter Lehre, um anhand klar definierter Kriterien das „komplexe[] Beziehungsgeflecht“ (Winkler et al., 2018, S. 7), in ein regelgeleitetes Treatment überführen zu können.

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Für die Wirksamkeitsprüfung der Verzahnung des Treatments wurden in der Experimentalgruppe systematisch de-fragmentierende Prompts eingesetzt, in der Kontrollgruppe geschah dies explizit nicht. Mit der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion wurde als abhängige Variable eine komplexe Problemstellung modelliert, die die Aktivierung eines vernetzten Professionswissens erfordert. Daher gelten folgende Fragestellung und Hypothese:

- Führt der Einsatz de-fragmentierender Prompts zu einer erfolgreicherer studentischen Entwicklung der Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben als in einem gleichartigen Seminar ohne de-fragmentierende Prompts (siehe Abbildung 1, Pkt. 1)?
- H_7 : Studierende, die während des Treatments de-fragmentierende Prompts erhalten, haben zu Messzeitpunkt 2 signifikant höhere Kompetenzwerte in der Konstruktion von Textverstehensaufgaben als die Kontrollgruppe.

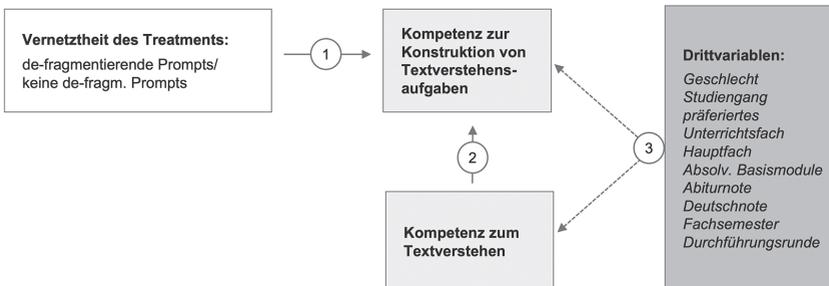


Abb. 1: Angenommene Wirkungszusammenhänge der Studie (nach Dick, 2024)

Die angenommene kausale Beziehung zwischen den Treatmentbedingungen (mit de-fragmentierenden Prompts bzw. ohne) und den gemessenen Kompetenzwerten in der Aufgabenkonstruktion soll weiter dahingehend untersucht werden, welchen Einfluss konkret die Textverstehensleistungen in dieser Beziehung spielen. Wenn angenommen wird, dass die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion Vernetzungsleistung abbilden kann (Pkt. 2.1), muss gezeigt werden, dass, neben didaktischen Prozessen, die fachwissenschaftliche Textverstehenskompetenz als handlungsleitende kognitive Operation in die Aufgabenkonstruktion integriert wird. Ist die fachwissenschaftliche Kompetenz (Textverstehen) also, wie theoretisch hergeleitet, ein „notwendiges Bindeglied in der Kausalkette“ (N. Döring & Bortz, 2016, S. 697) zwischen Verzahnungsangebot (Prompting) und Vernetzungsleistung (Aufgabenkonstruktion)? Die Hypothese lautet daher:

- $H_{2,1}$: Die Kompetenzwerte im Textverstehen mediiieren den Zusammenhang zwischen den Treatmentbedingungen und den Kompetenzwerten in der Aufgabenkonstruktion.

Als weiterer Untersuchungsschwerpunkt wird der Zusammenhang zwischen der Textverstehenskompetenz⁹ der Studierenden und ihrer Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion untersucht. Anders als in der Fragestellung zu $H_{2,1}$ wird hier der Einfluss der de-fragmentierenden Treatmentbedingungen nicht einbezogen und die Beziehung der beiden Variablen für die Gesamtkohorte der Studie berechnet (siehe Abbildung 1, Pkt. 2). Die These, dass die Kompetenz im Textverstehen signifikanter Bestandteil einer Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben ist, soll somit über die Treatmentbedingungen hinaus geprüft werden:

- Prädizieren hohe Kompetenzwerte im Textverstehen bei den Studierenden ihre Leistungen bei der Konstruktion von Textverstehensaufgaben?
- $H_{2,2}$: Die Textverstehenskompetenz der Studierenden prädiziert deren Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion.

Für beide Kompetenzkonstrukte ist anzunehmen, dass sie von personengebundenen bzw. untersuchungsbedingten Drittvariablen beeinflusst werden (siehe Abbildung 1, Pkt. 3).

9 Die Textverstehenskompetenz (AV_2) wurde weiter untersucht, in dem die literaturtheoretische Begründung (UV_2), die den Treatments zugrunde lag, manipuliert wurde, um eine Wirksamkeitsprüfung des Literatursemiotischen Modells literarischer Kompetenz (LitSem-Modell; Schilcher & Pissarek, 2015) durchzuführen. In dem hier vorgestellten Forschungsbericht wird allerdings auf den Aspekt der Verzahnung fokussiert, sodass Design und Forschungsfrage zum LitSem-Modell ausgeblendet werden. Für die hier relevante Untersuchung wurde die Variable *Literaturtheoretische Begründung* in Experimental- und Kontrollgruppe parallelisiert und konstant gehalten.

4 Methode

Zur Klärung der Frage nach Effekten eines verzahnten Treatments ist es naheliegend, ein Design zu entwerfen, in welchem in einem Treatment explizit de-fragmentierende Lehr-Lernelemente inkludiert werden und in der Kontrollgruppe nicht. Es wurde daher mit einem quasi-experimentellen Treatment-Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung gearbeitet, in welchem kompetenzdiagnostische Tests vor und nach dem Treatment eingesetzt wurden. Das jeweilige Treatment erstreckte sich über ein Semester.

4.1 Treatmentbedingungen

Die Bedingungen (Arbeitszeit pro Thema, verwendete literarische Texte, theoretische Grundlagen etc.) wurden zwischen Experimental- und Kontrollgruppe weitestgehend parallelisiert, um Störvariablen zu reduzieren (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Überblick über die Treatmentbedingungen in Experimental- und Kontrollgruppe

	Experimentalgruppe: Treatment ₁	Kontrollgruppe: Treatment ₂
	Modell literarischer Kompetenz nach Schilcher & Pissarek (2015)	
Textverstehen	Parallelisierung der Arbeitsschwerpunkte (z. B. Fokussierung zentraler Teilkompetenzen wie „Merkmale der Figuren erkennen und interpretieren“)	
	Parallelisierung der literarischen Texte (Fokus: epische Kurztexte, z. B. Aichingers <i>Das Fenstertheater</i>)	
	Parallelisierung der Arbeitszeit pro Arbeitsschwerpunkt	
Konstruktion von Textverstehensaufgaben	Parallelisierung der Aufgabentheorie (u. a. Köster, 2016; Steinmetz, 2020; Winkler, 2011)	
	Parallelisierung der Arbeitszeit	
De-fragmentierende Prompts (z. B. Concept Mapping, modellhaftes Teamteaching)	Einsatz de-fragmentierender Prompts	Keine de-fragmentierenden Prompts

Das de-fragmentierende Treatment (Experimentalgruppe) war anhand der oben (Pkt. 2.4) eingeführten Kategorien wie folgt operationalisiert: Nach Mayer et al. (2018) handelte es sich um eine Mischform aus *Kooperations-* und *Teamteaching-Modell*: Es bestand eine fächerübergreifende Zielstellung¹⁰ und es wurden

10 Ziele des de-fragmentierenden Seminars waren: Die Studierenden analysieren und interpretieren literarische Texte unter Einbezug literatursemiotischer Konstrukte. Sie identifizieren Verstehenspotenziale, die für das Textverstehen von Bedeutung sind, und können hierzu zentrale Textelemente zuordnen. Sie differenzieren darauf bezogen literaturtheoretisch bestimmbare Erschließungsstrategien. Sie können literatursemiotisch begründbare Ziele determinieren, die zum vertieften Verstehen literarischer Texte

„systematisch Gemeinsamkeiten in den Blick genommen“ (Winkler & Schmidt, 2016, S. 15), z. B. hinsichtlich der Frage „Was ist Textverstehen?“. Gleichzeitig fanden aber auch explizit disziplinäre Phasen (in z. T. differenzierten Lernumgebungen) statt. Die Gelegenheiten der Verzahnung, also der Einsatz de-fragmentierender Prompts, wurde in dezidiert dafür vorgesehenen Phasen bzw. Sitzungen integriert. Die Lehrenden gestalteten das Verzahnungsangebot, aber die Studierenden waren durch die Prompts und in eigenverantwortlichen Übungssituationen vielfach aktiviert, dieses auch konstruktiv zu nutzen. Der Anwendungsbezug wurde durch das berufsrelevante Seminarthema, praxisrelevante Methoden oder die Entwicklung von Materialien/Aufgaben für die Unterrichtspraxis hergestellt.

Der regelmäßige *Einsatz de-fragmentierender Prompts* umfasste haptische, visuelle oder räumliche Impulse, meist in Kombination mit Leitfragen oder Instruktionen (siehe das einführende Beispiel eines Begriffsnetzes als Standbild; Kategorie: *Form*), aber auch z. B. schriftbasierte Übungen wurden mit Prompts kombiniert (z. B. Hinweise auf Studienergebnisse zum Zusammenhang von Fachwissenschaft und Fachdidaktik). Weiter war das Modellverhalten der Dozierenden in den Teamteachingphasen als Hinweisreiz für eine vorgelebte und diskursive Multiperspektivität angelegt (vgl. Rolle der Dozentinnen im Anfangsbeispiel). Die Prompts wurden in allen *Lernphasen* eingesetzt. Es dominierten Prompts, die kognitive (vgl. die Wiederholung von Begriffsverständnissen und Organisation im Begriffsnetz) oder metakognitive (z. B. Planung und Überwachung eigener Vernetzungsüberlegungen) *Lernstrategien* evozieren wollten. Es wurden *Zielstellungen* anvisiert, die meist fachperspektivisch- vernetzend begannen (z. B. „Welche Fragen an einen literarischen Text stelle ich mir aus der Perspektive der Literaturwissenschaft, wenn ich diesen im Literaturunterricht einsetzen will?“), dann aber zunehmend additiv- vernetzende Kognitionen einforderten (z. B. „Wie lassen sich die Fragestellungen aus beiden Perspektiven in eine sinnvolle Reihenfolge bringen?“) und in integrativ- vernetzenden Überlegungen kulminierten (z. B. „Zeichnen Sie die Zusammenhänge nach und erörtern Sie die Entscheidung bei jeder gezogenen Verknüpfung.“) (siehe Tabelle 2).

Zusammenfassend wurde das Treatment auf einem mittleren *Synthesegrad* entwickelt und zielte insgesamt auf additiv- vernetzende bis hin zu integrativ- vernetzenden Kognitionen.

Die Stichprobe umfasste $N = 194$ Studierende aller Lehrämter mit dem Fach Deutsch. Durchschnittlich studierten diese im fünften Fachsemester, 79% waren weiblich. Die Stichproben waren geclustert, aber aus forschungsökonomischen Gründen nicht randomisiert. Der Kurs war Teil des Vertiefungsmoduls im Staatsexamensstudium.

anregen. Sie analysieren die Verstehensvoraussetzungen, die ein literarischer Text für die Lernenden bzgl. der Ziele setzt. Sie wählen zu Text und Lernenden passende literaturdidaktische Erschließungsstrategien aus. Die Studierenden formulieren adäquate Kompetenzziele des literarischen Lernens. Sie konstruieren Textverstehensaufgaben unter Berücksichtigung zentraler Parameter der Aufgabentheorie.

Tab. 2: Beispiele de-fragmentierenden Promptings kriterial bestimmt (Dick, 2024, S. 112)

	Entwicklung fachspezifischer Fragen und Sichtbarmachung der Bezüge	Rekonstruktion des Gelernten in einer Wissensstruktur	Hinweisreize bei Aufgabenkonstruktion
Realisationsform	<i>Visuelle u. haptische Impulse:</i> ‚Fachbrillen‘ aufsetzen und aus Perspektive einer Lehrkraft problemorientierte, fachspez. Fragen an einen lit. Text entwickeln (Fragen/Moderationskarten an Pinnwänden zuordnen). Visualisierung der Zusammenhänge mit Fäden. Diskussion der hergestellten Bezüge. <i>Leitfragen z.B.:</i> „Wie lassen sich die entwickelten Fragestellungen aus den beiden Perspektiven in eine sinnvolle Reihenfolge bringen. Zeichnen Sie die Zusammenhänge nach, indem Sie den Faden zwischen den Pinnnadeln spannen und erörtern Sie die Entscheidung bei jeder gezogenen Verknüpfung.“	<i>Spezifische Instruktionen:</i> Entwicklung einer Concept Map als Standbild. Impulse z.B. „Überlegen Sie zunächst, wie die Konzepte räumlich strukturiert werden müssen.“ <i>Leitfragen z.B.:</i> „Wie lässt sich die Relation zw. Literatursemiotik und Literaturunterricht definieren?“ <i>Haptische Impulse u. Personifikationen:</i> u.a. ‚Begriffspatenschaften‘ u. ‚lebendiges Netzwerk‘ (siehe Pkt. 1)	<i>Explizite Statements</i> auf Grundlage der Fachliteratur zur Notwendigkeit eines vertieften Textverstehens als Voraussetzung für die Konstruktion von kognitiv aktivierenden Textversteheaufgaben. <i>Spezifische Instruktionen z.B.:</i> „Überlegen Sie auf Grundlage Ihrer Textinterpretation, welche Teilkompetenzen Sie durch Ihre Aufgaben an dem literar. Text erarbeiten wollen.“
Lernphase	präaktional und aktional	postaktional	präaktional und aktional
evozierte Lernstrategie	<i>Kognitive Strategien:</i> vorh. Wissen, Elaborations- u. Organisationsstrategien aktivieren <i>Metakognitive Strategien:</i> Planung, Überwachung, Sichtbarmachung von Leerstellen, kollaborative Regulation	Kognitive, metakognitive und kollaborative Strategien	Kognitive und metakognitive Strategien
Zielstellung	<i>Fachspezifisch-vernetzte Überlegungen</i> als Grundlage, um <i>additiv-vernetztes Denken</i> zu evozieren.	Additiv- und integrativ-vernetzte Kognitionen	Integrativ-vernetzte Kognitionen

4.2 Erhebungsinstrumente

Der kompetenzdiagnostische Test, welcher zu Beginn um am Ende des Treatments durchgeführt wurde, umfasste eine Textinterpretation zu einem kurzen epischen Text und die Konstruktion eines Aufgabensets dazu unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Überlegungen sowie die Erfassung oben genannter personenbezogener Daten (siehe Abbildung 1). Die Testaufgaben¹¹ wurden deduktiv konstruiert und anhand der Methode Lautes Denken (Dannecker, 2016) pilotiert, einem Expert Review unterzogen und diskursiv optimiert. Es handelte sich um offene Aufgaben (Heins, 2017, S. 52–53) mit hohem Präzisionsgrad (Winkler, 2011, S. 110), die bei reduzierter Schreibleistung (Köster, 2016, S. 46; Scheubeck, 2023, S. 179) hierarchiehohe kognitive Prozesse forderten.

4.3 Auswertung

Die erhobenen Daten wurden anhand eines kategoriengeleiteten Ratings (N. Döring & Bortz, 2016; Langer & Schulz von Thun, 2007) hoch inferent hinsichtlich der Qualität beurteilt. Das neu entwickelte Codebuch¹² definierte die Indikatoren, normierte die Einschätzungsvorgänge, quantifizierte die Ausprägungen und bot Ankerbeispiele an.

Die Items zur Auswertung der Textinterpretationen wurden anhand von drei Niveaustufen skaliert.¹³ So wurde z. B. geprüft, ob es den Studierenden gelang, ein mentales Modell der *Handlung* des Texts zu etablieren (Boelmann et al., 2020, S. 12; Krah, 2015; Leubner & Saupe, 2016; Schilcher, 2015). Eine Differenzierung

- 11 Die erste Aufgabe war wie folgt gestellt: *Interpretieren Sie den Text „Die Schwäne auf dem Wasser“ von Benno Pludra. Sie brauchen dabei nicht einen ganzen Text zu schreiben. Stellen Sie Ihre Ergebnisse bitte in Form einer Mindmap, Concept Map, Tabelle oder als Stichpunkte dar.* Die Testaufgabe zur Aufgabenkonstruktion lautete: *In dieser Aufgabe werden Sie am Ende ein Aufgabenset von drei zusammenhängenden Lernaufgaben für den Literaturunterricht entwickeln. A) Formulieren Sie zunächst kompetenzorientierte Lernziele für Lernende der 4. bzw. 5. Jahrgangsstufe (je nach studierter Schulart). Berücksichtigen Sie dabei auch die Ergebnisse Ihrer Textinterpretation aus Aufgabe 1. B) Konstruieren Sie hierzu nun ein Aufgabenset von drei zusammenhängenden Aufgaben. Die Aufgaben sollen zum Textverstehen anregen. Entwickeln Sie Ihr Aufgabenset so, dass sowohl schwache als auch starke Schülerinnen und Schüler angemessen gefordert werden. Zur Herleitung und Begründung der Aufgabenstellung siehe Dick (2024).*
- 12 Das Codebuch wurde entwickelt durch 1) deduktive Kategorienbildung auf Grundlage der Fachliteratur und curricularer Bezugstexte, 2) Einbezug von Expertenleistungen als Referenznorm, 3) mehrere Pilotierungsphasen und 4) Prüfung der Interraterreliabilität.
- 13 Diese dreistufige Skalierung ergab sich wie folgt: Pro Item wurden null Punkte vergeben, wenn das Merkmal (z. B. *implizite Figurencharakterisierung*) nicht oder falsch oder zu oberflächlich behandelt wurde. *Oberflächlich* meinte in diesem Zusammenhang eine fragmentarische, flüchtige Betrachtung, die nicht in die Tiefe geht. Eine Inhaltswiedergabe, die keine eigene Erkenntnisleistung zeigte, wurde dem z. B. zugeordnet. Ein Punkt wurde erreicht, wenn der gesuchte Aspekt grundlegend dargestellt, d. h. strukturiert oder rekonstruiert wurde und textbezogene Schlussfolgerungen vollzogen wurden, diese aber noch wenig elaboriert waren. Zwei Punkte wurden zugewiesen, wenn das gesuchte Merkmal dargestellt und abstrahierend erläutert wurde; d. h. es ging um eine textbezogene Bedeutungskonstruktion. (Boelmann et al., 2020; Scheubeck, 2023; Schilcher, 2018; Schilcher & Pissarek, 2015; Spinner, 2017a, 2017b)

in zwei Unterkategorien ermöglichte zunächst einen Blick auf die abstrahierende Strukturierungsleistung der Studierenden (Item: *Handlungsverlauf*) und fokussierte dann auf eine Analyse handlungstreibender Ereignisse (Item: *Ereignisstruktur*). Hinsichtlich des Merkmals *Handlungsverlauf* wurde etwa untersucht, ob dieser strukturiert, beschrieben und interpretiert wurde. Dies konnte auf unterschiedliche Weise geschehen: So wurde z. B. volle Punktzahl vergeben, wenn eine Gliederung der Handlung in Sinnabsätze und deren abstrahierende Erläuterung erfolgte. Aber auch eine Verlaufsanalyse anhand eines Zeitstrahls, welche den Handlungsverlauf sinnvoll strukturiert und textnah interpretiert, konnte zielführend sein. Eine bloße Nacherzählung hingegen wurde mit keinem Punkt dotiert. Die summierten Kompetenzwerte aller Items ergaben den Gesamtkompetenzwert im Bereich Textverstehen. Hinsichtlich der Textverstehensskala verwiesen Reliabilitätsanalysen auf annehmbare Werte, Interraterreliabilität: $ICC_{\text{unjust}} = .87$; KI $[\text{.86}, \text{.89}]$, $p < .001$; Interne Konsistenz: $\omega = .59$; Trennschärfe: $.34 \leq r_{ii} \leq .42$.

Die Skala zur Einschätzung der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion umfasste eine Beschreibungsskala zur kriteriengeleiteten Analyse der Einzelaufgaben und darauf aufbauend likert-skalierte Bewertungsskalen (bzgl. Einzelaufgaben und Aufgabenset). Diese Bewertungs-Kategorien basieren auf normativen Annahmen, die im deutschdidaktischen Diskurs prominent, aber sicherlich diskutabel sind, auch weil empirisch noch wenig gesicherte Daten zu Wirkungsmechanismen von Aufgabenstellungen vorliegen (Winkler, 2018, S. 29). Als positiv wurden in dieser Studie Aufgaben gewertet, welche eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text erfordern, das Verstehen z. B. des Handlungszusammenhangs, der Figur oder der Sinnaussage des Texts aktiv fördern, deren Erschließungsstrategien auf andere literarische Texte übertragbar sind, welche zielorientiert sind und auf verschiedene kognitive Ebenen des Textverstehens abzielen. Weiterhin wurde erwartet, dass der Anspruch der Aufgabe(n) angemessen dimensioniert wird und klare Vorgaben zur Orientierung gegeben werden, ohne dass diese übervereinfachend wirken. Hinsichtlich des Aufgabensets sollten Bezüge zwischen den Aufgaben transparent, eine Progression und eine logische Strukturierung erkennbar sein. Die Entwicklung von Differenzierungsangeboten wurde ebenfalls als positiv gewertet. (Heins, 2017; Keller & Bender, 2012; König et al., 2015; Leubner & Saupe, 2016; Pieper, 2009; Steinmetz, 2020; Winkler, 2018)

Beispielhaft ist hier das Item *Korrespondenz von didaktischem Ziel und Anforderungsprofil der Aufgabe* skizziert und mit Ankerbeispielen belegt. Diese bewertende Kategorie prüfte, ob die in dem Kompetenzziel formulierte didaktische Intention zu den zur Aufgabenbearbeitung erforderlichen kognitiven Operatoren passte (Anderson et al., 2009; Heins, 2017; Keller & Bender, 2012; Kiper, 2010; Mägdefrau & Michler, 2014; Winkler, 2011, 2018). Denn wenn eine Aufgabe zweckmäßig sein soll, müssen das didaktische Ziel und das Anforderungsprofil einer Aufgabe aufeinander abgestimmt sein (Winkler, 2011, S. 18).

- Eine Zielformulierung wie: „Die Schülerinnen und Schüler vollziehen die Situation der zentralen Figur nach, indem sie einen inneren Monolog zu seinen Gedanken und Gefühlen verfassen, wie aus Angst Mut wird“ korrespondierte in hohem Maß mit der Aufgabe: „Versetze dich nun in die Lage des Jungen: Wie muss er sich gefühlt haben und was hat er wohl gedacht, als er sich da am Holzpfehl festklammerte? Wieso bekam er plötzlich Mut? Schreibe seine Gedanken in die Gedankenblase auf dem Arbeitsblatt.“ Hierfür wurden beispielsweise drei Punkte vergeben.
- Wurden „deutliche Diskrepanzen zwischen dem, was [...] [die Studierenden] mit ihren Arbeitsaufträgen intendieren und dem, was die Arbeitsaufträge potenziell an Denkvorgängen initiieren können“ (Mägdefrau & Michler, 2014, S. 116) ersichtlich, wurden keine Punkte in dieser Kategorie vergeben.

Für die Skala zur Einschätzung der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion waren die Werte gut, $ICC_{\text{unjust}} = .82$, KI $[.81, .83]$, $p < .001$; $\omega = .89$; $.42 \leq r_{ii} \geq .81$. Die Inhaltsvalidität wurde aufgrund der mehrschrittigen Konzeptspezifikation vorläufig angenommen (N. Döring & Bortz, 2016, S. 345).

5 Ergebnisse

Die Frage danach, ob Studierende, die während des Treatments mit de-fragmentierenden Prompts gearbeitet hatten, höhere Kompetenzwerte bei der Konstruktion von Textverstehensaufgaben (Kompetenzwerte_A) (als Indikator für Vernetzungsleistung) zeigen, wurde anhand einer gemischten Varianzanalyse untersucht ($n = 92$). Dabei wurde für die erhobenen Drittvariablen kontrolliert, der Messzeitpunkt (1 = Kompetenzwert_A in der Prä-Testung/2 = Kompetenzwert_A in der Post-Testung) als Innersubjektfaktor und die Treatmentbedingungen (Treatment₁ = mit Prompts/Treatment₂ = ohne Prompts) als Zwischensubjektfaktor gesetzt.¹⁴ Es wurde ein signifikanter, mittlerer bis starker Interaktionseffekt festgestellt, $F(1, 9) = 15.90$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.14$. Damit ist die H_1 anzunehmen (siehe Abbildung 2).

14 Der Innersubjektfaktor ermittelt die Kompetenzänderungen ‚innerhalb‘ des ‚Subjekts‘ bzw. Probanden über den zeitlichen Verlauf hinweg, da die abhängige Variable jeweils vor und nach der Intervention an derselben Person gemessen wurde. Der Zwischensubjektfaktor untersucht die Differenzen ‚zwischen‘ den Gruppen (Experimental- vs. Kontrollgruppe), ob es also einen Einfluss hat, welche Treatmentbedingungen (mit/ohne Prompts) die Probanden erhalten haben. Die gemischte Varianzanalyse (mixed ANOVA) ermittelt den Interaktionseffekt zwischen der Innersubjekt- und Zwischensubjektvariablen und man kann somit ein Urteil über die Wirksamkeit der Treatmentbedingungen treffen.

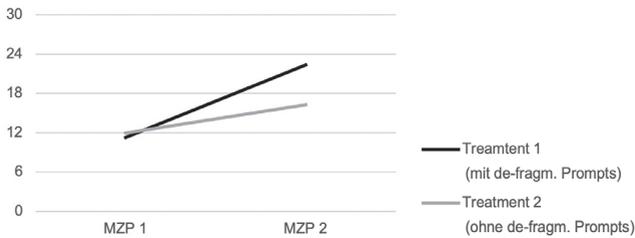
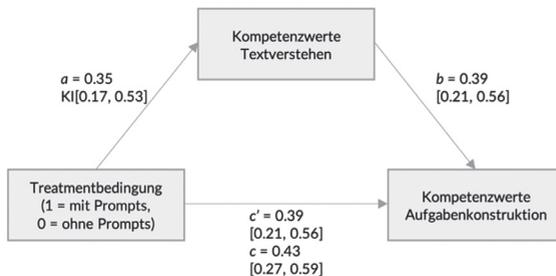


Abb. 2: Einfluss der Treatmentbedingungen (de-fragmentierende Prompts/keine de-frag. Prompts) und des Messzeitpunktes (MZP) auf die Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion (max. 36 Punkte) (eigene Darstellung)

Es wurde weiter eine Mediationsanalyse nach Hayes (2018) durchgeführt¹⁵, um zu überprüfen, ob der Einsatz de-fragmentierender Prompts die Kompetenzwerte_A vorhersagt und ob der direkte Pfad durch die Kompetenzwerte beim Textverstehen (Kompetenzwerte_{TV}) mediiert wird. Der oben mit der Varianzanalyse berechnete positive direkte Effekt eines Prompt-Einsatzes auf die Kompetenzwerte_A wurde durch die Mediationsanalyse bestätigt, $B = 0.30$, $SE = 0.08$, $KI[0.14, 0.46]$. Nachdem der Mediator in das Modell aufgenommen wurde, konnte festgestellt werden, dass das Verhältnis zwischen den Treatmentbedingungen und der Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben partiell durch die Kompetenz zum Textverstehen mediiert wird, indirekter Effekt $B = 0.14$, $KI[0.06, 0.23]$. Die $H_{2,1}$ wird somit bestärkt (siehe Abbildung 3).



Anmerkung. a ist der direkte Effekt von X auf M, b der direkte Effekt von M auf Y, ab der indirekte Effekt von X auf Y, c' ist der direkte Effekt, welcher den Mediationseffekt konstant hält, c ist der totale Effekt von X auf Y (unter Einbezug des Mediationseffekts).

Abb. 3: Mediationsmodell mit der abhängigen Variable Kompetenzwerte_{A,post} (Y), der unabhängigen Variable Treatmentbedingungen (X) und der Mediatorvariable Kompetenzwerte_{TV,post} (M) (nach Hayes 2018)

15 Verwendet wurde das von Hayes (2020) entwickelte Makro PROCESS. Dieses nutzt lineare Regression nach der Methode der kleinsten Quadrate, um unstandardisierte Pfadkoeffizienten des totalen, direkten und indirekten Effekts zu ermitteln. Effekte wurden als signifikant erachtet, wenn das Konfidenzintervall (KI) nicht Null einschloss. (Hayes, 2018, S. 93–112)

Drittens sollte die These, dass die Fertigkeit zum Textverstehen signifikanter Bestandteil einer Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben ist, validiert werden. Dazu wurden schrittweise multiple Regressionen, separiert für die Prä- und Posttestwerte, mit den Kompetenzwerten_A als Kriteriumsvariable durchgeführt ($N = 143$). Es konnte unter Kontrolle der Drittvariablen festgestellt werden, dass die Kompetenz zum Textverstehen einen signifikanten Prädiktor für die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion darstellt. Im Prätest konnten 13 % der Varianz der Kompetenzwerte_A mit der Variable Kompetenzwerte_{TV} erklärt werden, $F(1, 141) = 21.68, p = < .001, \beta = .37$; Im Posttest konnten 28 % der Varianz in den Kompetenzwerten_A durch Prädiktorvariablen erklärt werden, $F(2, 126) = 28.81, p = < .001, \beta = .30$. Ein mittlerer Effekt ist bei beiden Testungen festzustellen, sodass die $H_{2.2}$ vorläufig angenommen werden kann.

6 Diskussion

Mit vorliegender Studie wird das Desiderat, das nicht geklärt ist, wie sich der Erfolg einer verzahnten Lehrveranstaltung reliabel und valide messen lässt, adressiert und ein Vorschlag in der Diskussion um die Messbarmachung eingebracht. De-fragmentierende Prompts wurden erstmals als verzahnte Lehr-Lernelemente, die Vernetzung anregen, operationalisiert, so dass sie systematisch in der Experimentalgruppe eingesetzt werden konnten und in der Kontrollgruppe nicht. Das Messwiederholungsdesign mit dem Zwischensubjektfaktor der Treatmentbedingungen ermöglichte den intrapersonellen Vergleich der Vernetzungsleistung. De-fragmentierende Prompts wurden dabei als statistisch signifikanter Einflussfaktor auf vernetztes Professionswissen identifiziert. Die Befunde weisen somit darauf hin, dass der systematische Einsatz de-fragmentierender Prompts ein Prädiktor sein könnte, der für den Erfolg von Verzahnung in der Lehre maßgeblich ist. Dies bestärkt Ergebnisse aus der Prompting-Forschung (Lehmann et al., 2019; Wäschle et al., 2015) und lässt sich den Studien zuordnen, in denen positive Effekte integrativer Vermittlungssituationen in der Lehrkräftebildung aufgezeigt wurden (z. B. Harr et al., 2015; Janssen & Lazonder, 2016; Landgraf, 2021).

Mit der Verortung in dem spezifischen Fachkontext sowie der Rückbindung an theoretische Annahmen zu komplexen Problemstellungen (Funke, 2003, 2006; Richter, 2009) wurden berufsrelevante problemlösende Operationen auf einem hohen kognitiven Anforderungsniveau von den Proband*innen eingefordert. Dass die Studierenden mit der Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben vernetzende fachspezifische Performanz zeigten, konnte durch die Hypothesenprüfung zu $H_{2.1}$ und $H_{2.2}$ vorläufig bestärkt werden, da die fachwissenschaftliche Komponente (Textverstehen) die fachdidaktische (Aufgabenkonstruktion) mit einem mittleren Effekt prädierte. Dies geht konform mit dem

bisherigen deutschdidaktischen Forschungsstand, welcher in vorliegenden Studien ebenfalls eine Korrelation zwischen fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Professionswissen aufzeigt, auch wenn die Höhe der Korrelation in den Studien deutlich variiert (Bremerich-Vos et al., 2011; Lüke et al., 2018; Pissarek & Schilcher, 2017). Gleichzeitig wird – über die korrelativen Berechnungen hinaus – in vorliegender Studie untersucht, „wie sich ein durch Lerneinheiten verursachter Zugewinn an professionellem Wissen in einem Wissensbereich auf das professionelle Wissen in anderen Wissensbereichen auswirkt, wenn die Wissensbereiche eng aufeinander abgestimmt sind“, wie es etwa Kleickmann und Hardy (2019, S. 3) fordern.

Die Abstimmung der Wissensbereiche Textverstehen und Aufgabenkonstruktion verlangte deren Messbarmachung, sodass die neu entwickelten Instrumente einen Beitrag für die literaturdidaktische und deutschdidaktische Aufgabenforschung darstellen. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass durch die fachliche Spezifizierung die Ergebnisse nur eingeschränkt auf andere Fachbereiche und Kontexte übertragbar sind und weitere Validierungen erfolgen müssen. Vorsichtige generalisierende Aussagen bzgl. Lernprozessen in der de-fragmentierenden Deutschlehrkräftebildung sind aber möglich.

6.1 Limitationen

Für die Messung der Kompetenzkonstrukte wurde auf Befunde rekurriert, die zwar im Fachdiskurs gut begründet, aber in Teilen auch normativ und somit diskutabel sind, gerade weil viele Aspekte empirisch noch wenig gesichert sind. Besonders betrifft dies die Bewertung von Aufgabenqualität in Planungssituationen. Es wurde daher versucht, die Entscheidungsgrundlage der Rater so transparent wie möglich darzulegen (Dick, i. Dr.). Eine angemessene Interrater- und Testreliabilität konnten als Indiz für eine gute Verlässlichkeit des Instruments errechnet werden.

Hinsichtlich der Interpretation der Aufgabenkonstruktions-Testwerte als Indikator für Vernetzungsleistung wird auf Wäschle et al. (2015) und Landgraf (2021) Bezug genommen und der Bogen in die kognitive Problemlöseforschung geschlagen (Funke, 2003, 2006; Richter, 2010). Die angenommene Abhängigkeit zwischen Textverstehenskompetenz und Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion ist aber empirisch noch kaum beforscht. Die Tatsache, dass nur knapp 30 % der Varianz in den Kompetenzwerten Aufgabenkonstruktion durch die Prädiktorvariablen erklärt werden konnten, verweist limitierend darauf, dass weitere erklärende Variablen (z. B. Motivation, allgemeine Intelligenz, Fachinteresse der Studierenden) Einfluss auf die Kompetenzentwicklung gehabt haben könnten, für die in vorliegender Studie nicht kontrolliert wurde. Die kognitiven Operationen, welche bei einer Konstruktion von Textverstehensaufgaben durchgeführt werden müssen, können empirisch hier nicht abschließend geklärt werden, dies war aber auch

nicht das Anliegen der Untersuchung. Die Befunde untermauern jedoch die oben eingeführte Annahme, dass es sich bei der Konstruktion von Aufgaben um einen hochkomplexen kognitiven Vorgang handelt, der in Teilen noch eine gewisse ‚Black-Box‘ darstellt, aber der durch die fachwissenschaftliche Kompetenz partiell vorausgesagt werden kann. Die Setzung, die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion als Medium der Operationalisierung von vernetztem Professionswissen zu verstehen, wird gestärkt, auch wenn weitere Validierungen notwendig sind.

6.2 Ausblick

Bisher ist noch ungeklärt, in welchem Ausmaß kollegialer, curriculärer und inhaltlicher Interaktion ein Lehr-Lernangebot besonders förderlich für die Entwicklung von vernetztem Professionswissen ist. Welcher Synthesegrad einer Veranstaltung die Vernetzungsleistungen der Studierenden am besten aktiviert, wäre in Folgestudien zu untersuchen. Auch die „hochschuldidaktische Kernfrage“ (Freudenberg et al., 2014, S. 167) wie Verzahnungsangebote so gestaltet werden können, dass nicht ‚nur‘ gemeinsame Fragestellungen aus mehreren Perspektiven additiv bearbeitet werden, sondern eine „richtig enge Verknüpfung zwischen den beiden Teilen“ (Winkler & Wieser, 2017, S. 408) entsteht, birgt noch viel Forschungsbedarf. Zum Beispiel muss die Annahme, dass das integrative Anwenden zweier Fachperspektiven auf schulische Problemstellungen, im Vergleich zu Ansätzen, die zwar aus zwei Perspektiven ein Thema additiv bearbeiten, aber die Integration dieser den Studierenden unangeleitet überlässt (Zühlsdorf et al., 2018), wirksamer hinsichtlich eines Aufbaus vernetzten Professionswissens ist, noch empirisch untersucht werden. Auf Grundlage bisheriger Befunde (z. B. von Zühlsdorf et al., 2018) und der Ergebnisse dieser Arbeit zu den de-fragmentierenden Prompts wird aber angenommen, dass das systematische und zielscharfe ‚Anreizen‘ von Vernetzung in integrativen Ansätzen für vernetztes Professionswissen förderlicher ist als eine bloße Addition, passend zu dem Sprichwort „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (Winkler et al., 2018, S. 7).

Weiterer Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich des hier erbrachten Vorschlags, eine Kombination aus de-fragmentierenden Prompts und einer konstruktiven Erarbeitung von Phänomenen und Problemstellungen mit fächerübergreifender Relevanz als Wirkungsfaktor für verzahnte Lehr-Lernarrangements festzuhalten. Welche Fragestellungen und Phänomene mit fächerübergreifender Relevanz lassen sich identifizieren, die für eine nachhaltige und zukunftsgestaltende Lehrkräftebildung signifikant sind? Welche de-fragmentierenden Prompts lassen sich hierzu entwerfen? Lässt sich der gemessene Effekt de-fragmentierender Prompts in anderen Fachbereichen ebenfalls feststellen? Wie langfristig ist der Effekt? Derartige Fragestellungen zu thematisieren, wäre für eine kohärentere Lehrkräftebildung wichtig.

Wir wissen noch nicht, ob Lehramtsstudierende, die verzahnte Lehre während ihres Studiums genossen haben, wirklich besser vorbereitet sind auf das Berufsfeld Schule. Aber die Vermeidung trägen Wissens und die Ermöglichung von tiefenstrukturellem Lernen (Winkler, 2017) hängen eng damit zusammen, inwiefern Studierende „Inhalte [...] als zusammenhängend und sinnhaft [...] erleben“ (Hellmann, 2019, S. 9). Das hier erprobte Konzept de-fragmentierender Prompts erscheint vielversprechend, um solche „systematische[n] Bezüge“ (Hellmann, 2019, S. 9) herzustellen bzw. zu unterstützen und Studierende sowie Dozierende hinsichtlich notwendiger Vernetzungs- und Transformationsprozesse in der Lehrkräftebildung zu sensibilisieren.

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (Eds.). (2009). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz: Expertise*. Bildungsreform Bd. 17 (BMBF). <https://docplayer.org/docview/27/10419886/#file=/storage/27/10419886/10419886.pdf>
- Bannert, M. (2009). Promoting Self-Regulated Learning Through Prompts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(2), 139–145. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.139>
- Barthe, B., Landgraf, J. & Mühlhng, A. (2020). Concept Maps zur Erfassung professionsbezogener Wissensanteile. In T. Heinz, B. Brouer & M. Janzen (Hrs.), *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens: Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften* (S. 79–94). Waxmann.
- Barzel, B., Eichler, A., Holzäpfel, L., Leuders, T., Maaß, K. & Wittmann, G. (2016). Vernetzte Kompetenzen statt trägen Wissens: Ein Studienmodell zur konsequenten Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis. In A. Hoppenbrock, R. Biehler, R. Hochmuth & H.-G. Rück (Hrsg.), *Konzepte und Studien zur Hochschuldidaktik und Lehrerbildung Mathematik. Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase: Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 33–50). Springer Spektrum.
- Baumert, J. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung: Bd. 83*. Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS.
- Boelmann, J., Klossek, J. & König, L. (2020). *Dossier zum Bochumer Modell literarischen Verstehens*. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/user_upload/2020_BoelmannKlossek%20C3%20B6nig_Dossier_zum_Bochumer_Modell_literarischen_Verstehens.pdf

- Boyken, T. (2016). Über wissenschaftliche Verwandtschaftsverhältnisse: Versuch einer Einordnung der aktuellen Entwicklungen innerhalb der Deutschdidaktik aus literaturwissenschaftlicher Sicht. In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik: „Fremde Schwestern“ im Dialog* (S. 23–42). Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften: Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 47–63. file:///D:/Dokumente/Literatur/Deutschlehrerforschung/Bremerich-Vos_2019_Professionswissen%20von%20DLK.pdf
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H., & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaier, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47–76). Waxmann.
- Dannecker, W. (2016). Lautes Denken: Leise lesen und laut denken. Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von ‚Lesespuren‘. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (2. Aufl., S. 131–137). Schneider Verlag Hohengehren.
- Dick, M. (2024). *Vernetzung statt Addition: Eine Treatmentstudie in der de-fragmentierenden Deutschlehrerbildung am Beispiel Textverstehen und Aufgabenkonstruktion*. Gabriele Schäfer Verlag. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:byb:739-opus4-14369>
- Dick, M. & Seefried, R. (2019). De-Fragmentierung in der Deutschlehrer*innenbildung: Herausforderungen und Potenziale interdisziplinärer Lehre zur Vermittlung literarischer Kompetenz. *Spuren – Netze – Horizonte. Potenzial der Semiotik in der Lehrer*bildung*(7), 151–178. http://www.kultursemiotik.com/wp-content/uploads/2020/01/SKMS_2019_7_Spuren_Netze_Horizonte.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Döring, S. (2020). *Selbstreguliertes Lernen mit mobil nutzbaren Technologien: Lernstrategien in der beruflichen Weiterbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29171-6>
- Freundenberg, R. (2017). Literaturvermittlung als interdisziplinäre Aufgabe: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kooperationsseminare nach dem Praxissemester. In S. Schiedermaier (Hrsg.), *Literaturvermittlung: Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch* (S. 189–205). Iudicium.
- Freundenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P. & Petersdorff, D. von. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück: Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 162–176). Klinkhardt.
- Frister, J. (2018). Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften durch die „Qualitätsorientierte Lehrerbildung“. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J.v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 15–28). Universitätsverlag Potsdam.
- Fuchs, M. (2007). *Change Management an Hochschulen: Die strategische Integration von Bildungsinnovationen*. Zugl.: Passau, Univ., Diss., 2007. *Schriftenreihe strategisches Management: Bd. 46*. Kovač.
- Funke, J. (2003). *Problemlösendes Denken. Einführungen und Allgemeine Psychologie*. Kohlhammer. <http://gbv.ebibli.com/patron/FullRecord.aspx?p=1613642>
- Funke, J. (Hrsg.). (2006). *Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich C: C2. Denken und Problemlösen*. Hogrefe.
- Gil, L., Bräten, I., Vidal-Abarca, E. & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 157–173. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.002>
- Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R., Nückles, M. & Renkl, A. (2009). Activation of Learning Strategies in Writing Learning Journals. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(2), 95–104. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.95>

- Glowinski, I., Unverricht, K. & Borowski, A. (2018). Erweitertes Fachwissen für den schulischen Kontext als konzeptuelle Grundlage von berufsspezifischen Anteilen des fachwissenschaftlichen Studiums sowie von Fachdidaktik und Fachwissenschaft vernetzenden Lehrveranstaltungen. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 103–124). Universitätsverlag Potsdam.
- Hanisch, A. (2015). Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Konzept und Operationalisierung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Band 19. Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge* (S. 187–192). Springer VS.
- Härle, G. & Busse, B. (2018). Im Spannungsfeld der Diskurse: Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1/2018(1), 9–46. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2>
- Harr, N., Eichler, A. & Renkl, A. (2015). Integrated Learning: Ways of Fostering the Applicability of Teachers' Pedagogical and Psychological Knowledge. *Frontiers in psychology*, 6, Artikel 738. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00738>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. Methodology in the social sciences*. The Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2020). *PROCESS (Version 3.5)* [Computer software]. <http://www.processmacro.org/index.html>
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4839062>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung: Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Research. Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer VS.
- Hellmann, K., Ziepprecht, K [Katrin], Baum, M., Glowinski, I., Grospietsch, F., Heinz, T., Masanek, N. & Wehner, A. (2021). Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung: Ein Angebots-Nutzungs-Modell für die hochschulische Lehrkräftebildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*(2), 311–332.
- Hübner, S., Nückles, M. & Renkl, A. (2006). Prompting cognitive and metacognitive processing in writing-to-learn enhances learning outcomes. In R. Sun, (pp. 357–362). Mahwah: Erlbaum. In R. Sun, N. Miyake & Christian Schunn (Eds.), *Proceedings of the 28th annual conference of the cognitive science society* (Vol. 2006, pp. 357–362). Erlbaum.
- Janssen, N. & Lazonder, A. W. (2016). Supporting pre-service teachers in designing technology-infused lesson plans. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(5), 456–467. <https://doi.org/10.1111/jcal.12146>
- Keller, S. & Bender, U. (Hrsg.). (2012). *Aufgabenkulturen: Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Klett/Kallmeyer.
- Kiper, H. (2010). Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 44–59). Kohlhammer.
- Kleickmann, T. & Hardy, I. (2019). Vernetzung professionellen Wissens angehender Lehrkräfte im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-00035-2>
- Knapp, D. & Zimmermann, A. (2019). Raumsemantische Grenzen: Ein interdisziplinäres Projekt für die Lehrer*innenbildung. *Spuren – Netze – Horizonte. Potenzial der Semiotik in der Lehrer*innenbildung*(7), 99–122. chrome-extension://efaidnbmninnbpcjpcglcfindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.kultursemiotik.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F01%2FFSKMS_2019_7_Spuren_Netze_Horizonte.pdf&cld=8701687&chunk=true

- König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 375–404. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>
- Köster, J. (2016). *Aufgaben im Deutschunterricht: Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen* (1. Aufl.). Praxis Deutsch. Klett/Kallmeyer.
- Köstler, V., Kufner, S., Mägdefrau, J. & Müller, C. (2018). Vernetzung in der Lehrerbildung – Konzept, Herausforderung und erste Ergebnisse der Evaluation struktureller Ziele im Passauer SKILL-Projekt. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 285–308). Universitätsverlag Potsdam.
- Krah, H. (2015). *Einführung in die Literaturwissenschaft. Textanalyse*. Ludwig.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO: Ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, R. H. Mulder & J. Baumert (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 9–66). Waxmann.
- Lammerding, S., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C. & König, J. (2019). Effekte von Lerngelegenheiten angehender Deutschlehrkräfte auf ihre selbstberichtete Planungskompetenz: Befunde zur Verknüpfung von Komponenten universitärer Ausbildung und Schulpraxis. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung: Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 77–94). Waxmann.
- Landgraf, J. (2021). *Verzahnung als Methode, Vernetzung als Ziel: Eine Concept-Map-Studie zum fachbezogenen Professionswissen im Bereich ‚Lesen und Textverstehen‘*. ERICH SCHMIDT VERLAG.
- Langer, I. & Schulz von Thun, F. (2007). *Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik: Ratingverfahren. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints: Bd. 4*. Waxmann.
- Lehmann, T., Rott, B. & Schmidt-Borcherding, F. (2019). Promoting pre-service teachers' integration of professional knowledge: Effects of writing tasks and prompts on learning from multiple documents. *Instructional Science* (47), 99–126. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9472-2>
- Leubner, M. & Saupe, A. (2016). *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben* (2. aktual.Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Leutner, D., Funke, J., Klieme, E. & Wirth, J. (2005). Problemlösefähigkeit als fächerübergreifende Kompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & J. Wirth (Hrsg.), *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern: Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie* (S. 11–19). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Linn, M. C. (2012). The Knowledge Integration Perspective on Learning and Instruction. In R. K. Sawyer (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (S. 243–264). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.016>
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Dissertation. Research. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>
- Lüke, N., Seider, J. & Fenn, M. (2018). Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte in den Geisteswissenschaften. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*(1/2), 75–98. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2>
- Mägdefrau, J. & Michler, A. (2014). Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht. Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial? In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 105–119). Waxmann Verlag.

- Masaneck, N. (2018). Vernetzung denken und vernetztes Denken: Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1 (1), 151–174.
<https://heiu.uni-heidelberg.de/journals/index.php/heidoc/issue/view/2379>
- Masaneck, N. (2022). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *SLLD*, 2, 1–25.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Mayer, J., Ziepprecht, K [Kathrin] & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9–20). Waxmann.
- Meier, M., Gimbel, K., Roetger, R. & Isae, V. (2018). Situiertes Lernen in hochschuldidaktischen Lernumgebungen. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 51–76). Waxmann.
- Meier, M., Grospietsch, F. & Mayer, J. (2018). Vernetzung von Wissensfacetten professioneller Handlungskompetenz in hochschuldidaktischen Lehr-Lernsettings. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 143–178). Universitätsverlag Potsdam.
- Moser, K. (2020). Art. Prompting. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (19. Aufl., S. 1230). Hogrefe Verlag. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/prompting-1/>
- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Waxmann.
- Picard, C. (2011). *Die Förderung kognitiver Prozesse beim Schreiben mit Prompts*.
<https://doi.org/urn:nbn:de:hebis:30:3-235507>
- Pieper, I. (2009). Literarische Kompetenz: Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion? In S. Hochreiter, U. Klingenböck, E. Stuck, S. Thielking & W. Wintersteiner (Hrsg.), *die-extra: Bd. 14. Schnittstellen: Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung* (S. 205–221). StudienVerlag.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, R.H. Mulder & J. Baumert (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 67–112). Waxmann.
- Pludra, B. (2000 [1976]). Die Schwäne auf dem Wasser. In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsche Kurzgeschichten. Für die Primarstufe, Sekundarstufe I, II* (Universal-Bibliothek, Bd. 9529, [Nachdr.], S. 45–47). Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung: Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1 (2), 175–195. <https://doi.org/10.17885/heiu.uni-heidelberg.2018.1-2.23831>
- Richter, S. (2009). *Gestaltung von Lernaufgaben unter entscheidungstheoretischer Perspektive: Entwicklung des Designmodells SEGLER* [Dissertation, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg].
<https://freidok.uni-freiburg.de/data/7081>
- Richter, S. (2010). SEGLER – ein Designmodell zur Gestaltung von Lernaufgaben. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 19–27). Kohlhammer.
- Sander, W. (o.J.). *Zum notwendigen Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium*. http://assets03.hessenspd.net/docs/doc_45509_20137465741.pdf
- Scheubeck, T. (2023). *Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz*. Waxmann.

- Schilcher, A. (2015). Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korrigierte und ergänzte Aufl., S. 199–228). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schilcher, A. (2018). Schritt für Schritt zur gelungenen Unterrichtsgestaltung: Kompetenzorientiert Unterrichten. In A. Schilcher, K. Finkenzerler, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht: Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 37–72). Kallmeyer.
- Schilcher, A. & Pissarek, M. (Hrsg.). (2015). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korrigierte und ergänzte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 1993. *Fortschritte der psychologischen Forschung; Bd. 20*. Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Spinner, K. H. (2017a). Interpretation (literarischer Texte). In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Reihe Praxis Deutsch. Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (1. Aufl., S. 193–196). Klett/Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2017b). Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischer Kompetenz. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Reihe Praxis Deutsch. Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 143–146). Klett/Kallmeyer.
- Städeli, C., Willy, Grassi, A. & Rhiner, K. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell: Fünf Phasen guten Unterrichts. hep praxis*. hep verlag.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht: Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28378-0>
- Susteck, S. (2018). *Schwierige Aufgaben: Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende*. Beltz Juventa.
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3864-4>
- Thillmann, H., Künting, J., Wirth, J. & Leutner, D. (2009). Is it Merely a Question of “What” to Prompt or Also “When” to Prompt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(2), 105–115.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.105>
- Truffer, B. (2007). Wissensintegration in transdisziplinären Projekten: Flexibles Rollenverständnis als Schlüsselkompetenz für das Schnittstellenmanagement. *GAI A*, 16(1), 41–45.
- Waag, P. (2012). *Inter- und transdisziplinäre (Nachhaltigkeits-)Forschung in Wissenschaft und Gesellschaft*. Universität Bremen.
artec-paper.chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfndmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.uni-bremen.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fsites%2Fartec%2FPublikationen%2Fartec_Paper%2F181_paper.pdf&clen=441207&chunk=true
- Wäschle, K., Lehmann, T., Brauch, N. & Nückles, M. (2015). Prompted Journal Writing Supports Preservice History Teachers in Drawing on Multiple Knowledge Domains for Designing Learning Tasks. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 546–559. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068084>
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht: Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht: Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*(43), 78–97.
https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16157/pdf/Grabe_Winkler_Heft43.pdf
- Winkler, I. (2018). Aufgaben. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 27–40). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Winkler, I., Gröschner, A., May, M. & Kleinespel, K. (2018). „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“: Modellierung inter- und transdisziplinärer Entwicklungsprojekte in der Lehramtsausbildung am Beispiel des Projekts ProfJL. In I. Winkler, A. Gröschner & M. May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt: Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 7–26). Klinkhardt.

- Winkler, I. & Schmidt, F. (2016). Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik: Eine Zwischenbilanz. In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik: „Fremde Schwestern“ im Dialog* (S. 7–22). Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Winkler, I. & Wieser, D. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium, *64*(4), 401–418.
- Woehlecke, S., Massolt, J., Goral, J., Hassan-Yavu, S., Seider, J., Borowski, A., Fenn, M., Kortenkamp, U. & Glowinski, I. (2017). Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *35*(3), 413–426.
- Zühlsdorf, F., Pettig, F., Reinhardt, F. & Winkler, I. (2018). Kooperationsseminare als verbindende Lernräume: Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schule im Wechselspiel. In I. Winkler, A. Gröschner & M. May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt: Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 75–123). Klinkhardt.

Autorin

Dick, Mirjam, Dr.

Universität Regensburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: De-fragmentierung in der Lehrkräftebildung, Zukunftskompetenzen angehender Lehrkräfte, innovative Lehr-Lernarrangements, medienintegratives literarisches Lernen, Digital Literacy

Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Mirjam.dick@ur.de

ORCID: 0009-0007-6816-9573

Das diesem Artikel zugrundeliegende Projekt „SKILL“ bzw. ab 2019 „SKILL.de“ (steht für „Strategien der Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrkonzepte für die Lehrerbildung, digitally enhanced“) wurde an der Universität Passau zwischen 2016 und 2023 durchgeführt. Die vorgestellte Studie wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1624 und 01JA1924 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.