

# **Kohärenz in der Lehrerbildung – Modelle und Konzepte am Standort Freiburg**

*Katharina Hellmann & Katja Zaki*

*Pädagogische Hochschule Freiburg*

*FACE (Freiburg Advanced Center of Education)*

## **1 Kohärenz in der Lehrerbildung**

### **1.1 Herausforderungen und Desiderate der Lehrerbildung in Deutschland**

Die strukturelle und inhaltliche Gestaltung von Lehrerbildung, der Erwerb zentraler Facetten professioneller Handlungskompetenz, Effekte der Ausbildung auf zukünftige Lehrkräfte und deren Lernende – all dies sind Themen, die in Bildungsforschung und -politik von gleichbleibend großer Bedeutung sind. Die Ansprüche an die professionellen Rollen von Lehrkräften sowie die Komplexität des Berufsfeldes sind dabei sehr hoch (z. B. Neuber & Lipowsky, 2014; Rothland, 2013). Eine wachsende Zahl wissenschaftlicher Arbeiten beschäftigt sich mit Fragen der Modellierung, Entwicklungsvoraussetzungen, Messung und Wirkung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (z. B. Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009). Auch werden politisch geförderte Programme ins Leben gerufen, welche darauf abzielen, die Lehrerbildung in Deutschland weiterzuentwickeln und zu unterstützen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern ist hierfür ein sehr prominentes Beispiel. Um den immer komplexer werdenden Gesellschaftsstrukturen und Professionsanforderungen gerecht zu werden, sollen evidenzbasierte, innovative Konzepte entwickelt und implementiert werden, die Lehramtsstudierenden auf dem Weg ihrer

Professionalisierung wirksame Möglichkeiten des Wissens- und Kompetenzerwerbs offerieren (z. B. Buchman & Floden, 1991; Darling-Hammond, 2013).

Einige Bildungsforscher kritisieren das Lehrerbildungssystem in Deutschland schließlich unter anderem dahingehend, dass es teils fragmentiertes Wissen produziere, Diskontinuitäten zwischen Ausbildungsphasen zulasse, Prüfungsformen nicht an Ausbildungsphasen anpasse und folglich nur bedingt den komplexen Anforderungen der Lehrprofession gerecht würde. Dieses fragmentierte Wissen sei später nur mit Mühe integrier- und umsetzbar, könne nicht adaptiv in verschiedenen Kontexten angewendet werden und sei daher nicht immer effektiv nutzbar (z. B. Blömeke, 2006; Terhart, 2004). Die Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland sollte demzufolge – strukturell wie inhaltlich – nachhaltig verbessert werden, um den genannten Herausforderungen Rechnung zu tragen.

Am Standort Freiburg wurde, unterstützt durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in ausgewählten Projektfächern mit der Entwicklung und Implementierung neuer Studienstrukturen und Lehrkonzepte begonnen. Ziel ist es, Bedingungen zu schaffen, die Studierende dabei unterstützen, Wissen vernetzt zu erwerben, professionelle Handlungskompetenz zu entwickeln und damit den komplexen Anforderungen des Lehrberufs besser gerecht zu werden (Wittwer et al., 2015). Dabei nehmen die als zentral geltenden Domänen des Professionswissens von Lehrkräften, nämlich Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches (bzw. auch „pädagogisches“ oder „bildungswissenschaftliches“) Wissen (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Krauss et al., 2004; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne, & Kunter, 2015), weiterhin einen zentralen Stellenwert in der Konzeptualisierung und Planung der Ausbildung angehender Lehrkräfte ein. Die Verknüpfungen dieser Wissensdomänen und die Möglichkeit, erworbenes Wissen verstärkt in Bezug zur eigentlichen professionellen Tätigkeit zu setzen, sollen im Rahmen fächerübergreifender Pilotprojekte jedoch evidenzbasiert gestärkt und sowohl strukturell als auch inhaltlich in der Lehrerbildung verankert werden (z. B. Darling-Hammond, 2013; Kotthoff & Terhart, 2013). Hierfür ist das Konzept der Kohärenz als Leitgedanke ein zentraler Ansatz.

## 1.2 Kohärenz – Eine Begriffsbestimmung

Der Begriff der Kohärenz ist in der Bildungsforschung noch nicht umfassend beforscht und wird bislang vor allem im amerikanischen Raum zur Beschreibung von Lehrprogrammen an Hochschulen verwendet.<sup>1</sup> Hierbei beschreibt Kohärenz den strukturell wie inhaltlich sinnhaften Zusammenhang von Lerninhalten (z. B. Buchman & Floden, 1991; Canrinus, Bergem, Klette & Hammerness, 2015; Hammerness, 2006; Tatto, 1996). Kohärenz kann sich unserem Verständnis nach auf den gesamten berufsbiographischen Prozess beziehen (Stichwort „Lebenslanges Lernen“) und ist gerade auch dann zentral, wenn Übergänge von Hochschule zu Referendariat oder zum späteren Beruf stattfinden, sowie bei der beruflichen Fort- und Weiterbildung (siehe Abb. 2). Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir jedoch primär Lerngelegenheiten, die auf Hochschulebene zum erfolgreichen Professionalisierungsprozess beitragen.

Prinzipiell verknüpfen kohärente Programme Inhalte einzelner oder verschiedener Lehr-Lern-Gelegenheiten zielgerichtet und sinnvoll, passen Lernziele, Lehrformate und Prüfungsformen aneinander an, zeigen den Nutzen sowie Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten auf, ermöglichen Transfer oder eröffnen Räume für praktisches Erproben. Auch ein übereinstimmendes Leitbild zur „guten“ Lehrerbildung zwischen lehrerbildenden Institutionen, Fakultäten, Abteilungen oder auch einzelnen Lehrpersonen kann auf kohärente Strukturen und Inhalte deuten (z. B. Biggs, 2003; Buchman & Floden, 1991; Canrinus et al., 2015; Hammerness, 2006). Weiterhin bieten verschiedene instruktionspsychologische Ansätze Hinweise darauf, wie beispielsweise Lernaufgaben gestaltet werden können, um Wissensvernetzung und -transfer anzuregen (van Merriënboer & Kirschner, 2013; Prediger et al., 2015).

Beim Generieren kohärenter Lehr-Lern-Gelegenheiten geht es darum, Bezüge zu schaffen, die es den Studierenden ermöglichen, ihr Studium über die Lehrveranstaltungen hinweg sowohl strukturell als auch inhaltlich als zusammenhängend und sinnvoll zu erleben. Wir unterscheiden dabei generell zwischen vertikaler und horizontaler Kohärenz (siehe Abschnitt 2.3), d. h. zum einen Kohärenz über unterschiedliche Studien- und Ausbildungsphasen hinweg (vertikal), zum

---

<sup>1</sup> Unser Kohärenzverständnis steht hier in Abgrenzung zum Kohärenzverständnis z. B. aus den Naturwissenschaften (bes. Physik) oder der Linguistik.

anderen Kohärenz zwischen unterschiedlichen Domänen professionellen Wissens (horizontal). Kohärente Lerngelegenheiten im Studienverlauf erlauben es den Lernenden, das Wissen aus verschiedenen Domänen, Disziplinen, Kursen, Semestern oder auch Institutionen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dies soll eine integrative, elaboriertere Wissensaneignung fördern und den Studierenden helfen, flexibles, transferierbares Wissen zu generieren (z. B. Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Der oft kritisierten Ausbildung eines rein trägen Wissens soll dadurch entgegengewirkt werden (z. B. Gruber, Mandl & Renkl, 2000). Das Erfahren von Kohärenz in Lehr-Lern-Prozessen während des Studiums soll sich so schließlich auch positiv auf die nachfolgende Lehrtätigkeit übertragen und die Studierenden bei einer nachhaltigen Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz unterstützen.

## **2 Kohärenz in der Lehrerbildung am Standort Freiburg**

### **2.1 Kontext: Die Lehramtsreform in Baden-Württemberg**

2013 beschloss die Landesregierung Baden-Württembergs eine strukturelle wie konzeptionelle Reform der Lehrerbildung. Ein konsekutiver Studienaufbau aus einem polyvalenten Bachelorstudiengang (B. A., B. Sc.) und einem professionsbezogenen Master of Education sollte das grundständige Lehramtsstudium mit erstem Staatsexamen ersetzen. Dabei ging es nicht allein darum, Strukturen zu reformieren, sondern Lehrerbildung konzeptuell neu zu gestalten: So sollten unter anderem die traditionell oft getrennten Zuständigkeiten zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Bereich der Sekundarlehrausbildung durch unterschiedliche Formen der Kooperation überwunden werden, um Synergien zu nutzen und Lehrerbildung gemeinsam weiterzuentwickeln. Die eigens dafür eingerichtete Expertenkommission des Landes Baden-Württembergs betonte dabei insbesondere vier Säulen der Reform<sup>2</sup>:

- Umstellung auf eine polyvalente Bachelor-/Master-Studienstruktur, im Sinne einer Flexibilisierung und gestuften Ausbildung

---

<sup>2</sup> Quelle: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/landesregierung-beschliesst-reform-der-lehrerausbildung/> [12.01.2017].

- Erhalt der eigenständigen, schulartspezifischen Profile der einzelnen Lehramtsstudiengänge (teilweise bei einer Verlängerung der Regelstudienzeit)
- Inhaltliche Profilierung: Starke Fachwissenschaft, forschungsbezogene Fachdidaktik, professionsbezogene Bildungswissenschaft (mit mindestens 6 ECTS zu „Inklusion“)
- Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen, insbesondere zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

Gerade der letzte Punkt, die verstärkte Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, liegt in der bildungspolitischen bzw. auch -historischen Eigenheit Baden-Württembergs begründet und zeigt vor diesem Hintergrund ein Novum auf. Als einziges Bundesland hielt es auch nach 1969 an Pädagogischen Hochschulen fest, d. h. an eigenständigen bildungswissenschaftlichen Hochschulen mit universitärem Profil, die sich durch eine breite empirische Bildungs- und fachdidaktische Forschung ebenso auszeichnen wie durch ein spezialisiertes Ausbildungsangebot im Bereich unterschiedlicher Lehr- und Bildungsberufe.<sup>3</sup> Im Rahmen der Lehramtsausbildung waren die Pädagogischen Hochschulen bislang insbesondere für die Primar- und Sekundarstufe I (Hauptschule, Werkrealschule, Gemeinschaftsschule) zuständig, die Universitäten für die Sekundarstufe I/II der Gymnasiallehrausbildung. Diese traditionelle Trennung soll im Rahmen der Reform überwunden und durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit ersetzt werden – nicht zuletzt, um die Schwerpunkte der Pädagogischen Hochschulen im bildungswissenschaftlichen und didaktischen Bereich verstärkt mit der fachwissenschaftlichen Expertise an den Universitäten zu verzahnen.

Die 2015 verabschiedete Rechtsverordnung des baden-württembergischen Kultusministeriums zu Rahmenvorgaben der Lehramtsreform (kurz: Rahmenverordnung) gibt hierfür strukturelle Leitlinien vor<sup>4</sup>, die an den Hochschulorten Baden-Württembergs jeweils standortspezifisch ausgestaltet werden, sowohl was die Formate der Kooperation als auch die Studienstrukturen und -verläufe

---

<sup>3</sup> Für nähere Informationen zu Geschichte und Profil der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg siehe: <http://www.ph-bw.de> [12.01.2017].

<sup>4</sup> Quelle: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-LehrRahmenVBWrahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [12.01.2017].

betrifft. Die Vorgaben regeln die allgemeine Umstellung des bislang grundständigen Lehramtsstudiums auf eine konsekutive, und im Bachelor vornehmlich polyvalente Studienstruktur, wobei auch inhaltliche Schwerpunktverlagerungen und Neu-Akzentuierungen deutlich werden. Die beabsichtigte Polyvalenz im Bachelor zeigt sich vor allem durch die starke fachwissenschaftliche Fokussierung dieses Studienabschnitts. Die schulartenspezifische Prägung der Lehramtsausbildung bleibt hierbei – nicht zuletzt durch die unterschiedlichen Gewichtungen in den von Pädagogischen Hochschulen bzw. von Universitäten verantworteten Studiengängen – allerdings weiterhin deutlich: So entfallen in der Sekundarstufe I und im Gymnasiallehramt jeweils 60 (PH) bzw. 75 (Universität) ECTS auf die beiden fachwissenschaftlichen Studienfächer, während den lehramtsbezogenen Bereichen, bestehend aus Bildungswissenschaft, Schulpraxis und Fachdidaktik, jeweils 37 (PH) und 15 (Universität) ECTS zugeordnet werden (Tab. 1).

Tab. 1: ECTS-Verteilung im Sekundarstufenlehramt am Standort Freiburg

	Universität		Pädagogische Hochschule	
	B. A./B. Sc.	M. Ed.	B. A./B. Sc.	M. Ed.
Fachwissenschaft x 2 (FW)	75 x 2	17 x 2	60 x 2	6 x 2
Fachdidaktik x 2 (FD)	5 x 2	10 x 2	6 x 2	18 x 2
Bildungswissenschaften (BW)	10	35	27	33
Praxissemester / Schulpraktische Studien (SP)	0 <sup>5</sup>	16	6	24
Abschlussarbeit (B. A./B. Sc./M. Ed.)	10	15	6	15
Summe an ECTS	180	120	180	120

Ziel der reformierten Strukturen ist nicht nur die Polyvalenz der ersten Ausbildungsphase, sondern auch der verstärkte Professionsbezug im darauffolgenden Master of Education. Ebenso sind sinnvolle Übergänge – zwischen den beiden

<sup>5</sup> Quelle: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-LehrRahmenVB-Wrahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [12.01.2017].

Studienphasen wie auch im Hinblick auf den Eintritt in den Vorbereitungs- bzw. Schuldienst – ein zentrales Anliegen. Die vorab skizzierten Leitlinien bildeten so auch den Rahmen für Freiburger Initiativen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes sowie in den ergänzenden Förderprogrammen des Landes Baden-Württemberg. Auf der Grundlage neuer Strukturen entstanden so auch neue Handlungsfelder der inter- und intradisziplinären Kooperation, um durch eine kohärente Curriculums- und Lehrentwicklung, sowie eine konsequente, fächerübergreifende Begleitforschung, evidenzbasierte Modelle für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung zu entwickeln.

## 2.2 Lehramtsreform und Kohärenzkonzepte am Standort Freiburg

Für die Koordination der Kooperation von Universität und Pädagogischer Hochschule wurde am Standort Freiburg das sogenannte FACE (*Freiburg Advanced Center of Education*), gegründet, das in der ersten Projektlaufzeit in Form eines Netzwerks organisiert ist. Finanziert und gefördert durch die Qualitätsoffensive auf der Ebene des Bundes, sowie durch ergänzende Fördermaßnahmen des Landes, wurde die Kooperation auf eine breite Basis unterschiedlicher Teilmaßnahmen bzw. „Säulen“ gestellt (Abb. 1).



Abb. 1: Struktur und Handlungsfelder von FACE in der ersten QLB-Förderphase

Entsprechend der unterschiedlichen Handlungsfelder des FACE wurden den einzelnen Maßnahmensäulen spezifische Teilprojekte zugeordnet.<sup>6</sup> So befasst sich die Teilmaßnahme M1 „Lehrkohärenz“, insbesondere mit dem Leitgedanken und -ziel, über eine kooperative Curriculums- und Lehrentwicklung sowohl horizontale als auch vertikale Kohärenzbezüge (siehe Abschnitt 2.3) in der Lehrerbildung zu stärken. Aus der Teilmaßnahme „Lehrkohärenz“ stammen auch die meisten Initiativen, die im Folgenden exemplarisch aus dem Lehramtsstudium der Romanischen Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch skizziert werden (siehe Kapitel 3).

## **2.3 Ein Arbeitsmodell der Kohärenz**

### **2.3.1 Grundstruktur des Säulen-Phasen-Modells**

Um Maßnahmen zur Schaffung oder Stärkung von Kohärenz in der Lehrerbildung beschreiben, verorten und vergleichen zu können, entwickelte eine Arbeitsgruppe der Projektmaßnahme Lehrkohärenz ein Säulen-Phasen-Modell (Abb. 2). Die skizzierten vier Säulen repräsentieren dabei die zuvor dargestellten Domänen des Professionswissens von Lehrkräften: „Fachwissen“, „Fachdidaktisches Wissen“ sowie „Bildungswissenschaftliches Wissen“. Zudem wird die Domäne „Schulpraktische Erfahrung“ ergänzt (welche sich auf Erfahrungen in Schulpraktika oder Unterrichtssimulationen ebenso beziehen kann wie auf das Referendariat und die berufliche Praxis). Diese vier Säulen sind in allen Phasen der Lehrerbildung vorzufinden, vom Bachelor- und Masterstudium über den Vorbereitungsdienst bis zur lebenslangen beruflichen Fort- und Weiterbildung. Zur Schaffung kohärenter Lerngelegenheiten im Professionalisierungsprozess können Bezüge dabei sowohl innerhalb, als auch zwischen den Säulen und schließlich über den gesamten Professionalisierungsprozesses hinweg erzeugt werden.

---

<sup>6</sup> Für eine detaillierte Darstellung der Ziele und Leitlinien des FACE siehe auch Wittwer et al., 2015.

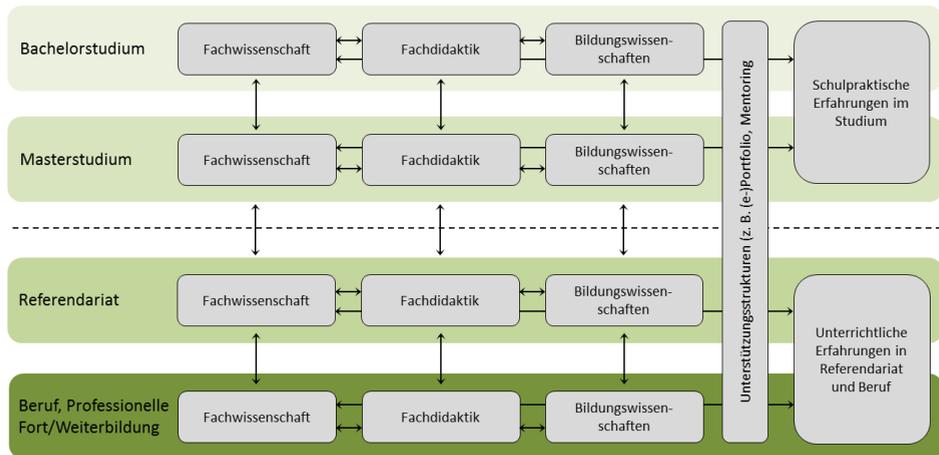


Abb. 2: Säulen-Phasen-Modell zur Verortung kohärenzfördernder Maßnahmen<sup>7</sup>

„Vertikale“ Kohärenz liegt unserem Verständnis nach dann vor, wenn innerhalb einer Säule der Lehrerbildung (z. B. innerhalb der Fachwissenschaft) strukturelle und inhaltliche Verknüpfungen geschaffen werden. Auf „horizontaler“ Ebene meint Kohärenz eine Verknüpfung über Strukturen und Inhalte der Säulen hinweg, also beispielsweise zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und/oder Bildungswissenschaft (in Anlehnung an Tylor, 1949). Die Verknüpfung zu schulpraktischen und unterrichtlichen Erfahrungen ebenfalls als horizontal kohärent bezeichnet, da schulpraktische Erfahrungen sich keiner alleinigen Säule zuordnen lassen und dort idealerweise das Wissen aus allen drei Domänen zum Einsatz kommt. Vertikale und horizontale Kohärenz sind somit Beschreibungen konzeptioneller Vernetzung und geben Antwort auf die Frage, welche Aspekte und Bereiche aufeinander bezogen werden. Die Art der Verknüpfung kann dabei bezüglich Intention, Ausgestaltung und Wirkung sehr unterschiedlich sein und hängt immer auch von den beteiligten Akteuren ab: so sind curricular verankerte Verknüpfungen auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene, abgestimmte Lehr- und Prüfungsformate inhaltlich-konzeptuelle Bezüge zu anderen Veranstaltungen, oder auch Angebote zu einer individuellen, selbstregulierten Kohärenzzeugung

<sup>7</sup> Copyright © 2017 [Dr. Katharina Hellmann, M.A. Christiane Klein, Dr. Jessica Kreutz, Jun.-Prof. Martin Schwichow, Jun.-Prof. Katja Zaki].

durch Studierende denkbar (zu entsprechenden Beispielen verweisen wir auf Abschnitt 2.3 bzw. Kapitel 3).<sup>8</sup>

Darüber hinaus können sich potentielle Kohärenzmaßnahmen in der zeitlichen Abfolge der hergestellten Bezüge unterscheiden: Hat ein Lehr-Lern-Format beispielsweise das Ziel, Bezüge zwischen Inhalten oder Veranstaltungen *desselben* Semesters herzustellen, so handelt es sich unserem Verständnis nach um einen „synchronen“ Kohärenzbezug. Bezüge zwischen Inhalten oder Veranstaltungen *vorangegangener oder nachfolgender* Semester, bzw. zu anderen Phasen der Lehrerbildung, bezeichnen einen „konsekutiven“ Kohärenzbezug. Feinere Abstufungen sind dabei natürlich ebenfalls möglich, so beispielsweise die kohärente Wissensverknüpfung unterschiedlicher Sitzungen in einer einzelnen Lehrveranstaltung.

Zentral ist, dass die konzeptionelle (vertikal – horizontal) und zeitliche (synchron – konsekutiv) Dimension der Kohärenzbezüge kombinierbar sind; die Einordnung und vergleichende Beschreibung einer Vielzahl verschiedenartiger Lehr-Lern-Konzepte ist so möglich. In einem 2018 erscheinenden Sammelband (Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2018) werden kohärenzschaffende Maßnahmen verschiedener Hochschulstandorte, deren Konzeptualisierung und strukturelle Verankerung in Curricula sowie erste Daten aus empirischen Prüfungen auf der Basis des Modells dargestellt und diskutiert.

### 2.3.2 Beispiele kohärenter Lehr-Lern-Formate

Im Folgenden soll das soeben skizzierte Säulen-Phasen-Modell (Abb. 2) kurz mit einigen Beispielen veranschaulicht werden, bevor im Detail auf kohärenzorientierte Curriculums- und Lehrentwicklungskonzepte des Fachbereichs Romanistik eingegangen wird. Mit den Beispielen erheben wir dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit im Modell. Zudem können bestimmte Lehr-Lern-Formate auf mehreren der im Arbeitsmodell definierten Kohärenzebenen gleichzeitig wirken und sind somit nicht immer exklusiv bzw. trennscharf. Alle nachfolgend beschriebenen Projekte und Lehrkonzepte entstanden in Projektfächern, wel-

---

<sup>8</sup> Das Modell fokussiert Maßnahmen der Lehr- und Curriculumsentwicklung auf Seiten der Hochschulen bzw. Institute und Dozierenden; davon zu unterscheiden sind die Wirkungen dieser Maßnahmen auf die Studierenden. Bei der Darstellung ausgewählter Maßnahmen ist schließlich u. a. zwischen Kontext und curricularer Verortung, fokussierten Kompetenzzielen, Zielgruppe, Lernumgebung und Wirkung zu differenzieren.

che im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert werden. Die Mitarbeiter aus den verschiedenen Fachbereichen haben sich neben der Entwicklung und Erprobung der neuen, kohärenten Lehrkonzepte dabei auch zum Ziel gesetzt, die Konzepte begleitend zu evaluieren und curricular im Studienangebot zu verstetigen.<sup>9</sup>

#### Horizontal-synchrone Kohärenz:

Im Fachbereich Wirtschaft beispielsweise bezieht sich die fachwissenschaftliche Vorlesung „Geschichte der Ökonomik: Zentrale Theorien und Entwicklungslinien“ thematisch auf zentrale Grundpfeiler des Ökonomieunterrichts. Horizontale Kohärenz wird dabei durch die inhaltliche Verknüpfung dieser Veranstaltung mit dem Kurs Wirtschaftsdidaktik III („Lehren und Lernen in zentralen ökonomischen Bereichen“) herbeigeführt, in welchem die fachwissenschaftlichen Inhalte exemplarisch fachdidaktisch transformiert werden, so z. B. die Frage nach der Inhaltsauswahl, oder die Analyse von Schülervorstellungen zu zentralen ökonomischen Inhalten. Mit Hilfe der in diesem Rahmen erworbenen Kompetenzen werden die Studierenden in die Lage versetzt, die forschungsorientierte fachdidaktische Transformationsarbeit auch in anderen ökonomischen Themenfeldern zu vollziehen.

#### Horizontal-synchrone Kohärenz:

In Fachbereich Theologie wird ein Theorie-Praxis-Seminar zur Förderung von „Medienkompetenz und -erziehung“ entwickelt, das sich am *service learning*-Konzept (Seifert, Zentner & Nagy, 2012) orientiert. Die Studierenden beschäftigen sich mit medienpädagogischen und -didaktischen Grundlagen und erarbeiten anknüpfend an diese Erkenntnisse einen Praxiskurs zur „Medienbildung im Religionsunterricht“. Durch die kompetenzorientierte Durchführung des Kurses in einer Klasse der Unterstufe und der anschließenden Reflexion erwerben Studierende Problemlösekompetenz, wenden erworbene Kompetenzen praxisnah in ihrem zukünftigen Tätigkeitsfeld Schule an und reflektieren abschließend portfolio-basiert über ihre Erfahrungen.

#### Horizontal-konsekutive Kohärenz:

Im Fachbereich Geschichte werden zweisemestrige Tandem-Lehrveranstaltungen gemeinsam von je einem Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg

---

<sup>9</sup> <http://www.face-freiburg.de/face/qualitatsoffensive-lehrerbildung/m1-lehrkoharenz/> [12.01.2017].

(Fachdidaktik) und der Universität Freiburg (Fachwissenschaft) durchgeführt und sowohl von PH-Studierenden als auch von Uni-Studierenden besucht. Im ersten Semester wird ein fachwissenschaftliches Seminar zu einem schulunterrichtsrelevantem Thema gehalten, wobei für die Auswahl der Themen und Lektüren fachdidaktische Gesichtspunkte bereits eine wichtige Rolle spielen. Darauf aufbauend werden die Inhalte im zweiten Semester unter vornehmlich fachdidaktischen Aspekten bearbeitet und durch die Erstellung von differenzierten Unterrichtsplänen neu reflektiert. Am Ende des zweiten Semesters werden einzelne Konzepte zudem an ausgewählten Schulen im Unterricht umgesetzt. Kontinuierliche Reflexionen seitens der Studierenden über den Lernzuwachs und die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden dabei als Coaching-Maßnahmen erprobt. Durch das Lehrkonzept wird also eine enge Integration von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis angestrebt, bei der alle an der Ausbildung zukünftiger Geschichtslehrer beteiligten Institutionen in einem kohärenten Gesamtkonzept zusammengeführt werden.

#### Vertikal-konsequente Kohärenz:

Im Fachbereich Physik sieht der spiralcurriculare Aufbau des Studiengangs einen systematischen Aufbau von Wissen und Kompetenzen vor. So wird das Thema „Vektorielle Operatoren“ beispielsweise bereits im Themenkomplex „Mechanik“ eingeführt und in späteren Semestern in der „Elektrodynamik“ und „Quantenmechanik“ wiederholt aufgegriffen sowie vertiefend behandelt. Ein strukturell und inhaltlich kohärent konzipiertes Spiralcurriculum verknüpft somit Veranstaltungen aus der Säule Fachwissenschaft über mehrere Semester hinweg und bietet zahlreiche Möglichkeiten zur Verknüpfung und Elaboration bereits bestehender und neuer Wissensinhalte.

### **3 Fachspezifische Umsetzung: Kohärenzorientierung im Lehramt der Romanistik**

Kompetenzorientierte Diskurse und Reformen in der Fremdsprachenlehrerbildung rückten in den vergangenen Jahren zunehmend fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Aspekte in den Fokus, um die traditionell stark fachwissenschaftlich geprägten Studiengänge professionsorientierter zu gestalten (de Florio-Hansen, 2015; Legutke & Schart, 2016). Bei einer fachspezifischen Modellierung unterschiedlicher Domänen professioneller Handlungskompetenz

(Shulman, 1980; Baumert & Kunter, 2006; König, 2014) stellt sich allerdings nicht nur die Frage nach der Passung etablierter Modelle für die Spezifika der Fremdsprachenlehrerausbildung<sup>10</sup>, sondern auch nach der Gewichtung, Funktion und nachhaltigen Verknüpfung unterschiedlicher Facetten professionellen Wissens im Professionalisierungsprozess. Eine professionelle Kompetenz, die sich in der beruflichen Praxis auch in komplexen Unterrichtssituationen als handlungswirksam erweist, erfordert von Fremdsprachlehrkräften schließlich nicht nur fundiertes fachwissenschaftliches (d. h. sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliches), sprachpraktisches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen und Können, sondern auch die Fähigkeit, Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Komponenten herzustellen und diese situations- und themenadäquat abzurufen (Gruber, Mandl & Renkl, 2000). Hierfür sollte bereits im Studium auf eine stärkere Vernetzung der bislang oft als fragmentiert wahrgenommenen Ausbildungsanteile und -phasen hingewirkt werden (Canrinus et al., 2015).

Bislang wenig erforscht sind für die Fremdsprachenlehrerbildung dabei die Fragen nach dem „richtigen“ Zeitpunkt, effizienten Formaten oder auch nach Kriterien der Auswahl von Gegenstandsbereichen und Kompetenzen, die sich besonders für eine Verzahnung von Fachdidaktik und Bildungswissenschaft oder Fachdidaktik und Fachwissenschaft bzw. Sprachpraxis eignen. Die romanistischen Teilprojekte im FACE setzen vor diesem Hintergrund auf eine kooperative bzw. kollegiale Curriculums- und Lehrentwicklung zur Steigerung horizontaler sowie vertikaler Kohärenz (in synchroner und konsekutiver Perspektive, s. o.) im Lehramtsstudium der romanischen Schulsprachen (Französisch, Italienisch, Spanisch), die durch begleitende Evaluationen und explorative Studien in den kommenden Jahren weiterentwickelt werden sollen. Nachfolgend werden erste Ansätze exemplarisch skizziert.<sup>11</sup> Dabei ist vorweg zu betonen, dass die konkrete Ausgestaltung und Wirkung der konzipierten Maßnahmen stets in Wechselwirkung mit einzelnen Akteuren (Dozierende wie auch Studierende) gesehen

---

<sup>10</sup> Diskutiert wird beispielsweise u. a. die Verortung und Zuordnung der Sprachpraxis (bzw. der kommunikativen Kompetenzen in der Zielsprache) in Modellen der professionellen Handlungskompetenz von Fremdsprachenlehrkräften sowie auch die entsprechende Gewichtung und Gestaltung der sprachpraktischen Anteile im Lehramtsstudium. (Legutke & Schart, 2016).

<sup>11</sup> Für eine detaillierte Darstellung vgl. Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2018 (in Vorbereitung).

werden muss. Ziel ist es schließlich, curriculare und konzeptionelle Orientierungsrahmen für kohärente Formate zu entwickeln, die im Kern immer auch adaptier- bzw. personalisierbar sind, um für unterschiedliche Lehrprofile der beteiligten Dozierenden im Fachbereich ebenso Anschlussmöglichkeiten zu bieten wie für die individuellen Studienbiographien und Professionalisierungsverläufe der Studierenden.

### 3.1 Kooperative Curriculumsentwicklung

Das Curriculumskonzept der Romanistik basiert folglich auf der Annahme, dass sich Kohärenz- und Kompetenzorientierung in der Fremdsprachenlehrerbildung nicht allein durch punktuelle Lehrentwicklungsprojekte erreichen lässt, sondern einer integrativen Gesamtkonzeption, einer „ganzheitlichen Architektur“ (vgl. Kirschner & van Merriënboer, 2007) bedarf. Im Zentrum der kooperativen Curriculumsentwicklung durch die „Lehramtsplanungsgruppe Romanistik“<sup>12</sup> stand deshalb ein phasen- und institutionenübergreifender, gesamtromanischer Ansatz. So wurde bei der Konzeption der Modulstrukturen und -ziele darauf geachtet, jeweils die vorangegangene und folgende Ausbildungsphase sowie die dafür gültigen Ausbildungs- und Kompetenzstandards (KMK, 2015; RahmenV, 2015) mitzudenken und idealerweise auch Akteure aller beteiligten Institutionen einzubeziehen. In den Fokus der Planung rückte dabei zugleich auch die Verantwortung der Studierenden selbst: also die Frage nach curricularen und konzeptionellen Möglichkeiten, die individuelle, aktive Kohärenzerzeugung unter Studierenden zu fördern (sowie auch Überlegungen hinsichtlich der Verantwortung und Rolle der Dozierenden in diesem Kontext). Curriculare Vorgaben und Strukturen alleine können so sicherlich noch keine Kohärenz erzeugen, unterschiedliche Lehrentwicklungsansätze aber nachhaltig in ein Gesamtkonzept integrieren, verorten, und für Lehrende und Studierende so gleichermaßen Rahmen und Impulse setzen.

---

<sup>12</sup> Die Planungsgruppe Romanistik setzt sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertreter der Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Schulpraxis der drei Romanischen Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch, aus Universität, Pädagogischer Hochschule, Studienseminar und Studierendenfachschaften.

### 3.1.1 Der polyvalente Bachelor of Arts als Grundlage

Die Grundlage einer kohärenten, phasenübergreifend konzipierten Lehrerbildung wird im Bachelor gelegt. Entsprechend der polyvalenten Ausrichtung dieser Studienphase steht hier zwar ein fundiertes fachwissenschaftliches und sprachpraktisches Studium im Vordergrund; der Professionsbezug bleibt auf die Veranstaltungen der „Lehramtsoption“ konzentriert und wird erst im Master of Education fokussiert. Die Lehramtsoption erfüllt dabei allerdings die wichtige Funktion, die Basis für die professionsorientierte Ausbildung zu legen und den Studierenden eine reflektierte Entscheidung bezüglich der folgenden Studien- und Berufsoptionen zu ermöglichen. Um dies trotz eines vergleichsweise geringen Umfangs an Studienanteilen leisten zu können, ist eine kohärente Planung der bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Anteile für diesen Studienabschnitt unabdingbar – gerade auch in vertikaler Hinsicht, d. h. unter Berücksichtigung der Übergänge zum folgenden Master of Education.

Zur Stärkung horizontaler Kohärenz, also einer sukzessiven Vernetzung unterschiedlicher Fachbereiche, setzt das romanistische Lehramtskonzept im Bachelor auf eine inhaltlich-konzeptionelle Vernetzung *zwischen* Kursen, die teilweise parallel in einem Semester stattfinden (im Sinne horizontal-synchroner Kohärenz) oder auch konsekutiv und spiralcurricular aufeinanderfolgen (horizontal-konsekutive bzw. vertikal-konsekutive Kohärenz). Der Verknüpfung dienen Planungssitzungen zur Abstimmung der Inhalte der Kompetenzziele im Studienverlauf, kooperativ entwickelte Lern- bzw. Portfolioaufgaben, sowie gezielte Verlinkungen der Kursbereiche in der Online-Lernumgebung (ILIAS) (Abb. 3).

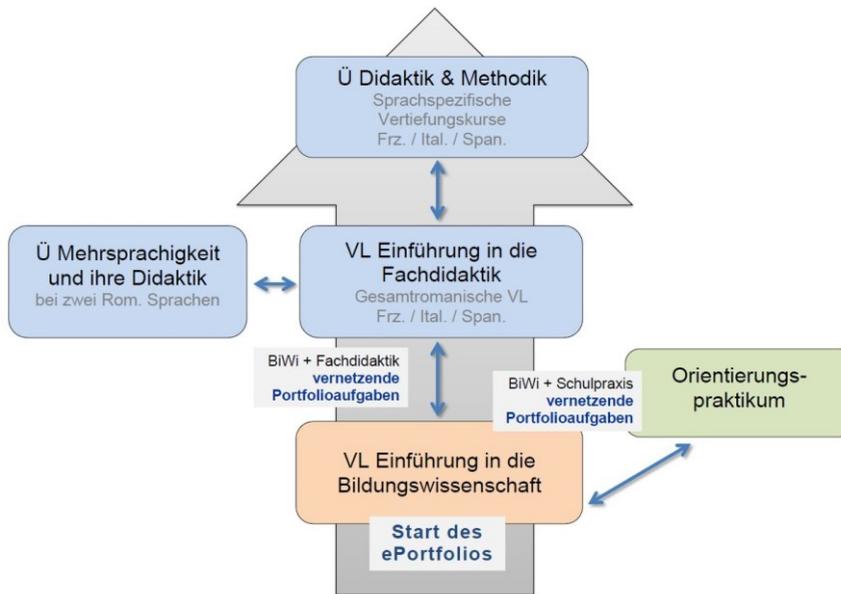


Abb. 3: Konzeption der Lehramtsoption (15 bzw. 20 ECTS) im Rahmen des polyvalenten B.A.<sup>13</sup>

Im Bereich des gymnasialen Lehramts setzt sich die Lehramtsoption im Bachelorstudiengang aus 15 (bzw. 20) ECTS zusammen: aus 10 ECTS Bildungswissenschaften (inklusive eines Orientierungspraktikums) sowie 5 ECTS Fachdidaktik pro Fach. In der Romanistik, d.h. bei einem Lehramtsstudium des Französischen, Italienischen oder Spanischen, umfassen die 5 ECTS Fachdidaktik dabei eine gesamtromanische Grundlagenvorlesung (2 ECTS) und ein sprach- und schulartspezifisches Vertiefungsseminar „Didaktik und Methodik“ (3 ECTS), das spiralcurricular auf der Einführungsvorlesung aufbaut. Studierende, die zwei romanische Sprachen studieren, belegen zudem nicht zwei Mal die Grundlagenvorlesung, sondern ergänzend eine gesondert konzipierte „Einführung in die (Romanische) Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik“. Im Sinne einer auch fächer- bzw. sprachenübergreifend kohärenten Planung der Studienangebote und -verläufe sollen die Studierende dazu angeregt werden, auf der Basis ihres fachdidaktischen wie auch sprachwissenschaftlichen Grundlagenwissens Bezüge zwischen den von ihnen studierten (romanischen) Sprachen zu erkennen und sich mit ersten mehrsprachigkeitsdidaktischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

<sup>13</sup> Copyright © 2018 [Laura Lösch, Jun.-Prof. Katja Zaki].

Auch im Bereich der Fachwissenschaft, d. h. der französischen, italienischen und spanischen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft und Sprachpraxis existieren im Bachelor bereits vereinzelt professionsbezogene Angebote (an der Pädagogischen Hochschule mehr als an der Universität), wie auf das Lehramt zugeschnittene Einführungen in die Textlinguistik oder kulturwissenschaftliche Übungen, die Querbezüge und Verknüpfungen zu Fremdsprachendidaktik (horizontal-konsekutiv und -synchron) und der schulischen Praxis herstellen. Fokussiert wird der Professionsbezug im darauffolgenden Master of Education.

### 3.1.2 Der Master of Education als Fokus der Professionsorientierung

Das Curriculumsmodell der Romanistik führt Fachwissenschaft und Fachdidaktik im M.Ed. zunächst in zwei getrennten Modulen, um fachwissenschaftliche, sprachpraktische und fachdidaktische Kompetenzen mit professionsorientierten Perspektiven, aber disziplinär fokussiert zu vertiefen. Erst im darauf aufbauenden, abschließenden Professionsbereich werden sie im letzten Mastersemester sowohl auf Modul- als auch auf Veranstaltungsebene über inhaltlich-konzeptionelle und personelle Tandemstrukturen integriert.

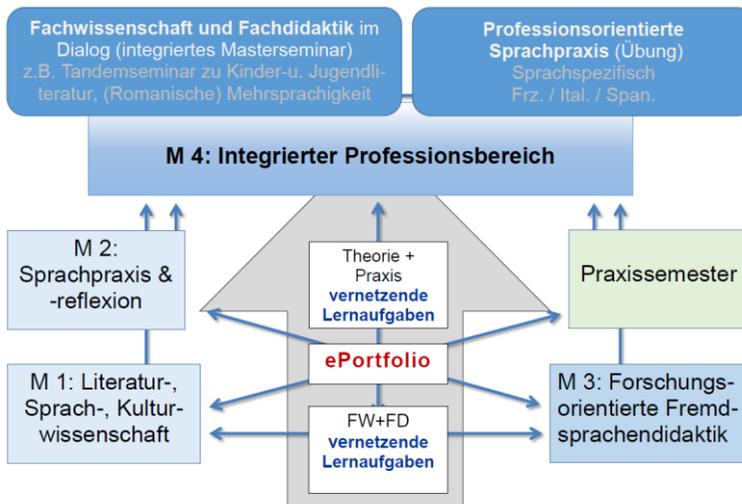


Abb. 4: Konzeption des romanistischen M.Ed. Gymnasium (Frz., Ital., Span.)<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Copyright © 2018 [Laura Lösch, Jun.-Prof. Katja Zaki].

Der Master of Education baut dabei spiralcurricular auf den Kompetenzzielen des Bachelorstudienganges auf und wurde mit den Ausbildungsstandards und -inhalten des darauffolgenden Vorbereitungsdienstes abgestimmt.

Während die kohärente Vernetzung unterschiedlicher Studienanteile im Bachelor wie skizziert *zwischen* Kursen angeregt wird (über die kollegiale Abstimmung und die Entwicklung kursverbindender Lernaufgaben), steht sie im Master of Education auch *innerhalb* von Kursen im Fokus, v. a. im abschließenden Modul 4, dem „integrierten Professionsbereich“. Dieser umfasst das Tandem-Masterseminar „Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog“, in dem schulrelevante Themenfelder (z. B. französische Kinder- und Jugendliteratur) aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen werden, sowie Veranstaltungen zu professionsbezogener Sprachpraxis, in denen Sprachkompetenzprofile in Bezug gesetzt werden zu sprachlichen „*core practices*“, also zentralen Tätigkeiten von Fremdsprachenlehrenden (vgl. Grossmann, Hammerness & McDonald, 2009). Die Planung der Lehr- und Prüfungsformate des integrierten Professionsbereichs wird von Kolleginnen und Kollegen der Fachwissenschaft bzw. Sprachpraxis und Fachdidaktik gemeinsam verantwortet; auch die ECTS-Punkte entstammen zu gleichen Anteilen aus den verschiedenen Teilbereichen.<sup>15</sup>

### 3.2 Interdisziplinäre Lehrentwicklung und Lehrprojekte

Die Kohärenz zwischen unterschiedlichen Wissensbereichen allein über curriculare Strukturen und Vorgaben zu fördern, würde zu kurz greifen. Im Sinne eines konsequenten *constructive alignments* (Biggs, 2003) erscheint schließlich auch die konzeptionelle Stimmigkeit zwischen Modulstrukturen, Kompetenzzielen und Lehr-Lernformaten essentiell. Entsprechende Konzepte werden derzeit in mehreren Zyklen im Rahmen vom *Design Based Research-Kontexten* (Prediger, 2015) erprobt und weiterentwickelt. Zu den Schwerpunkten der Lehrentwicklungsprojekte für den romanistischen Master of Education zählen:

---

<sup>15</sup> Von den 15 ECTS Fachwissenschaft und 10 ECTS Fachdidaktik, die für den M.Ed. pro Fach vorgesehen sind, entfallen je 3 ECTS auf den integrierten Professionsbereich, für den die Studierenden 6 ECTS erwerben (4 ECTS für das Tandem-Seminar, 2 ECTS für die Veranstaltung „professionsorientierte Sprachpraxis“).

- Professionsorientierte Fachwissenschaft
- Professionsorientierte Sprachpraxis  
(mit berufsfeldbezogenen Sprachkompetenzprofilen)
- Integrierte Tandemseminare „Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog“
- Bi-/Transnationale Telekollaborationen  
mit aufgabenorientierten e-Tandems

Dabei bedingt eine kompetenzorientierte Lehrentwicklung auch die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben- und Prüfungsformate. Im Fokus aktueller Entwicklungsprojekte stehen hierfür intra- und interdisziplinäre Lern- und Portfolioaufgaben“, um vernetztes Denken und die Entwicklung komplexer Kompetenzen über integrative, professionsorientierte Aufgabenformate zu fördern (Hallet & Krämer, 2012; Ralle et al., 2014, van Merriënboer, 1997). Die Aufgaben lassen sich grob differenzieren in

- kursverbindende, die Wissensintegration fördernde Lernaufgaben zum Aufbau eines vernetzten deklarativen und konzeptuellen Wissens in der Lehramtsoption des Bachelors (z. B. Förderung horizontaler Kohärenz zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und/oder Bildungswissenschaft ab der Studieneingangsphase)
- praxisorientierte *real life tasks* nach dem 4C/ID-Modell (Kirschner & van Merriënboer, 2007; van Merriënboer, 1997) zur Förderung verstärkter Theorie-Praxis-Bezüge in professionsorientierten Veranstaltungen und integrierten Tandem-Seminaren im Master of Education (z. B. im Bereich der Kulturwissenschaft, Abb. 5).

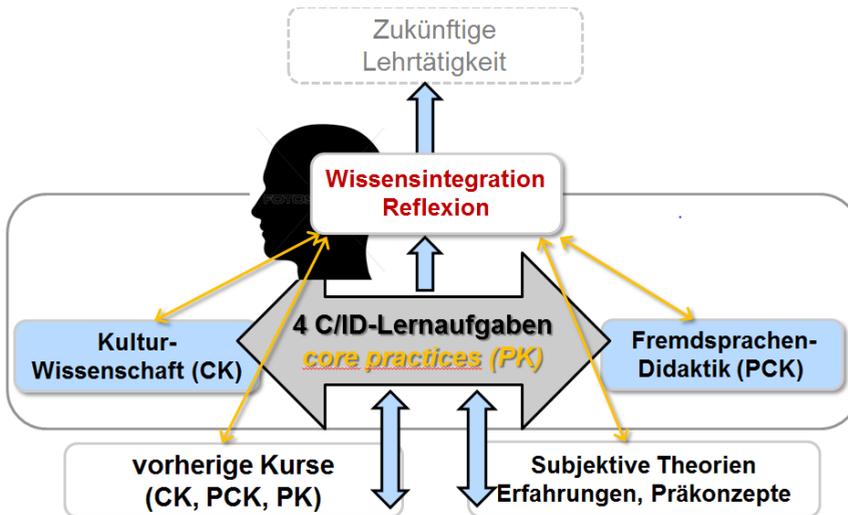


Abb. 5: Intra- und interdisziplinäre Lernaufgaben (mit personalisierbaren Zugängen)<sup>16</sup>

Die entsprechenden Aufgaben werden überwiegend kursbasiert entwickelt, sind aber auch Teil eines kurs- bzw. studienphasenübergreifenden Portfoliokonzepts, in dem sie als Knotenpunkte der studentischen Reflexion und vernetzten Wissensintegration fungieren.

### 3.3 Unterstützungsstrukturen

#### 3.3.1 Das e-Portfolio zur Förderung individueller Kohärenzerzeugung

Dem Ziel einer kohärenten bzw. auch kohärenzfördernden Lehrerbildung lässt sich nur näherkommen, wenn Studienverläufe und Lehr-Lern-Formate auch von den Studierenden selbst als kohärent wahrgenommen werden – gerade wenn es darum gehen soll, durch die aktive Wissensintegration aus unterschiedlichen Domänen professionellen Wissens eine individuelle, im späteren Berufsleben wirksame professionelle Handlungskompetenz zu entwickeln (Baumert & Kunter, 2006; Borko & Putman, 1996; König, 2014). Dies bedingt schließlich aktive Prozesse des vernetzten Lernens und Reflektierens, die nicht unabhängig von den Lernervariablen und berufsbiographischen Prozessen der Studierenden gesehen werden können. Im reformierten Lehramtsstudium der Romanistik wird die individuelle Kompetenzentwicklung und Kohärenzerzeugung deshalb

<sup>16</sup> Copyright © 2018 [Laura Lösch, Jun.-Prof. Katja Zaki].

durch personalisierte Angebote sowie ein studienphasenübergreifendes e-Portfolio begleitet.

Das Grundkonzept des verwendeten e-Portfolios wurde von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe des FACE (Freiburg Advanced Center of Education) entwickelt und in fachspezifischen Konzepten ergänzt. Im Kern fokussiert das Portfoliokonzept dabei das Ziel, Studierende über fächerübergreifende Lernaufgaben bei einer aktiven Wissensintegration zu unterstützen. So sollen sie sinnhafte Zusammenhänge zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studieninhalten herstellen und darüber reflektieren, wie diese in der späteren schulischen Praxis relevant werden. Das e-Portfolio dient Studierenden also bei der individuellen (und über *Peer Feedback*-Verfahren auch kooperativen) Konstruktion und Wahrnehmung von Kohärenz.

Das aufgabenbasierte Portfolio ist dabei studienphasenübergreifend angelegt: Es wird im ersten Semester des Bachelors begonnen und im letzten Semester des Master of Education (im „integrierten Professionsbereich“) anhand von Leitfragen präsentiert. Den fächerübergreifenden Anfangspunkt markiert die Einführung in die Bildungswissenschaften und das anschließende Orientierungspraktikum: Die Lernaufgaben, die hierfür entlang „zentraler Tätigkeiten“ (*core practices*, Grossmann et al., 2009), organisiert sind, spannen bereits den Bogen zwischen Theorie und Praxis und unterstützen die Studierenden dabei, das theoretisch erworbene Wissen auf konkrete Unterrichts- bzw. Beobachtungssituationen anzuwenden. Analog funktionieren die Portfolio-Aufgaben, die ab dem dritten Semester in der Romanistik eingesetzt werden, um unter den Studierenden Vorwissen aus den bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Inhalten des ersten und zweiten Semesters zu aktivieren (horizontal-konsekutiv) als auch zu einer Herstellung von Bezügen zwischen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kursen anzuregen (horizontal-synchron und -konsekutiv). So führen die Studierenden in der gesamtromanischen „Einführung in die Fachdidaktik der Romanischen Sprachen“, wie auch im darauffolgenden Vertiefungsseminar, im Rahmen ihres Portfolios ein Kurstagebuch (mit *leitfragengestützten Kurzreflexionen*) und bearbeiten interdisziplinäre Lernaufgaben, die jeweils fachdidaktische und bildungswissenschaftliche und/oder fachwissenschaftliche Komponenten aufeinander beziehen. Hilfestellung erhalten sie durch spezifische Leitfragen und *peer mentoring*-Arrangements.

### 3.3.2 Nachhaltigkeit durch Dissemination und Kooperation?

Sowohl die Curriculumsentwicklung als auch die damit verbundenen Lehrentwicklungsprojekte sind angesichts der aktuellen Bachelor-Master-Umstellung als dynamische Prozesse zu verstehen. Gerade im Bereich der Fremdsprachen, in den die Professionalisierungs- und Wirksamkeitsforschung in vielen Bereichen zudem noch „in den Kinderschuhen steckt“, sieht sich eine kohärente bzw. als kohärenzförderlich intendierte Curriculums- und Lehrentwicklung dabei mit vielfältigen Fragestellungen und Herausforderungen konfrontiert. Neben der Frage, wie unterschiedliche Säulen und Facetten professionellen Wissens verknüpft werden *können*, bzw. welche primär verknüpft werden *sollten* (Kleickmann et al., 2017), ist aktuell beispielsweise noch nicht belegt, zu welchem Zeitpunkt, mit welchem Format und für welche Konstellation von Lernendengruppen sich dies als besonders effizient erweisen könnte. Auch die im FACE begonnenen Pilotprojekte werden diese Fragen sicherlich nicht mit schnellen oder einfachen Antworten lösen können. Durch die curriculare Verankerung bestimmter Vorgaben und die Etablierung kollegialer Netzwerke sollen sie aber dazu beitragen, dass die entsprechenden Fragen auch nach Projektende weiterhin gestellt werden und begonnene Initiativen weitergedacht werden.

Für die Fortsetzung und nachhaltige Verankerung aktueller Kohärenzprojekte erscheint dabei auch die Förderung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in und zwischen den Fachbereichen essentiell. Bedeutsam ist schließlich, dass sich auch nicht-Projektmitglieder sukzessive mit den Zielen und möglichen Ansätzen einer kohärenzorientierten Lehrerbildung auseinandersetzen, damit Leitgedanken der Projekte auch zu Leitgedanken und Referenzpunkten im Fach bzw. in den Fachbereichen werden können. Hierfür sollten entwickelte Ansätze und entsprechende Befunde disseminiert bzw. kollegial diskutiert werden und der Zugang zu relevanten Informationen (sowie zu förderlichen Weiterbildungsangeboten und Unterstützungsstrukturen) ermöglicht werden.

Vor diesem Hintergrund wurden in der Romanistik u. a. Themenforen und Maßnahmen der Dozierendenweiterbildung angeboten – in der Reihe der FACE *Scientific Retreats* z. B. eine Veranstaltung zur „Handlungsorientierten Sprachpraxis im Master of Education“, welche die Diskussion und Weiterentwicklung einer professionsorientierte Sprachpraxis zum Fokus hatte, und auch Lektorinnen und Lektoren anderer Sprachen offenstand.

Zur Stärkung der institutionellen und personellen Zusammenarbeit zwischen dem Romanischen Seminar der Universität Freiburg und dem Institut für Romanistik der Pädagogischen Hochschule haben sich darüber hinaus auch regelmäßig stattfindende Veranstaltungen etabliert, wie beispielsweise der sogenannte „Tag der Didaktik der Romanischen Sprachen“, der seit 2014 veranstaltet wird, um das forschende Lehren und Lernen von Studierenden und Lehrkräften ebenso zu fördern wie den Dialog zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft.<sup>17</sup> Die institutionen- und disziplinenübergreifenden Kooperationen und Veranstaltungen dienen dabei wiederum nicht nur der Dissemination ausgewählter Konzepte und Forschungsarbeiten nach außen, sondern auch deren Förderung und Weiterentwicklung innerhalb des Fachbereichs.

#### 4 Zusammenfassung und Ausblick

Vor dem Hintergrund struktureller Reformen, wie der Umstellung auf Bachelor-Master-Studiengänge in Baden-Württemberg, und unterstützt durch Förderprogramme auf Ebene des Bundes und des Landes, wurden am Standort Freiburg fächerübergreifende wie fachspezifische Projekte der Curriculums- und Lehrentwicklung initiiert. Zielperspektive ist eine kohärenzorientierte und dabei gleichsam professions-, reflexions- und forschungsorientierte Lehrerbildung, um die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte wirksam zu fördern und sie bestmöglich auf die komplexen Herausforderungen des Lehrberufs vorzubereiten. Im Rahmen der FACE-Maßnahme „Lehrkohärenz“ wurden hierfür wie skizziert innovative Lehr-, Aufgaben- und Prüfungsformate sowie Konzepte für deren institutionelle, curriculare und konzeptionelle Verankerung entwickelt, um die Kohärenz zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften bzw. zwischen Theorie und Praxis nachhaltig zu stärken.

Grundsätzlich lässt die komplexe Natur der Lehramtsausbildung und der Lehrprofession allerdings keine einfachen Ursache-Wirkungs-Aussagen zu (vgl. Zlatkin-Troitschanskaja et al., 2009). Kohärenzorientierung alleine kann deshalb sicherlich

---

<sup>17</sup> Die einmal jährlich stattfindende Tagung widmet sich jeweils einem Schwerpunktthema (z. B. „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Regelunterricht“), das in Impulsvorträgen und Workshops aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und schulpraktischer Perspektive beleuchtet wird. Die Referenten und Referentinnen stammen von der Universität, der Pädagogischen Hochschule, dem Studienseminar und von externen Institutionen aus dem In- und Ausland.

keinen Garanten für ein erfolgreiches Studium oder eine daran anknüpfende erfolgreiche berufliche Tätigkeit darstellen. Die Schaffung von struktureller oder curricularer Kohärenz kann hier zwar als Grundlage und Orientierungsrahmen dienen, aber nicht als alleinige Lösung für eine nachhaltige Optimierung von Lehrerbildung angesehen werden (Buchman & Floden, 1991; Tatto, 1996). Auch die Wirksamkeit kohärenter Curriculums- und Lehrentwicklungsmaßnahmen bedingt schließlich weitere Gelingensbedingungen und Unterstützungsstrukturen: Damit Kohärenz als bedeutsamer Prädiktor für ein erfolgreiches Studium und (eine professionelle) Berufstätigkeit definiert werden kann, müssen die kohärenten Lehr-Lern-Angebote, die seitens der Hochschulen implementiert werden, einerseits schließlich von Studierenden auch als solche wahrgenommen und aktiv genutzt werden. Darüber hinaus bedarf es andererseits empirischer Nachweise dahingehend, ob sich potenzielle Auswirkungen der Wahrnehmung von Kohärenz in einem Kompetenzzuwachs, einer gesteigerten Lernmotivation oder bspw. auch veränderten Selbstwirksamkeitserwartungen auf Seiten der Studierenden übersetzen lassen.

Erste empirische Befunde zu beiden Aspekten stehen am Standort Freiburg in Kürze an. So wird im Rahmen der FACE-Projekte unter anderem die Kohärenzwahrnehmung von Studierenden untersucht: Mit einem eigens entwickelten Fragebogeninstrument wird dabei erhoben, ob und inwieweit Kohärenz bei Studierenden am Standort wahrgenommen wird und durch welche Variablen (z. B. unterschiedliche Studienordnungen, Einfluss von Lehr-Lehr-Formaten) diese Wahrnehmung beeinflusst wird. Damit verbunden finden begleitende Evaluationen der Lehrveranstaltungen (TAPs, Fragebogenerhebungen) statt sowie Befragungen diverser an der Lehrerbildung beteiligter Akteure (Fokusgruppeninterviews u. ä.). Daran anschließen werden sich Untersuchungen, die sich verstärkt auf die Kompetenzentwicklung auf Seiten der Studierenden beziehen. Die Ergebnisse dieser Maßnahmen sollen auf Dauer helfen, Lehr-Lern-Strukturen und -Maßnahmen zu optimieren, aktuelle Herausforderungen und Hürden zu bestimmen und Gelingensbedingungen für eine effiziente, und dabei auch evidenzbasierte Lehrerbildung herauszuarbeiten.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Erste Ergebnisse der empirischen Begleitforschungen werden in einem 2018 bei Springer erscheinenden Freiburger Sammelband nachzulesen sein: Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der Lehrerbildung – Konzepte, Modelle, Empirische Befunde*. Berlin: Springer (In Vorbereitung).

## Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 393–416.

Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to Teach. In D. Berliner, & R. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 673–708). New York: MacMillan.

Buchmann, M., & Floden, R.E. (1991). Program coherence in teacher education: A view from the USA. *Oxford Review of Education*, 17, 65–72.

Canrinus, E. T., Bergem, O.K., Klette, K., & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 1–21.

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., & Demers, K.E. (2008). *Handbook of research on teacher education*. New York: Routledge.

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teachers College Press.

De Florio-Hansen, I. (2015). *Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung*. Tübingen: Narr.

Dolmans, D., Wolfhagen, I., & van Merriënboer, J. (2013). Twelve tips for implementing whole-task curricula: How to make it work. *Medical teacher*, 35(10), 801–805.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289.

Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S.139–156). Göttingen: Hogrefe.

Hallet, W., & Krämer, U. (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.

Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.

Hellmann, K., et al. (2017). Professionsorientierung und Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch Schaffung von Kohärenz. (Arbeitspapier der QLB-geförderten FACE-Projektmaßnahme „Lehrkohärenz“. Abgerufen am 12.01.2017 von [http://www.face-freiburg.de/wp-content/uploads/2015/11/2017-06-13\\_QLB-M1-Lehrkonzepte-Koh%C3%A4renzschaaffung.pdf](http://www.face-freiburg.de/wp-content/uploads/2015/11/2017-06-13_QLB-M1-Lehrkonzepte-Koh%C3%A4renzschaaffung.pdf).

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.) (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung – Modelle, Konzepte, Empirische Befunde*. Heidelberg: Springer (in Vorbereitung).

Kleickmann, T., et al. (2017). Teacher knowledge experiment: Conditions of the development of pedagogical content knowledge. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), *Competence assessment in education: Research, models and instruments* (S. 111–129). Heidelberg: Springer.

Kirchhoff, P. (2017): Was sollte eine gute Englischlehrkraft wissen. In M. Legutke, & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 75–98). Tübingen: Narr.

Kirschner, P., & van Merriënboer, J. (2007). *Ten Steps to Complex Learning*. London: Routledge.

König, J. (2014). Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In A. Bresges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung* (S. 17–47). Münster: Waxmann.

Kotthoff, H.-G., & Terhart, E. (2013). ‘New’ solutions to ‘old’ problems? Recent reforms in teacher education in Germany. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73–92.

Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A., & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll, & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsentwicklung* (S. 31–52). Münster: Waxmann.

Legutke, M., & Schart, M. (2016): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Neuber, V., & Lipowsky, F. (2014). Was folgt auf den Sprung ins kalte Wasser? – Zur Entwicklung beruflicher Belastungen von Lehramtsabsolventen in der Phase zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 122-137). Immenhausen: Prolog.

Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: An overview on achievements and challenges. *ZDM* 47(6), 877–891.

Ralle, B. et al. (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen*. Münster: Waxmann.

Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer. Darin: Kap. 2: *Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule – Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation* (S.21–39).

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Seifert, A., Zentner, S., & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. Weinheim: Beltz.

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31, 24–33.

- Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer*, 18(2), 155–180.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wild (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- van Merriënboer, J. (1997). *Training complex cognitive skills: A four-component instructional design model for technical training*. Boston: Addison-Wesley.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Wittwer, J., Nückles, M., Mikelskis-Seifert, S., Schumacher, M., Rollett, W., & Leuders, T. (2015). Kohärenz, Kompetenz- und Forschungsorientierung – Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung am Standort Freiburg. In W. Benz, J. Kohler, P. Pohlenz, & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 93–115). Berlin: Raabe.
- Zlatkin-Troitschanskaja, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (2009). *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1518A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

## **Autor\*innen**

**Dr. Katharina Hellmann**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Kohärenz und Vernetzung, Lehrerbildung, Empirische Lehr-Lern-Forschung, Hochschulentwicklung.

E-Mail: *katharina.hellmann@ph-freiburg.de*

**Jun.-Prof. Dr. Katja Zaki**, Juniorprofessorin für Romanistik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und kooptiertes Mitglied der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften, Lehrerbildung im internationalen Kontext, (Romanische) Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik.

E-Mail: *katja.zaki@ph-freiburg.de*