

## Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Didaktik aus studentischer Perspektive. Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF)

*This paper aims at analysing the expectations of students about their pre-service teacher education before and after completion of the Innsbruck Model of Foreign Language Didactics' (IMoF), which has been implementing new approaches in foreign language teacher education since 2000. For eliciting differences between students' perceptions at the beginning and end of their training, quantitative and qualitative data have been triangulated. Finally conclusions for (foreign) language teaching education in general and for IMoF in particular are drawn.*

### 1 Einleitung

Der vorliegende Artikel gibt in verkürzter Form Ergebnisse der von der Autorin im Rahmen ihrer Dissertation (cf. Unterrainer 2010) durchgeführten Studie wieder, die das Ziel verfolgte, die subjektiven Sichtweisen von Studierenden und damit ihre Konstruktionen von Wirklichkeit über die Fremdsprachendidaktikausbildung an der Universität Innsbruck in Erfahrung zu bringen. Ausgehend von einem kurzen Einblick in die Forschung über Lehrer/innen(aus)bildung, wird das Forschungsdesign der Studie präsentiert sowie deren Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

### 2 Das Lehramtsstudium der (Fremd-)Sprachen in Deutschland und Österreich

Spätestens seit den 1960er Jahren wird der Ruf nach grundlegenden Reformen der Lehramtsausbildung, v.a. im Spiegel des jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontexts, immer lauter (cf. u.a. Weyand 2008, 13). Ab den 1990er Jahren rückt die Lehrer/innenbildung nach einer Phase der Vernachlässigung in den 1980er Jahren wieder verstärkt in den Forschungsmittelpunkt, vor allem in Hinblick auf eine für Lehrpersonen anzustrebende Professionalität während und nach der Ausbildung bzw. der Berufsausbildung (cf. Rothland/Terhart 2009, 792).

Im Folgenden soll nun der Aufbau des Lehramtsstudiums angeführt, dessen Stärken und Schwächen skizziert sowie im Kontext der Professionsforschung verortet werden (cf. Kap. 2.3), bevor die Fremdsprachendidaktikausbildung als eine Komponente des Lehramtsstudiums angeführt wird (cf. Kap 2.4).

#### 2.1 Aufbau des Lehramtsstudiums

Betrachtet man die Lehrer/innenausbildung in Deutschland und Österreich, lassen sich trotz deren Heterogenität in und zwischen diesen beiden Ländern vor allem drei Gemeinsamkeiten feststellen:

- Phasenhaftigkeit des Studiums: Das Lehramtsstudium besteht aus zwei bzw. drei Phasen, wovon bislang die erste überwiegend theoretische Grundlagen an der Universität vermittelt, während die zweite in Form des Referendari-

ats in Deutschland bzw. des Unterrichtspraktikums in Österreich deren praktische Anwendung in der Schule ermöglicht. Als dritte Phase wird häufig die Fort- und Weiterbildung genannt. Die erste Phase setzt sich beim – bisher weit verbreiteten – integrativen Aufbau des Studiums aus den Komponenten Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik und Schulpraxis zusammen; im Gegensatz zum konsekutiven Aufbau sind hierbei die einzelnen Komponenten des Studiums parallel zu absolvieren.

Die grundsätzliche Unterteilung in zwei Phasen findet auch in aktuellen, österreichischen Reformplänen (cf. ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU/Bundesministerium für Unterricht 2010) ihre Bestätigung.

- Zwei-Fächer-Prinzip: Beim Lehramtsstudium handelt es sich um ein kombinationspflichtiges Studium, das heißt es müssen – mit wenigen Ausnahmen<sup>1</sup> – zwei Unterrichtsfächer gewählt werden.
- Ausbildung für einen Schultyp: Das Lehramtsstudium in Deutschland und Österreich charakterisiert sich dadurch, dass es eine Vorbildung für einen konkreteren Schultyp anbietet. Mit anderen Worten, an den Universitäten kann das Lehramt für höhere Schulen belegt werden, Lehrämter für die Pflichtschulen sind (zumindest in Österreich) an anderen Institutionen wie etwa den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt.

### 2.2 Stärken und Schwächen der bisherigen Lehrer/innenausbildung

#### 2.2.1 Stärken der bisherigen Lehrer/innenausbildung

Als gemeinhin größte Stärke der derzeitigen, universitären Lehrer/innenausbildung wird das vermittelte Inhaltswissen, das heißt das Fachwissen (Shulman 1986, zitiert in Bromme/Haag 2008, 809), angeführt; vor allem dessen wissenschaftliche Basis hat sich bewährt (cf. u.a. Caspati 2003, 51). Wie Baumert et al. für das Unterrichtsfach Mathematik zeigen konnten, erfordern hohe Lernleistungen von Schüler/innen ein hohes Inhaltswissen in Verbindung mit einem ebenso hohen fachdidaktischen Wissen von Seiten der Lehrperson (cf. Rothland/Terhart 2009, 799). Hinsichtlich der Stärken der bisherigen Lehrer/innenbildung werden überwiegend die unter 2.1 erwähnten Punkte als solche angeführt, wenn auch Reformbedarf in deren Umsetzung geortet wird, wie im Folgenden gezeigt wird.

#### 2.2.2 Schwächen der bisherigen Lehrer/innenausbildung

Erstens werden die mangelnde Verzahnung und die unausgewogene Gewichtung der einzelnen Ausbildungsbestandteile kritisiert, da zum einen die einzelnen Komponenten wie Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik und Praktikum isoliert nebeneinander (cf. Hu 2003, 99) sowie zum anderen in einem unausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. So überwiegen in Sprachfächern einer-

<sup>1</sup> Nicht-kombinationspflichtige Lehramtsstudien an der Universität Innsbruck sind beispielsweise Wirtschaftspädagogik und Selbstständige Religionspädagogik (Katholisch).

seits – aus historischen Gründen – die philologischen Inhalte, was sich in mangelndem Berufs- und Praxisbezug äußert, andererseits sind die fachdidaktischen sowie pädagogischen Anteile des Lehramtsstudiums zu niedrig veranschlagt und mangelhaft in den fachlichen Teil integriert. Folglich erachten beispielsweise mehr als zwei Drittel der im Rahmen der Potsdamer Lehramtskandidat/inn/en-Studie (2004/05) befragten Studierenden den Anteil der Fachwissenschaft als zu hoch, während das Ausmaß von Fachdidaktik (von über 80 Prozent der Befragten), Praktikum (75 Prozent) und Schulpädagogik (über 50 Prozent) als zu niedrig eingestuft wird (cf. Schubarth et al. 2006, 119f.). Zudem werden diese Ausbildungskomponenten an deutschen und österreichischen Universitäten größtenteils ohne Verknüpfungen gelehrt, wobei die Lehrenden überwiegend implizieren,

„dass in den Köpfen der Studierenden jene Synthesen möglich werden, die zu vollziehen sie selbst nicht bereit oder – infolge fortgeschrittenen Spezialist/innenstums – nicht mehr in der Lage sind. Diese Synthesen finden jedoch auch bei den Student/innen nicht statt“ (Schröder 1995, 664).

Als zweite Schwäche werden in der fachlichen Diskussion das unausgewogene Verhältnis sowie die fehlende Verzahnung von Theorie und Praxis genannt; mit anderen Worten, auch in Bezug auf Theorie und – falls überhaupt vorhanden – Praxis der vermittelten Inhalte ist eine bessere Abstimmung erforderlich. Dementsprechend klafft häufig eine große Lücke zwischen dem theoretisch erworbenen Wissen und dem praktischen Handlungswissen, da die Studierenden oft nicht in der Lage sind, ersteres in zweiteres zu überführen (cf. u.a. Hu 2003, 99f.). Theorie- und Praxisphasen verlaufen in der an der Hochschule verankerten Lehrer/innenbildung oft nach- oder nebeneinander, ohne sich direkt aufeinander zu beziehen. Um diese Verzahnung herzustellen, bedarf es einer Kooperation sowohl auf personeller als auch auf institutioneller Ebene (Weyand 2008, 15) wie etwa an der Universität Innsbruck, wo die Schulpraktika von dem auch für die schulpädagogische Ausbildung zuständigen Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung (ILS) organisiert und in Kooperation mit den Schulen durchgeführt werden, die Fachdidaktik dabei allerdings ausgespart wird. Es braucht zudem eine praxisbegleitende Reflexion, die auch die eigene Schulzeit und bisher gesammelte subjektive Theorien umfasst, da „[d]ie bloße Berufserfahrung nicht automatisch zu mehr Expertise [führt]“ (Bromme/Haag 2008, 811).

Drittens steht die Beliebigkeit der Inhalte innerhalb der Ausbildung in der öffentlichen Diskussion; curriculare Standards nehmen analog zu den Leistungsvergleichsstudien von SchülerInnen (wie etwa PISA) auch in der Lehrer/innenbildung einen immer größeren Stellenwert ein (Weyand 2008, 13); das heißt, mit so genannten Kerncurricula soll ein für dieselben Studien an den unterschiedlichen Universitäten annähernd vergleichbarer Erwerb zentraler Kompetenzen garantiert werden. Kerncurricula sollen sicherstellen, „dass die berufsrelevanten Kompetenzen erworben werden“ (Kuhfuß 2010, 343). In diesem Sinne herrscht in der aktuellen Forschung weitgehend Konsens über die Notwendigkeit einer standard- und kompetenzorientierten Lehrer/innenausbildung. Dieser schlägt sich etwa in Deutschland in der Empfehlung der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission unter Ewald Terhart (2000) ebenso nieder wie in Österreich im bereits erwähnten ‚ExpertInnenbericht Lehramt neu‘ (2010). Die Dringlichkeit einer standard- und kompetenzorientierten Fremdspra-

chenlehrer/innenausbildung stellt u.a. auch das ‚European Profile for Language Teacher Education‘ von Michael Kelly et al. (2004) fest. Gemeinsam ist den drei genannten Vorschlägen insbesondere die Forderung nach Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrpersonen, die bspw. nach Schratz und Weiser (2002) eine der fünf Domänen einer professionsorientierten Lehrer/innenbildung darstellt.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass einige in diesen Publikationen genannten Punkte tv. bereits vor deren Veröffentlichung an der Universität Innsbruck, sowohl am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung (ILS) als auch durch das Innsbrucker Modell der Fremdsprachenunterricht‘ (IMoF), umgesetzt werden.

### 2.3 Die Fremdsprachdidaktikausbildung aus Sicht der Professionsforschung

Lehramtsstudierende durchlaufen gemäß des ‚Experten-Novizen-Paradigmas‘ eine nichtlineare Entwicklung hin zum Expert/inn/entum, die sich wie folgt darstellt: Lehramtsstudierende sind zu Beginn ihres Studiums so genannte ‚Noviz/inn/en‘, die „weil über systematisches professionelles Wissen noch über systematische Handlungserfahrungen in der Rolle von Lehrpersonen [verfügen]“ (Blömeke et al. 2008, 136). Mit dem Referendariat bzw. Unterrichtspraktikum werden systematische Handlungserfahrungen entwickelt, die es nach dem Berufseinstieg zu erweitem gilt, bis sie zu Routinen werden (cf. ebd., 137). In Anlehnung an das ‚Experten-Novizen-Paradigma‘ sollen auf dem Weg von Anfänger/in bis Expert/in drei Stufen durchlaufen werden: vom Faktentwissen mit Beispielen über die Umstrukturierung des Wissens (u.a. zu Skripts) bis hin zur Entwicklung von Handlungsrouinen. Analog zu dieser Entwicklung bedarf es einer dementsprechenden Ausbildung in der (Fremd-) Sprachendidaktik: In der ersten Phase soll strukturiertes und vernetztes Fachwissen präsentiert werden. Des Weiteren muss über das Faktenwissen reflektiert und kommuniziert werden, bevor es beurteilt wird. In der ersten Phase könnte überdies bereits Beispielwissen vermittelt werden. Dabei geht es v.a. um die Behandlung von Problemstellungen und ersten Anwendungen etwa in Hinblick auf Analyse und Bewertung. Die Aufgabe der zweiten und dritten Phase ist es, das fachdidaktische Wissen auf das fachunterrichtliche Handeln umzulegen und Handlungsrouinen zu entwickeln bzw. durch berufliche Praxis zu perfektionieren (cf. Reinhold 2004, 425f.). Diese in der zweiten und dritten Phase zu erfolgende Entwicklung wird von situations- und personenspezifischen Faktoren beeinflusst; bis von Expert/inn/entum einer Lehrperson gesprochen werden kann, bedarf es einer Berufsausübung von etwa zehn Jahren. Das heißt, dass „[n]ach der Ausbildung angehende Lehrpersonen [...] erst ein vorläufiges Entwicklungsniveau erreicht [haben], das im Laufe des Berufslebens ausgebaut werden muss, bevor von Expertise gesprochen werden kann“ (Blömeke et al. 2008, 136). Mit anderen Worten, die künftigen Lehrpersonen erwerben ihre Expertise über einen relativ langen, weit über das Studium hinausreichenden Zeitraum. Da der Einstieg in den Beruf mit einem Praxischock einhergehen kann,<sup>2</sup> ist die Berufseingangsphase für die Entwicklung von Lehrpersonen von enormer Bedeutung: „Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbio-

<sup>2</sup> Dem Berufseinstieg und damit auch dem Praxischock widmete sich die Forschung überwiegend in den 1960er bis 1980er Jahren (cf. Rothband/Terhart 2009, 796).

gratie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung“ (Terhart 2000, 128). Gerade in der Berufseingangsphase können sich bei fehlender Unterstützung Überlebensstrategien herausbilden, die nicht auf den in der Ausbildung vermittelten Theorien beruhen. Des Weiteren verstärkt sich das unter Lehrpersonen – leider – immer noch häufig verbreitete ‚Einzelkämpferium‘. Es bedarf daher u.a. schulinterner oder schulübergreifender Hilfestellungen in den ersten drei bis fünf Unterrichtsjahren. Zusätzlich sollen die Junglehrer/innen in dieser Zeit verpflichtende Fortbildungen besuchen (cf. ebd., 129). Die geforderte Unterstützung von jungen Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase wurde von der österreichischen Expert/innengruppe Lehramt NEU (2010) durch die so genannte ‚Induktion‘, einen verpflichtenden ‚Turnus‘ für alle Lehramtsstudierenden, berücksichtigt.

Wie bereits erwähnt, ist sowohl in der allgemeinen Lehrer/innenbildung als auch in der Fremdsprachenlehrer/innenbildung eine Entwicklung hin zur Kompetenzorientierung zu beobachten. Ende 2008 veröffentlichte die Konferenz der Kultusminister in Deutschland die ‚Beschlüsse zu inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung‘ (KMK 2008). Darin werden innerhalb der Fremdsprachen Rahmenvorgaben für fachbezogene Kompetenzen, bezogen auf Sprachpraxis, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturlwissenschaft und Fachdidaktik der Fremdsprachen, gemacht (cf. Hallett 2010, 351f.). Mit den für die Fachdidaktik vorgeschriebenen Inhaltsbereichen wie ‚Theorie und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts einschließlich der Messung, Evaluation und Förderung von Schüler/innenleistungen‘ und ‚Theorien, Ziele und Verfahren des sprachlichen und interkulturellen Lernens und deren Umsetzung im Unterricht‘ leistet IMoF mit seiner 2001/2002 implementierten Ausbildung, für den erst genannten Inhaltsbereich durch das Abschlussmodul, für den zweiten durch das Eingangs- und Mittelmodul, einen Beitrag für eine kompetenzorientierte Fremdsprachenlehrer/innenbildung. Zusätzlich werden durch IMoF bereits seit dessen Bestehen eine Vielzahl der 40 Schlüsselemente aus dem ‚European Profile for Language Teacher Education‘ von Michael Kelly et al. (2004) umgesetzt, das für die Ausbildung von Sprachlehrer/innen eines der ersten europaweiten Kompetenzmodelle darstellt. Die Kompetenzorientierung zeigt sich – wie soeben erwähnt – auch in der Ausbildung von Lehrpersonen. Dementsprechend erweitern Grenfell et al. (2003, 27-25) die bisherigen drei Ansätze in der Ausbildung von Sprachlehrer/innen (Wallace 1991, zitiert in ebd., 25) um einen weiteren: Die so genannte „Competence Based Teacher Education“ (Grenfell et al. 2003, 27) möchte die Limitationen der drei vorangegangenen Modelle<sup>3</sup> aufzeigen und die Aufzählung der notwendigen Kompetenzen einer professionellen Lehrperson in den Vordergrund stellen. Sowohl die Ausbilder/innen als auch die angehenden Lehrpersonen können sich an dieser Aufzählung orientieren, wodurch etwa die zu erreichenden Ziele für die angehenden Lehrpersonen klarer sind sowie den Ausbilder/inne/n eine Möglichkeit zu deren Überprüfung bieten (cf. ebd., 28). M.E.

<sup>3</sup> Die drei von Wallace (1991) angeführten Modelle sind: „The Craft Model Approach“ mit einem verstärkten Fokus auf der Praxis; „The Applied Science Model Approach“ mit einem Schwerpunkt auf der Theorie; „The Reflective Practitioner Model Approach“, das die beiden vorangegangenen Modelle vereinigen möchte, indem die Reflexion als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis fungiert (cf. Grenfell et al. 2003, 25-27).

können sowohl das ‚Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung‘ (Newby et al. 2007) als auch das oben angeführte ‚European Profile for Language Teacher Education‘ von Michael Kelly et al. (2004) erfolgreich dafür verwendet werden; v.a. das erst genannte Dokument bietet den angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit, die Entwicklung ihrer eigenen – für die Lehrprofession notwendigen – Kompetenzen festzuhalten und zu reflektieren.

## 2.4 Die Fachdidaktikausbildung als eine Säule des Lehramtsstudiums – Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF)

Das Bildungswesen in Deutschland und Österreich bewahrt, trotz der zunehmenden Mehrsprachigkeit der Schüler/innen, „selbst dort, wo es mehrere Sprachen zulässt“ (Krumm 2000, 26) den „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008). Um den Lehramtsstudierenden ihre eigene Mehrsprachigkeit und vor allem jene ihrer zukünftigen Schüler/innen bewusst zu machen, bedarf es einer entsprechenden Ausbildung: Mehrsprachigkeit(sdidaktik) und Interkulturalität müssen gemäß ihrer Bedeutung in allen Komponenten der Ausbildung verankert werden (cf. u.a. Hu 1998, 137). Insbesondere an diesem Punkt will das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF) ansetzen, indem es sprachenübergreifende und auch interkulturell didaktische Elemente in die (Fremd-)Sprachdidaktikausbildung integriert, wie im Folgenden gezeigt wird.

### 2.4.1 Die Entstehung des ‚Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF)

IMoF wurde im Rahmen der Reorganisation der Studienpläne an der Universität Innsbruck im Jahre 2000 konzipiert. Die Fachdidaktik-Zuständigen der Institute Anglistik, Romanistik und Slavistik sahen darin, v.a. auf Initiative der Romanistik, die Gelegenheit für die Umsetzung eines neuen Ansatzes, des ‚Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik‘, und damit einer sprachen- und institutsübergreifenden Fachdidaktikausbildung für alle an der Universität Innsbruck wählbaren modernen Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch) und schließlich in einem zweiten Schritt auch für die alten Sprachen (Alt-)Griechisch und Latein im Sinne einer durchdachten und nur spezifische Ausbildungsgebiete betreffenden Bereichsdidaktik. Der mit der Lehramtsstudienkommission erstellte, neue Lehramtsstudienplan trat schließlich mit dem Studienjahr 2001/02 in Kraft. Im Wintersemester 2002/03 konnten die ersten Lehrveranstaltungen gemäß dieser neuen Konzeption durchgeführt werden (Kofler et al. 2004, 44; Hinger/Unterrainer 2008, 324). Mit der Gründung des Arbeitsbereichs Didaktik der Sprachen<sup>1</sup> (AbDiS) an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck im Jahre 2009 wurde der bisherigen sprachen- und institutsübergreifenden Kooperation auch innerhalb der Universitätsstruktur, wenn auch als kleinste Organisationseinheit, eine zuvor monierte formale Stellung (cf. Hinger 2009, 503) eingeräumt, wodurch IMoF österreichweit als erste universitätsorganisatorische Einheit eine sprachenübergreifende Didaktikausbildung anbietet (cf. Unterrainer/Hinger 2010, 184).

<sup>1</sup> s. <http://www.uibk.ac.at/abd/s/> (20.09.2011).

Konkret besteht die Fremdsprachendidaktikausbildung an der Universität Innsbruck aus drei Modulen mit insgesamt zehn Semesterwochenstunden (cf. Abbildung 1). Im ersten Studienabschnitt besuchen die Studierenden – beginnend im dritten Semester ihres Lehramtsstudiums – die sprachübergreifende Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ parallel zum inhaltlich darauf abgestimmten sprachspezifischen Workshop, der in der jeweiligen Zielsprache unterrichtet wird. Dasselbe Prinzip wird im Abschlussmodul mit der sprachübergreifenden Lehrveranstaltung „Testen und Bewerten“ und dem sprachspezifischen Korrektur- und Bewertungspraktikum verfolgt. Die vier Semesterwochenstunden des Mittelmoduls können die Studierenden aus sprachspezifischen Lehrveranstaltungen wählen.

1. Studienabschnitt		2. Studienabschnitt	
Eingangsmodul	Mittelmodul	Abschlussmodul	
„Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“	Überwiegend sprachspezifische Lehrveranstaltungen	Sprachspezifisches Korrektur- und Bewertungspraktikum	
Sprachspezifischer Begleitworkshop	10 SSt.		

Abbildung 1: Übersicht der Fachdidaktikausbildung nach Semesterstunden und Studienabschnitten<sup>5</sup>

#### 2.4.2 Die Prinzipien des „Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF)

##### Sprachenübergreifende Lehre

Als erstes – und m.E. sehr wichtiges – Prinzip von IMoF gilt es, seine sprachübergreifende und an einer Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgerichtete Arbeitsweise zu nennen. Diese äußert sich in der Integration von „Prinzipien und Theorien des Lehrens und Lernens sowie des Testens und Bewertens, die dem Unterricht aller Fremdsprachen zugrunde liegen, in gemeinsame, sprachübergreifende Kurse für zukünftige Fremdsprachenlehrer/innen“ (Hinger 2007, 246f.), d.h. Studierende der Unterrichts-fächer Englisch, Französisch, Italienisch, Latein/(Alt-)Griechisch, Russisch und Spanisch durchlaufen dieselbe Ausbildung in der Didaktik.

„Dadurch werden inhaltliche Überschneidungen insbesondere für Studierende von zwei Fremdsprachenfächern vermieden und gleichzeitig die aus der Zusammenarbeit gewonnenen Synergien auch für eine den Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik verpflichteteren Ausbildung genutzt.“ (ebd., 247)

Die im IMoF vertretenen Sprachen werden in den Einheiten der sprachübergreifenden Lehrveranstaltungen (auch „umbrella-Kurse“) als Zielsprache für Aufgaben und Übungen verwendet<sup>6</sup>, um den Studierenden konkrete Unterrichtssituationen erfahren zu lassen, wodurch die Umsetzbarkeit der vermittelten Theorien und Prinzipien für alle Fremdsprachen evident wird (cf. Hinger 2009, 501; Hinger/Unterrainer 2008, 325). Das

<sup>5</sup> Für die Unterrichtsfächer Latein und (Alt-)Griechisch variiert diese Übersicht leicht.

<sup>6</sup> Im Vergleich zu den lebenden Fremdsprachen werden Latein und (Alt-)Griechisch weniger häufig eingesetzt.

sprachenübergreifende Lehrteam der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ gewährleistet die Abdeckung der oben angeführten Sprachen, wodurch zum einen in den einzelnen Einheiten verschiedene Sprachen zur Exemplifizierung herangezogen werden können (was zusätzlich zur Abwechslung und zum Kennenlernen unbekannter Sprachen beiträgt) sowie zum anderen Ansprechpersonen für sprachspezifische Fragestellungen seitens der Studierenden gegeben sind.

##### Teamteaching

Einen hohen Stellenwert nimmt das Prinzip des Teamteaching bei IMoF ein, das in den „umbrella-Kursen“ konsequent angewandt wird. Die sprachspezifischen Lehrveranstaltungen werden zwar von den einzelnen Vortragenden geleitet, aber überwiegend im Team geplant (cf. ebd., 502; 327). Für das von IMoF verwendete Konzept von Teamteaching wird auf Perry und Stewart (2005) verwiesen, demzufolge die verschiedenen Möglichkeiten von Teamteaching auf einem Kollaborationskontinuum ansiedelt werden können (cf. Hinger 2007, 251f.). Dieses spezifiziert sich für IMoF-Kurse wie folgt:

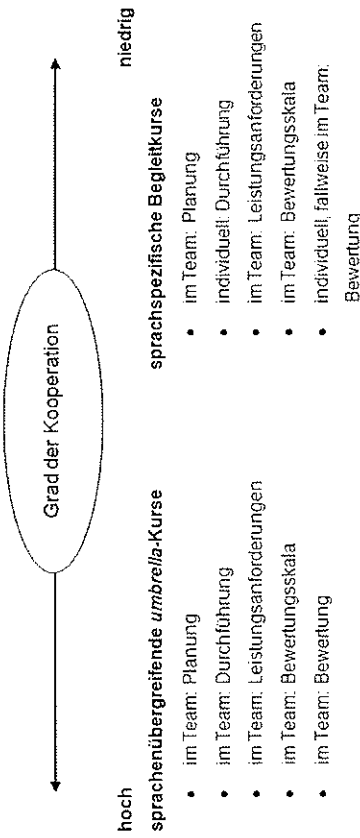


Abbildung 2: Kooperationskontinuum für Eingangs- und Abschlussmodul (adaptiert nach Probst et al. 2003, 101, zitiert in Unterrainer/Hinger 2010, 186)

Wie aus der oben angeführten Abbildung ersichtlich wird, weisen die sprachübergreifenden Lehrveranstaltungen einen hohen Grad an Kooperation auf, indem die Planung bis hin zur Bewertung im Team durchgeführt wird; die sprachspezifischen Lehrveranstaltungen hingegen nähern sich dem niedrigen Grad der Kooperation an (cf. ebd.).

Teamteaching bietet gemeinhin die wertvolle Möglichkeit für konstruktives Feedback, das zusammen mit kritischer Selbstreflexion gerade für Lehrpersonen – unabhängig davon, in welcher Institution sie unterrichten – unerlässlich ist: „It may, therefore, be necessary for them [teachers] to have another person, a ‚critical friend‘ (Stenhouse 1975), as an observer who can talk about teaching in a collaborative undertaking.“ (Farrell 2001, 368) Diese so genannte ‚kritische Freundschaft‘ wurde erstmals bei Stenhouse (1975) diskutiert, der die Zusammenarbeit von Lehrpersonen als Freund/inn/e/n empfiehlt: Kritische Freundschaft soll Diskussionen und Reflexionen anregen, um die Qualität von Lehren und Lernen zu verbessern (cf. Farrell 2001, 368f.). Das von IMoF realisierte Teamteaching, wodurch Lehrende unterschiedlicher Diszipli-

nen und Institute einer Universität sowohl untereinander als auch mit in der Praxis stehenden Lehrpersonen kooperieren, fördert die Reflexions- und Diskursfähigkeit, wodurch IMoF wichtige Schritte in Richtung professionalisierende Lehrer/innenbildung setzt.

### Englisch als Arbeitssprache

In den sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen, überwiegend aber in der Lehrveranstaltung ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘, erleben die Studierenden in ausgewählten Einheiten Englisch als Arbeitssprache und dadurch in konkreten Unterrichtssituationen bilingualen Sach-Fachunterricht (cf. Hinger 2009, 501).

### Zielsprache als Unterrichtssprache

Ein weiteres Prinzip findet sich in der Zielsprache als Unterrichtssprache: In den fremdsprachenspezifischen Begleitkursen des Eingangs- und Abschlussmoduls sowie im ‚Mittelmodul‘ werden die jeweiligen Lehrveranstaltungen in der Zielsprache durchgeführt (ebd.; Hinger/Unterrainer 2008, 325).

### eLearning

Ein weiteres Prinzip von IMoF stellt das eLearning dar, das an der Universität Innsbruck bisher<sup>8</sup> überwiegend durch die Lernplattform eCampus (Blackboard) umgesetzt wird. Diese Plattform fungiert im Rahmen der IMoF-Lehrveranstaltungen v.a. als Distributionsmedium, da den Studierenden auf dieser Plattform sämtliche Unterlagen bereitgestellt werden, wodurch v.a. der Umgang mit neuen Medien angeleitet werden soll (Hinger/Unterrainer 2008, 502).

Der nachfolgende Abschnitt soll nun die studentische Perspektive des ‚Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik‘ beleuchten und zeigen, inwiefern die von IMoF intendierten Prinzipien auch als solche von den Studierenden wahrgenommen werden. Dabei wird auf die von der Autorin verfasste Dissertation Bezug genommen, deren Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse in knapper Form präsentiert werden.

## 3 Forschungsdesign

### 3.1 Forschungsinteresse

Im Sommersemester 2009 wurden 85 Lehramtsstudierende der Universität Innsbruck, die das Eingangs- bzw. Abschlussmodul von IMoF besuchten, sowohl einer schriftlichen als rv. auch einer mündlichen Befragung unterzogen. Mit den Befragungen wurde intendiert, die subjektiven Theorien, die Studierende über die sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik entwickelten, sowie mögliche Unterschiede zwischen den subjektiven Theorien zwischen Studierenden des Eingangs- und Abschlussmoduls festzustellen. Subjektive Theorien werden hierfür in Anlehnung an Groeben et al. (1988, 19-22) als Kognitionen der Selbst- und Weltsticht, d.h. als

<sup>7</sup> D.h. mit der Ausnahme von Latein und (Alt-)Griechisch.

<sup>8</sup> Ab Wintersemester 2012/12 stellt die Universität Innsbruck flächendeckend auf die Lernplattform OLAT um.

implizite Reflexionen über Menschen und Gegenstände verstanden, die Parallelen zu wissenschaftlichen Theorien (wie Erklärung und Prognose) aufweisen.

### 3.2 Forschungsmethodik

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Arbeit trianguliert hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise in zweifacher Hinsicht: Zum einen wird die Analyse von mündlichen Leitfadeninterviews anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) durchgeführt, zum anderen wird eine überwiegend quantitativ angelegte schriftliche Befragung (integrativer Fragebogen)<sup>9</sup> mittels des Statistikprogramms SPSS 17.0 ausgewertet, was zu einer Triangulation des quantitativen und qualitativen Forschungsparadigmas führt. Eine Triangulation hinsichtlich der Datenquellen liegt durch die Verwendung von transkribierten Interviews und quantitativen Daten aus der schriftlichen Fragebogenerhebung vor.

Mit der schriftlichen Befragung wurde eine quantitative Methode an den Anfang der Untersuchung gestellt, darauf aufbauend erfolgte gemäß des Vertiefungsmodells nach Mayring 2001 (cf. Seipel/Ricker 2003, 243) die qualitative Befragung mit einem entsprechenden Zeitabstand zu Semesterende. Bei beiden Befragungen haben, wie erwähnt, sowohl Studierende des IMoF-Eingangs- als auch des Abschlussmoduls teilgenommen, wodurch zwei Vergleichsgruppen entstehen, die einander kontrastiv gegenübergestellt werden.

### 3.2.1 Quantitative, schriftliche Befragung

Die Fragebogenerhebung wurde Anfang des Sommersemesters 2009, vor Beginn der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen, durchgeführt.<sup>9</sup> Die Stichprobe setzte sich aus 47 Studierenden der Lehrveranstaltung ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘ und 38 Studierenden der Lehrveranstaltung ‚Testen und Bewerten‘ zusammen, wobei der verwendete Fragebogen mit sieben Studierenden des Vorsemesters pilotiert wurde. Die Pilotgruppe repräsentierte die zu untersuchenden Studierenden damit in adäquater Art und Weise.

Mit der schriftlichen Befragung soll die Hypothese ‚Es besteht ein Unterschied zwischen Studierenden der Lehrveranstaltungen ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘ und ‚Testen und Bewerten‘ hinsichtlich ihrer Einstellung zu Beruf (Fremd-)Sprachenlehrer/in und zur Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik‘ überprüft werden. Für die weitere statistische Auswertung wurde diese in eine Null- und in eine Alternativhypothese unterteilt, wobei die Nullhypothese besagt, dass es den oben angeführten Unterschied zwischen den beiden Studiengruppen nicht gibt, während die Alternativhypothese diesen annimmt. Die Auswertung der Daten erfolgte nach der Überprüfung möglicher Eingabefehler und der Reliabilität in einem ersten Schritt deskriptiv-statistisch, in einem zweiten inferenzstatistisch. Für die inferenzstatistische Analyse fiel die Wahl auf die einfaktorielle Varianzanalyse (in SPSS mit ANOVA für ‚analysis of variance‘ bezeichnet), weil diese den Vergleich von über zwei Gruppen ermöglicht, und damit auch den Vergleich von vier Gruppen an Studierenden,

<sup>9</sup> Der verwendete Fragebogen ist vollständig im Anhang der Dissertation (cf. Unterrainer 2010) enthalten.

bestehend aus den beiden sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘ und ‚Testen und Bewerten‘, die jeweils mit zwei Parallelgruppen geführt wurden. Für die inferenzstatistische Auswertung wurde eine Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanzniveau) von  $\alpha=0,05$  (5%) festgelegt, was bedeutet, dass Aussagen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha \leq 0,05$  signifikant sind (cf. u.a. Bortz/Döring 2009, 25-27).

### 3.2.2 Qualitative, mündliche Befragung

Am Ende des Sommersemesters 2009 wurden die problemzentrierten Leitfadenterviews jeweils als Einzelinterviews mit insgesamt 15 Studierenden durchgeführt. Der ‚Pretest‘ mit Studierenden des Vorsemesters bestätigte den bestehenden Leitfaden und ergab eine durchschnittliche Befragungsdauer von 30 Minuten. Die mit einem weichen Interviewstil geführten, halbstandardisierten Interviews ließen den Studierenden ausreichend Freiraum für offene Antworten. Die mittels digitalen Diktiergeräts aufgenommenen Interviews wurden anschließend mit Hilfe der Transkriptionssoftware f4 gemäß der Regeln von Di Biase (2007) transkribiert.

Die Auswertung erfolgte schließlich mit der qualitativen Auswertungssoftware AT-LAS.ti 6.0 gemäß der Zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Dabei wurden die Leitfadenterviews in einem ersten Schritt paraphrasiert, anschließend generalisiert und schließlich reduziert sowie abschließend in der Form von Einzelfallanalysen dargestellt.

## 4 Ergebnisse

Analog zur Gliederung innerhalb des vorangegangenen Kapitels werden eingangs die Resultate aus der quantitativen Befragung sowie anschließend jene aus der qualitativen Befragung präsentiert.

### 4.1 Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen, schriftlichen Befragung

Die Reliabilität des gesamten Fragebogens beträgt 0,901 nach Cronbachs Alpha und liegt damit für Einstellungsfragebögen im oberen Bereich, da für diese Werte ab 0,80 akzeptiert werden (Mummendey/Grau 2008, 102); folglich kann von einem zuverlässigen, exakten Messergebnis ausgegangen werden.

Die ausgewerteten Ergebnisse untergliedern sich in deskriptivstatistische und inferenzstatistische; erstere beschreiben die Eigenschaften der Stichprobe (cf. Raab-Steiner/Benesch 2008, 11). Bei der vorliegenden Studie ergibt sich hierfür folgendes Bild: Von den insgesamt 85 Studierenden sind 77,4% weiblich und 22,6% männlich. 55,3% besuchen die Lehrveranstaltung ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘, die restlichen 44,7% ‚Testen und Bewerten‘. Die von den Proband/inn/en studierten Sprachen verteilen sich wie folgt: Englisch befindet sich mit 51,8% an erster Stelle des Erstfachs, gefolgt von Spanisch mit 12,0%. Weitere 8,4% entfallen auf Italienisch, das damit an dritter Stelle der erstgewählten Sprachen liegt. Auch beim Zweitfach zeigt sich dieselbe Reihenfolge: Englisch (24,4%) vor Spanisch (7,3%) und Italienisch (6,1%). Die Frage nach einem mehr als dreimonatigen Auslands-

aufenthalt bejahen 54,8% der Studierenden, der Rest verneint diese (cf. Unterrainer/Hinger 2010).

Mit inferenzstatistischen<sup>10</sup> Verfahren wurde die oben angeführte Unterschiedshypothese untersucht, wobei die Nullhypothese, wonach sich die Studierenden der Lehrveranstaltung ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘ und ‚Testen und Bewerten‘ nicht unterscheiden, in sieben von 66 Items verworfen werden konnte. Für diese Fälle wird die Alternativhypothese relevant, die von Differenzen zwischen den beiden Gruppen von Studierenden ausgeht. Im Folgenden werden exemplarisch zwei inferenzstatistische Ergebnisse präsentiert:

- Der mit  $\alpha=0,000$  signifikant größte Unterschied findet sich bei Item Nr. 57: Die Studierenden der ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘ schätzen die Wichtigkeit, durch die im Team gehaltenen Lehrveranstaltungen einheitliche unterschiedliche Unterrichtsstile zu erfahren, signifikant höher ein als die Studierenden von ‚Testen und Bewerten‘.
- Ein weiterer signifikanter Unterschied ( $\alpha=0,020$ ) zwischen den beiden Lehrveranstaltungsgruppen lässt sich bei Item Nr. 64 ausmachen. Die Studierenden der ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘ erachten es demnach als signifikant wichtiger mit der Lernplattform eCampus zu arbeiten als ihre Kolleg/innen der Lehrveranstaltung ‚Testen und Bewerten‘.

Anschließend sollen nun ausgewählte Ergebnisse aus den mündlichen Befragungen gezeigt werden.

### 4.2 Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen, mündlichen Befragung

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die mündlich befragte Stichprobe: Mit zwei Ausnahmen sind alle befragten Studierenden weiblich. Neun der befragten Stichprobe (60%) belegen eine (Fremd-)Sprache bzw. besuchen im Semester der Befragung das Abschlussmodul. Über eine mindestens dreimonatige Auslandsberufung verfügen 13 der Studierenden, zwei können diese (noch) nicht aufweisen. In Bezug auf den Beruf der Eltern ist festzuhalten, dass von acht Studierenden zumindest ein Elternteil den Lehrberuf ausübt, bei den restlichen sieben Studierende ist diese nicht der Fall.

Geslecht	Anzahl der stud. Sprachen		Besuchtes Modul		Auslandsberufung > 3 Monate		Eltern(teil) im Lehrberuf	
	eine	zwei	Eingang	Abschluss	ja	nein	ja	nein
♀	9	6	6	9	13	2	8	7
♂	2	0	0	0	0	0	0	0
Total	11	6	6	9	13	2	8	7

Abbildung 3: Übersicht der mündlich befragten Studierenden

Die Leitfadenterviews wurden – wie bereits erwähnt – anhand der Zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) analysiert, wobei die Kategorien induktiv, d.h. aus dem Material, gewonnen wurden. An dieser Stelle werden lediglich die beiden Kategorien ‚Teamteaching‘ und ‚sprachenübergreifende Lehre‘ präsentiert, innerhalb

<sup>10</sup> „Die Inferenzstatistik nimmt sich des Problems an, wie man Ergebnisse, die an einer verhältnismäßig kleinen Zahl von Personen gewonnen wurden, auf die Grundgesamtheit umlegen, also allgemeine Aussagen treffen kann.“ (Raab-Steiner/Benesch 2008, 14)



derer mit den Studierenden des Eingangsmoduls begonnen und anschließend zu jenen des Abschlussmoduls übergegangen wird:

#### **Teamteaching**

Zu den positiven Aspekten von Teamteaching zählen die Studierenden des Eingangsmoduls die unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Zugänge sowie die (instituts- bzw.) fächerübergreifende Zusammenarbeit der Vortragenden; vor allem Zweitgenanntes will der Großteil der Studierenden – gemäß der Intention von IMoF – auf den eigenen Unterricht übertragen (Lernen am Modell). Im erlebten Teamteaching haben die Studierenden vor allem Abwechslung erfahren; diese Abwechslung wurde von einer Studentin – anonymisiert mit S11<sup>11</sup> – jedoch auch als chaotisch empfunden, weil sie sich auf unterschiedliche Vortragende einstellen musste. Eine weitere Kritik betrifft konkrete Eigenschaften von einzelnen Vortragenden (wie Vortragsweise etc.), die auf S13 demotivierend wirken.

Insgesamt äußern sich die Studierenden des Abschlussmoduls positiver gegenüber Teamteaching: Sie erlebten im Eingangsmodul zum ersten Mal Teamteaching in der oben genannten Form, was sie als angenehm empfanden. Die Möglichkeit, durch Teamteaching Einblicke in andere Institute und Sprachen zu erlangen, wurde von der Mehrheit dieser Studierenden als Vorteil gegenüber einer monolingualen Ausbildung betrachtet. Wie einige Studierende im Eingangsmodul, sehen auch zwei Studierende des Abschlussmoduls darin ein Vorbild für ihren späteren Unterricht in der Schule.

#### **Sprachenübergreifende Lehre**

Die Studierenden aus dem Eingangsmodul sehen in der sprachenübergreifenden Lehre die Chance, sprachliche und interkulturelle Vergleiche durchzuführen sowie Einsichten in andere Sprachen zu erhalten. Dass aufgrund der Ähnlichkeiten zwischen Sprachen eine gemeinsame Fremdsprachendidaktikausbildung nahe liegt und richtungweisend – im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik – sein kann, finden drei Studierende (S10, S11 und S13). Det von IMoF intendierte Austausch zwischen Studierenden verschiedener Sprachen bewahrheitet sich in den Augen der Studierenden des Eingangsmoduls allerdings nicht, weil doch die Mehrheit das Unterrichtsfach Englisch belegt. Die Anzahl der geknüpften Kontakte war ebenso gering wie der Austausch untereinander, weil den Studierenden der Großteil ihrer Mitstudierenden bereits aus den fächerübergreifenden allgemein-pädagogischen Lehrveranstaltungen am ILS bekannt war.

Ebenso wenig nutzten die Studierenden des Abschlussmoduls die IMoF-Lehrveranstaltungen als Drehscheibe für neue Kontakte. Jedoch betrachten sie überwiegend die durch IMoF praktizierte, sprachenübergreifende Lehre als neuen, innovativen Zugang zur Fremdsprachendidaktik, der wertvolle – über jene durch eine monolinguale Ausbildung hinausgehende – Einblicke bietet. Alle neun Studierenden begreifen – ähnlich wie jene des Eingangsmoduls – die sprachenübergreifende Ausbildung als Chance, andere Sprachen kennen zu lernen und ihren Horizont zu erweitern.

### **4.3 Zusammenschau der Ergebnisse aus quantitativer, schriftlicher und qualitativer, mündlicher Befragung**

Zusammenfassend konnte anhand der schriftlichen Befragung in Erfahrung gebracht werden, dass die Student/inn/en des Eingangsmoduls dem Ausbildungsmodell IMoF prinzipiell eine höhere Zustimmung aussprachen als jene des Abschlussmoduls. So erachten die Studierenden des Eingangsmoduls es als sehr wichtig, dass Studierende durch die im Team gehaltenen Lehrveranstaltungen unterschiedliche Unterrichtsstile erfahren. Da die Studierenden der Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts<sup>12</sup> zu Semesterbeginn kaum (bzw. in der Sprachendidaktik noch keine) Erfahrung im Teamteaching aufweisen, lässt sich im Gegenschluss daraus ableiten, dass die Studierenden von ‚Testen und Bewerten‘ das Teamteaching nicht als Bereicherung erfahren haben bzw. diesem eine geringere Bedeutung beimessen, was sich in der mündlichen Befragung zu Semesterende jedoch nicht bestätigte. In dieser sind es nämlich überwiegend die Studierenden des Abschlussmoduls, die – retrospektiv betrachtet – vom Prinzip ‚Teamteaching‘, das sie in ihren Augen nur im Eingangsmodul kennenlernen konnten, begeistert sind. Die Studierenden schätzen die erlebte Abwechslung und auch die Möglichkeit, Kontakte zu anderen Instituten und dadurch auch zu deren Vortragenden knüpfen zu können. Eine wichtige Ursache dafür liegt in deren Studienfortschritt, wodurch die zu verfässhende Diplomarbeit näher rückt und sich Kontakte zu bisher unbekanntem Vortragenden – und potentiellen Diplomarbeitbetreuernden – als nützlich erweisen können. Auch die Verwendung der Lernplattform eCampus wird in der schriftlichen Befragung von den Studierenden des Eingangsmoduls als wichtiger erachtet. Dies bestätigt sich insofern auch in der mündlichen Befragung als nur Studierende des Abschlussmoduls dessen Einsatz prinzipiell anzweifeln.

### **5 Konklusion und Ausblick**

Der vorliegende Beitrag präsentierte das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ aus studentischer Perspektive, indem sowohl quantitative Ergebnisse ausgewählter Teile einer Fragebogenerhebung als auch qualitative Resultate von Leitfadenterviews, exemplifiziert an den Kategorien ‚Teamteaching‘ und ‚sprachenübergreifende Lehre‘, dargelegt wurden. Allgemein hat sich gezeigt, dass die Studierenden je nach Kursmodul das Ausbildungsmodell unterschiedlich wahrnehmen.

Die Studierenden der Lehrveranstaltung ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘ stuften die Wichtigkeit von Teamteaching in der schriftlich durchgeführten Befragung höher ein als jene von ‚Testen und Bewerten‘. Folglich sah die zweitgenannte Gruppe von Studierenden ihre Erwartungen an Teamteaching im Abschlussmodul nicht mehr umgesetzt. Dies zeigt u.a., dass Studierende unter Teamteaching in erster Linie von mehreren Lehrveranstaltungsleiter/innen/n durchgeführten Unterricht verstehen und eine gemeinsame Kursplanung und Bewertung der Studierenden durch die Lehrenden – im Unterschied zu IMoF – eher nicht als Teamteaching wahrnehmen. Für IMoF lässt sich daraus ableiten, dass Teamteaching im Abschlussmodul analog zum Eingangsmodul durch gemeinsam unterrichtete Einheiten praktiziert werden sollte, um dieses Konzept auch im Abschlussmodul für alle Studierende offensichtlicher zu machen und in der Wahrnehmung der Studierenden einen einheitlich

<sup>11</sup> Die befragten Studierenden wurden mit SX anonymisiert.

hohen Kooperationsgrad beizubehalten. Dieser Punkt wurde bereits aufgegriffen und wird nun auch im Abschlussmodul vermehrt umgesetzt.

Die sprachenübergreifende Lehre, ein weiteres Prinzip von IMoF, führt nicht – wie von IMoF intendiert – zu einer steigenden Kooperation unter den Studierenden. So geben, wie bereits erwähnt, sowohl die Studierenden des Eingangs- als auch jene des Abschlussmoduls an, kaum sprachenübergreifende Kontakte geknüpft zu haben. Die Ursache dafür liegt einerseits in der Sprachenzusammensetzung, da die Mehrheit der Studierenden Englisch belegt, sowie andererseits in der bereits erfolgten Bekanntheit in anderen Kursen. Demgegenüber gilt jedoch hervorzuheben, dass die sprachenübergreifende Lehre v.a. von Student/inn/en aus dem Abschlussmodul als innovativ innerhalb der Fremdsprachendidaktikausbildung erkannt wird. Diese können bereits die durch IMoF erfahrenen Anregungen für ihr bevorstehendes Berufsleben adaptieren, während Studierende aus dem Eingangsmodul den Fokus überwiegend auf die eigene Sprach(ler)n)situation legen und IMoF in dieser Hinsicht für sich fruchtbar machen. Diese unterschiedliche Sichtweise spiegelt u.a. die Berufsferne bzw. -nähe der Studierenden wieder und verweist auf Einstellungsveränderungen im Laufe des Studiums (cf. Unterrainer/Hinger 2010, 198f.).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Studierenden des Abschlussmoduls größere Einstellungsveränderungen aufweisen. Diese Änderungen in der studentischen Einstellung von ursprünglich traditionell bis hin zu aufgeschlossen während des Studiums ist gemäß der ‚Konstanzer Wanne‘ durchaus zu erwarten, wonach Studierende vor Studienbeginn konservative Einstellungen zu Erziehung etc. aufweisen, diese während des Studiums ablegen und durch den Einstieg in die Berufspraxis wieder annehmen (cf. Terhart 2001, 20). Inwieweit die Einstellungen sich wieder an jene vor Studienbeginn annähern, hängt auch stark von den Inhalten und deren praktischer Relevanz für den Unterricht ab (cf. ebd., 25).

Um die Nachhaltigkeit der Einstellungsänderung der befragten Studierenden – und damit eine nachhaltige Wirkung von IMoF – zu überprüfen, bedarf es weiterer Untersuchungen nach Berufseintritt der Studierenden, was Aufgabe weiterführender Untersuchungen sein wird. Zudem braucht es hinsichtlich der Professionsentwicklung der befragten Studierenden weitere Studien, d.h., die Proband/inn/en müssten über einen Zeitraum von fünf bzw. zehn Jahren untersucht werden, um ihre Entwicklung hin zu Expert/inn/en zu erforschen. Längsschnituntersuchungen in dieser Form entsprechen dem aktuellen Forschungsdesiderat im deutschsprachigen Raum; so konstatierten Rothland und Terhart (2009, 796), dass „echte Längsschnituntersuchungen bis heute fehlen und stattdessen querschnittlich und retrospektiv angelegte Studien dominieren“. Gerade Ausbildungsmodelle mit innovativem Anspruch sind damit herausgefordert, dieses Forschungsdesiderat aufzubrechen, um sowohl dem eigenen Modell als auch der Professionsforschung insgesamt evidenzbasierte, longitudinale Evaluierungen fremdsprachendidaktischer Studieninhalte und deren Umsetzung zu liefern.

## 6 Literaturverzeichnis

- Albert, Ruth (2002), *Empire in Linguistics and Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003), *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr.
- Blörmeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Schwarz, Björn/Lehmann, Rainer/Seeber, Susan/Müller, Christiane/Felbrich, Anja (2008), „Entwicklung des fachbezogenen Wissens in der Lehrerausbildung.“ In: Blörmeke, Sigrid (Hg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lernsituationen deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*, Münster: Waxmann, 135-170.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2009), *Forschungsmethoden und Evaluation. für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 156 Abbildungen und 87 Tabellen*, 4., überarb. Aufl., Nachdruck, Heidelberg: Springer.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2008), „Forschung zur Lehrerpersönlichkeit.“ In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, 2., durchgesehene und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, 803-819.
- Caspari, Daniela (2003), „Dauerthema ‚Lehrerbildung‘ - jetzt doch ein Aufbruch zu grundlegenden Reformen?“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 51-58.
- Christ, Herbert (2003), „Fremdsprachenlehrerausbildung im Umbruch.“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 59-67.
- Di Biase, Bruno (2007), *Interview, Ethics, Tasks and how to Transcribe your spoken production data for easier analysis*, leicht modifizierte Version von Di Biase, Bruno (2000), *Second Language Acquisition. Notes and exercises*, Melbourne: Language Australia.
- ExpertInnengruppe LehrInnenbildung NEU/Bundesministerium für Unterricht, Kunst & Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft & Forschung (Hg.) (2010), *LehrInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertenarbeitsgruppe*.  
Endbericht,  
URL:  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf) (20.05.2010).
- Farrell, Thomas (2001), „Critical friendships. Colleagues helping each other develop“, *ELT Journal* 4, 55, 368-374.
- Gogolin, Ingrid (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster: Waxmann.
- Grenfell, Michael/Kelly, Michael/Jones, Diana (2003), *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*, Oxford u.a.: Lang.
- Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen: Francke.
- Hallet, Wolfgang (2010), „Didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern.“ In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.), 350-353.
- /Königs, Frank G. (Hg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett Kallmeyer



- Hinger, Barbara (2007), „IMoF - Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. Ein sprachenübergreifender und mehrsprachiger Ansatz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer/innen.“ In: Zibatow, Lew N. (Hg.), *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft V. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*, Frankfurt am Main u.a.: Lang, 245-266.
- (2009), „Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“, *Erziehung & Unterricht* 159, 5/6, 498–504.
- /Unterrainer, Eva (2008), „Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik - IMoF.“ In: Frings, Michael/Vetter, Eva (Hg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007)*, Stuttgart: ibidem, 323-340.
- Hu, Adelheid (1998), „Wie werden zukünftige FremdsprachenlehrerInnen derzeit auf den Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen vorbereitet?“ In: Hermes, Liesel/Schmid-Schönbein, Gisela (Hg.), *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerbildung in der Diskussion. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Koblenz, 6.-8. Oktober 1997*, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 135-144.
- (2003), „Überlegungen zur aktuellen Situation der Fremdsprachenlehrerbildung.“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 99-105.
- Kelly, Michael/Grenfell, Michael/Allan, Rebecca/Kriza, Christine/McEvoy, William (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final report*, URL: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/index.htm> (20.05.2010) sowie als deutsche Übersetzung unter [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_de.pdf) (03.01.2011).
- Kofler, Wolfgang/Hinger, Barbara/Skinner, Andrew/Stadler, Wolfgang (2004), „Latein und Griechisch und die Didaktik der modernen Sprachen. Das Innsbrucker Modell“, *Der Altsprachliche Unterricht* XLVII, 6, 46-52.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000), „Europäische Mehrsprachigkeit.“ In: Riemer, Claudia (Hg.) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Wilfrid J. Edmondson zum 60. Geburtstag = Cognitive aspects of foreign language learning and teaching*, Tübingen: Narr, 26-37.
- Kuhfuß, Walter (2010), „Fremdsprachliche Lehrerbildung. Institutionen, Formen und Inhalte der Lehrerbildung.“ In: Haller, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.), 342-346.
- Mayring, Philipp (2008), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 10., neu ausgestattete Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Mummendey, Hans Dieter/Grau, Ina (2008), *Die Fragebogen-Methode*, 5., überarbeitete und erweiterte Aufl., Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Newby, David/Allan, Rebecca/Fenner, Anne-Brit/Jones, Barry/Komorowska, Hanna/Soghikyan, Kristine (2007), *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*, Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat.
- Perry, Bill/Stewart, Timothy (2005): „Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching“, *System* 33, 4, 563-573.
- Reinhold, Peter (2004), „Komponenten der Lehrerbildung: Fachdidaktische Ausbildung.“ In: Blörmeke, Sigrtd/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt u.a., 410-431.
- Rothland, Marlin/Terhart, Ewald (2009): „Forschung zum Lehrerberuf.“ In: Tippet, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, 791-810.
- Schratz, Michael/Weiser, Bernhard (2002), „Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht“, *se* 4, 36-47, URL: <http://www.uibk.ac.at/is/publikationen/qualitaetsdimensionen.pdf> (10.05.2010).
- Schröder, Konrad (1995), „Thesen zur Lehrerbildung“, *Die Neuen Sprachen* 94, 6, 662-666.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Große, Ulrike/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2006), „Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie. Ein Beispiel für Evaluation in der Lehrerbildung.“ In: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 13-175.
- Seipel, Christian/Rieker, Peter (2003), *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*, Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim/Basel: Beltz.
- (2001), *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Unterrainer, Eva Maria (2010), *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der (Fremd-) Sprachendidaktik aus studentischer Perspektive. Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF)*, Universität Innsbruck: Unveröffentlichte Dissertation.
- /Hinger, Barbara (2010), „Wissenschaftliche Evaluierung eines Ausbildungsmodells. Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF) aus studentischer Perspektive.“ In: Newby, David/Rückl, Michaela/Hinger, Barbara (Hg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*, Wien: Praesens, 183-202.
- Weyand, Birgit (2008), „Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung.“ In: Kraier, Christian/Schratz, Michael (Hg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 13-34.