

Bildung von Team-Bewusstsein als Strategie am Beispiel der universitären Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik

Eva M. Hirzinger-Unterrainer¹

Since 2002, the "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik" (*IMoF*) has been implementing new approaches in (foreign) language teacher education by offering all future (foreign) language teachers a common, integrated multilingual training. With its multilingual and team-taught lessons, *IMoF* aims at promoting cooperation between prospective foreign language teachers in schools ("model learning").

The present study in the field of action research aims at raising the students' awareness of the experienced cross-linguistic team teaching and team learning so as to strengthen the desire to apply these principles in their future teaching. In order to elicit differences between students who have experienced the strategy of awareness raising (experimental group) and those who did not meet this strategy (control group), an experiment in a natural environment was carried out. Finally, conclusions for language teaching education were drawn on the basis of the results derived from the triangulation of quantitative and qualitative data.

1. Einleitung

Weltweit betrachtet stellt Mehrsprachigkeit die Norm dar, das heißt im Umkehrschluss "Einsprachigkeit ist weltweit die Ausnahme" (Edmondson & House 2006: 61). Diese lebensweltliche Realität spiegelt sich jedoch kaum in den Bildungsinstitutionen im deutschsprachigen Raum wider. So wird etwa in der Schule trotz der zunehmenden Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern – und Eltern sowie Lehrpersonen – der sogenannte "monolinguale Habitus" (Gogolin 2008) weitertradiert. Auch in der Lehrerbildung wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik bisher zu wenig berücksichtigt. So konstatiert unter anderem Meißner (2001: 114), dass "die universitäre Ausbildung, selbst die der mehrsprachigen Philologien (wie Romanistik und Slawistik), es bislang übersehen hat, Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die praxisbezogene Ausbildung von Französisch-, Italienisch-, Portugiesisch-, Spanisch- oder Russischlehrern zu reflektieren". Es bedarf daher einer entsprechenden Lehrerbildung, die den angehenden Lehrpersonen ermöglicht, sich ihre eigene Mehr-

¹ Korrespondenzadresse: Eva M. Hirzinger-Unterrainer, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik/Bereich Didaktik der Sprachen, Innrain 52, A-6020 Innsbruck, E-Mail: Eva.Hirzinger-Unterrainer@uibk.ac.at

sprachigkeit und jene ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler bewusst zu machen sowie einen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht zu gestalten (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014). An den Schulen muss die strukturelle Basis für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht gelegt werden. Ein dafür notwendiges integriertes Sprachenkonzept könnte etwa durch die Implementierung eines Gesamtsprachencurriculums umgesetzt werden. So legt Hufeisen (u.a. 2011) einen Vorschlag für ein Gesamtsprachencurriculum vor, um die "offiziell angestrebte europäische institutionelle Mehrsprachigkeit (L1 + 2) [zu] systematisieren und [vorzustellen], wie sie sich in schulischen Bildungsinstitutionen abbilden, umsetzen und fördern ließe" (Hufeisen 2011: 265). Das von Hufeisen (ebd.) angedachte Gesamtsprachencurriculum soll etwa die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen einzelner Sprachen sowie die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen von Sprachen- und Sachfächern erleichtern. Ferner verfolgt Hufeisen (ebd.: 266f.) mit dem Gesamtsprachencurriculum bspw. das Ziel, "die Lehrenden (der Sprachenfächer, aber auch der Sachfächer) für Fragen rund um Mehrsprachigkeit, das multiple Sprachenlernen, Mehrsprachigkeitsdidaktik und das Sprachenlernen überhaupt zu sensibilisieren" und "Sprach(en)bewusstheit und Sprach(en)lernbewusstheit sprachensübergreifend und systematisch auszubilden und zu fördern" (ebd.: 267). Damit sind Überschneidungen in den Zielsetzungen des "Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik" und des angeführten Gesamtsprachencurriculums festzuhalten, da IMoF die zukünftigen Lehrpersonen von Fremdsprachen bereits während des Studiums u.a. für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht sensibilisieren möchte.

Meißner (2001: 115) zufolge kann angenommen werden, dass "das Studium das langfristig wirksame berufliche Selbstkonzept prägt, d.h., eine monolinguale Ausbildung führt zu einem monolingualen Selbstkonzept: Die Studierenden fühlen sich etwa als Englischlehrer oder Italienischlehrerin". Daraus ist nach Meißner (2008: 67) abzuleiten, dass Mehrsprachigkeit(sdidaktik) "einer neuen Unterrichtskultur" bedarf. Gerade sprachensübergreifende Ansätze bieten die Möglichkeit, auf einen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht vorzubereiten. Mit seiner sprachensübergreifenden und teamorientierten Ausrichtung setzt das "Innsbrucker Modell des Fremdsprachenunterrichts" (IMoF) seit 2002 hier an und möchte damit u.a. als Modell für zukünftige Lehrpersonen wirken, die mit Kolleginnen und Kollegen (auch anderer Sprachen bzw. Fächer) kooperieren und im Team unterrichten. IMoF möchte als sprachensübergreifende Ausbildung den wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik gerecht werden und zudem

Synergien nutzen (Kofler, Hinger, Skinner & Stadler 2004: 47). Aus der Zusammenarbeit des Teams können "das Wissen, die Kenntnisse und Forschungsergebnisse von FachdidaktikerInnen unterschiedlicher [...] Sprachen zusammenfließen" (Hinger, Skinner & Kofler 2002: 279), was für Lehre und Forschung gewinnbringend ist. Weitere Synergien resultieren u.a. aus dem Umstand, dass Studierende mit zwei modernen Sprachen bis zum damaligen Zeitpunkt für jede Sprache eine fachdidaktische Einführungsveranstaltung – und damit zwei Lehrveranstaltungen mit beinahe identem Inhalt – besuchen mussten, was teilweise zu Unverständnis und dementsprechenden Fragen seitens der Studierenden führte.

Thematische Überschneidungen und der daraus resultierende Zeit- und Ressourcenverlust ließen eine sprachenübergreifende Kooperation als weitaus sinnvoller als die bislang praktizierte monolinguale Ausbildung erscheinen (Hinger & Unterrainer 2008: 323).

Caspari (2008: 43) sah sich mit einer ähnlichen studentischen Frage konfrontiert, als die Literaturliste für die Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen" viele Werke aus der Englischdidaktik und aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache enthielt: "Und warum machen wir dann nicht gleich gemeinsame Veranstaltungen für alle Fremdsprachen?" (ebd.) Die Durchführung einzelner sprachenübergreifender Lehrveranstaltungen, wie etwa eine sprachenübergreifende Einführung in die Fremdsprachendidaktik, erscheint auch für Caspari (ebd.: 44) vorstellbar, da etwa Theorien und Konzepte der Fremdsprachenforschung sprachenübergreifende Gültigkeit aufweisen,

so dass eine Offenheit gegenüber auf andere Sprachen bezogene Forschungsergebnisse und Unterrichtsvorschlägen entstehen kann. Nicht zuletzt erleben [Studierende], dass sie auch ohne Kenntnisse der anderen Fremdsprachen oft in der Lage sind, entsprechenden Beispielen zu folgen, was hoffentlich eine positive Haltung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik unterstützt (ebd.).

Der gemeinsame Besuch von sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen könne dazu beitragen, dass Studierende Vorurteile gegenüber anderen Sprachen bzw. die Einstellung, die ‚eigene‘ Sprache sei schöner, angesehener etc., abbauen. Der Austausch mit Studierenden unterschiedlicher Sprachen bietet die Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit jedes/r Einzelnen bewusst zu machen und zu nutzen (vgl. ebd.).

Die bei Caspari (2008) angeführten inhaltlichen Argumente ähnelten jenen, die die damaligen Fachdidaktik-Verantwortlichen bereits im Jahre 2000

bzw. 2001 zur Gründung des "Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik" bewegten. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass mitunter auch andere Gründe wie bspw. Kapazitätsprobleme bei Fächern mit einer geringeren Anzahl an Studierenden (wie Italienisch oder Tschechisch in Deutschland oder Russisch in Österreich) zu einer gemeinsamen Ausbildung angehender Lehrpersonen verschiedener Fremdsprachen führen können und damit diese Situation zum Vorteil genutzt werden kann. Ferner werden im deutschsprachigen Raum finanzpolitische Argumente, wonach sprachenübergreifende Didaktiken bzw. Bereichsdidaktiken als Sparmodell fungieren würden, in die Diskussion über die Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik eingebracht (vgl. etwa die Darstellung in Hinger, Skinner & Stadler 2002: 279f.). Dass dies abzulehnen ist, muss nicht weiter begründet werden. Für das "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik" gilt festzuhalten, dass *Team-Teaching* von der Universität adäquat honoriert wird und damit auch Teampräsenz in der Lehre sowie die Teamsitzungen zur gemeinsamen Vorbereitung und Bewertung der Lehrveranstaltung finanziell abgegolten werden, wodurch dieses Modell nicht Gefahr läuft, als Sparmodell missbraucht zu werden (vgl. dazu Hinger 2007: 254; Hinger & Unterrainer 2008: 331).²

Denn nur wenn eine sprachenübergreifende Fremdsprachendidaktik den Verdacht, ein verdecktes Sparmodell für universitäre Budgetsanierung zu sein, entkräften kann, werden entsprechende Modelle Vorbildwirkung entfalten (Hinger & Unterrainer 2008: 331).

2. Teamorientierte Lehre in der Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik

Zum besseren Verständnis der vorliegenden Studie³ wird das Modell skizziert, in dessen Rahmen die zu untersuchende Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" angeboten wird, bevor anschließend die Fragestellung vor dem Hintergrund der erlebten Lehrpraxis erläutert wird.

2 Zu erwähnen ist, dass IMoF in den ersten Jahren seines Bestehens zusätzlich gefördert wurde, um z.B. zu gewährleisten, dass Lehrpersonen der sprachspezifischen Begleitkurse die Einführungsveranstaltung besuchen können. Zur Diskussion von Vor- und Nachteilen einer sprachenübergreifenden und sprachspezifischen Ausbildung sei etwa auf die "Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts" (Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2008) verwiesen.

3 Diese wurde im Rahmen des "Zertifikats Lehrkompetenz" an der Universität Innsbruck durchgeführt.

2.1 Hintergrundinformation zum "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik"

Das "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik" (IMoF)⁴ entstand im Jahre 2000 im Rahmen der Reorganisation der Lehramt-Studienpläne durch die Initiative der Fachdidaktik-Verantwortlichen der Institute für Anglistik und Amerikanistik, Romanistik sowie Slawistik. Diese Reorganisation wurde von den Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktik in Kooperation mit externen Lehrenden genutzt, um mit dem "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik" eine sprachenübergreifende Ausbildung für die Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch zu implementieren. In einem zweiten Schritt wurden auch die klassischen Sprachen Altgriechisch und Latein aufgenommen, wodurch eine gemeinsame Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik für alle an der Universität Innsbruck wählbaren Fremdsprachen angeboten werden konnte. Nach dem Inkrafttreten des neuen Studienplans im Jahre 2001 konnten im Wintersemester 2002/03 die ersten Lehrveranstaltungen entsprechend dem Modell durchgeführt werden (vgl. Hinger 2007: 245f.; Hinger 2009: 498; Hinger, Kofler, Skinner & Stadler 2005: 17; Kofler, Hinger, Skinner & Stadler 2004: 44).⁵

Im Hinblick auf die Lehre bietet IMoF Lehrveranstaltungen in drei – aufeinanderfolgenden – Modulen (Eingangs-, Mittel-, Abschlussmodul) an (vgl. Tab. 1). Das Eingangsmodul besteht aus der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" und einem sprachspezifischen Begleitkurs, die im selben Semester absolviert werden. Daran anschließend folgt das sogenannte Mittelmodul, in dem die Studierenden sprachspezifische Lehrveranstaltungen zu ausgewählten Themen belegen. Als Beispiel für das Mittelmodul Englisch können die Lehrveranstaltungen "*Teaching Business English*" oder "*The Action-oriented Approach in the English Classroom*" genannt werden, für das Mittelmodul Französisch etwa die Lehrveranstaltung "*La langue parlée: écouter et parler dans la classe de FLE*". Im Abschlussmodul besuchen die Studierenden –

4 Für seinen zukunftsorientierten Ansatz erhielt das "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik" zum einen das Europasiegel für innovative Sprachenprojekte 2002 und zum anderen universitätsinterne finanzielle Förderungen durch die ARGE Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehre, die IMoF mehrfach als innovatives Lehrmodell auszeichnete (vgl. Hinger, Kofler, Milne-Skinner, Spöttl & Stadler 2008: 67).

5 Eine Zusammenfassung der Entstehung des "Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik" findet sich etwa in Hirzinger-Unterrainer (2013). Der Fokus dieser Publikation liegt in der Präsentation einer empirischen Studie über das "Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik" aus studentischer Perspektive.

analog zum Eingangsmodul – eine sprachenübergreifende und eine sprachspezifische Lehrveranstaltung im selben Semester. Inhaltlich widmet sich das Abschlussmodul dem kriterienorientierten Testen und Bewerten von sprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen, wobei in der Lehrveranstaltung "Testen und Bewerten" die theoretischen Grundlagen dafür vermittelt werden und die sprachspezifische Begleitung diese für die jeweiligen Sprachen in die schulische Praxis umsetzt, indem die Studierenden etwa auf das Erstellen von Schularbeiten und die Formate der teilstandardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung vorbereitet werden. Da Studierende mit zwei Sprachen die sprachenübergreifenden Kurse nur einmal belegen, können sie aus eigens für sie vorgesehene Lehrveranstaltungen (wie etwa die semestral angebotene Lehrveranstaltung "Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht") wählen, damit sie in beiden Sprachen die erforderlichen zehn Semesterwochenstunden (SWS) Fremdsprachendidaktik absolvieren können und damit den Bereich der Fremdsprachendidaktik vertiefen.⁶

Tab. 1: Übersicht der Innsbrucker Fremdsprachendidaktikausbildung nach Semesterstunden und Studienabschnitten⁷

1. Studienabschnitt		2. Studienabschnitt		
Eingangsmodul		Mittelmodul	Abschlussmodul	
"Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts"	Sprachspezifischer Begleitworkshop	Sprachspezifische Lehrveranstaltungen	"Testen und Bewerten"	Sprachspezifisches Korrektur- und Bewertungspraktikum
2 SWS	1 SWS	4 SWS	1 SWS	2 SWS
10 Semesterwochenstunden (SWS)				

In der vorliegenden Arbeit wird – aufgrund der Forschungsfrage – nur die Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" fokussiert, die von den Lehrenden im Team umgesetzt wird. Dazu wird die Lehrveranstaltung nachfolgend charakterisiert, um die Fragestellung der Studie besser nachvollziehen zu können.

⁶ Einen Einblick in sprachenübergreifendes Lehren und Lernen bietet etwa Morkötter & Hirzinger-Unterrainer (2014).

⁷ Für die Unterrichtsfächer Latein und (Alt-)Griechisch variiert diese Übersicht leicht.

2.2 Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts"

In der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" werden Theorien des Lehrens und Lernens von Sprachen behandelt, die in den sprachspezifischen Kursen für die einzelnen Sprachen in die schulische Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Die Einführungsveranstaltung wird semestral angeboten und stellt für Lehramtsstudierende der Sprachen Englisch, Französisch, Latein/Griechisch, Italienisch, Spanisch und Russisch eine Pflichtveranstaltung im 1. Studienabschnitt (empfohlen im 3. bzw. 4. Semester) dar. Die prüfungsimmanente Lehrveranstaltung (Vorlesung/Übung) richtet sich damit an alle Sprachenstudierenden und führt die Studierenden erstmalig im Studienverlauf in fremdsprachendidaktische Inhalte ein. Im Rahmen der Lehrveranstaltung verfassten die Studierenden im relevanten Semester eine schriftliche Arbeit (sprachenübergreifende Gruppenarbeit) und legten eine schriftliche Prüfung zu Semesterende ab. Die sprachenübergreifende Gruppenarbeit bildete dabei 50% der Endnote, während der Test die restlichen 50% ausmachte.

In der Lehrveranstaltung werden die von den Studierenden gewählten Sprachen zur Illustration für Aufgaben und Übungen herangezogen, damit die Studierenden Erfahrungen im Lernen verschiedener Sprachen sammeln können. Das heißt, dass etwa die Theorien zum Spracherwerb anhand der einzelnen Sprachen exemplifiziert werden oder dass in den Einheiten zu Methoden, Motivation bzw. Medien im Fremdsprachenunterricht veranschaulichende Unterrichtssequenzen in unterschiedlichen Sprachen durchgeführt werden.

Die Beherrschung aller am IMoF vertretenen Sprachen ist durch die Lehre im Team gegeben, da jede/r Lehrveranstaltungs-Leiter/in zumindest eine Sprache abdecken kann. Das Prinzip des *Team-Teachings*, das u.a. in der Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" umgesetzt wird, orientiert sich an Perry & Stewart (2005), die *Team-Teaching* entlang eines Kooperationskontinuums ansiedeln (vgl. Hinger 2007: 251f. sowie Abb. 1). Sprachenübergreifende Kurse wie die "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" nähern sich demnach einem hohen Grad an Kooperation an, da die Lehrveranstaltung im Team geplant, durchgeführt und bewertet wird. Die sprachspezifischen Begleitkurse hingegen weisen einen niedrigen Grad an Kooperation auf, da diese Kurse zwar auch gemeinsam geplant, aber überwiegend individuell unterrichtet und bewertet werden (vgl. Hinger 2007: 251f.; Hinger 2009: 502).

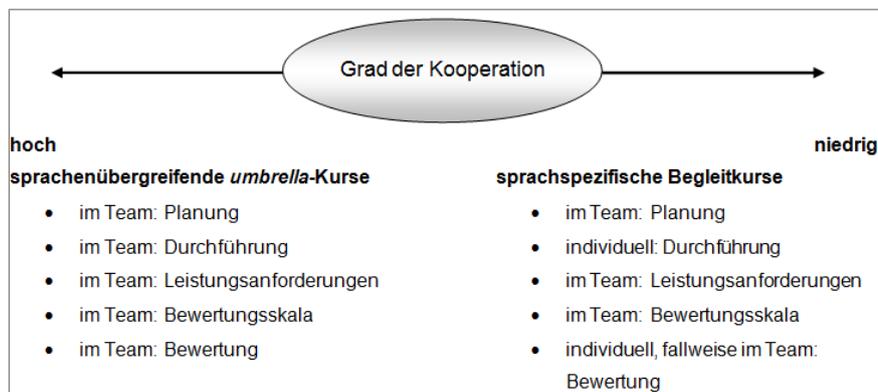


Abb. 1: Kooperationskontinuum für Eingangs- und Abschlussmodul (adaptiert nach Perry & Stewart 2005: 564 und Probst, Raub & Romhardt 2003: 101, zit. in Unterrainer & Hinger 2010: 186)

2.3 Zu untersuchende Fragestellung im Rahmen der Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts"

IMoF will mit dem praktizierten sprachenübergreifenden *Team-Teaching* insofern als Modell für zukünftige Lehrpersonen wirken, als diese im späteren Unterricht sprachenübergreifende Kooperationen mit Kolleginnen und Kollegen anderer Sprachen (bzw. Fächer) eingehen sollen, um damit u.a. dem sogenannten und immer wieder beklagten "Einzelkämpfertum" von Lehrpersonen in der Schule entgegenzuwirken. In der vorliegenden Studie, die sich innerhalb der Aktionsforschung verortet (vgl. Abschnitt 4), wird empirisch überprüft, inwieweit die Studierenden das erlebte *Team-Teaching* als Modell wahrnehmen, v.a. wenn ihnen dieses bewusst gemacht wird.

Folgende Fragestellung steht dabei im Fokus des Forschungsinteresses: Wie unterscheiden sich Studierende, denen das vorgelebte *Team-Teaching* und das selbst durchgeführte *Team-Learning* explizit bewusst gemacht wird (Experimentalgruppe), von jenen, die keine explizite Bewusstmachung erfahren (Kontrollgruppe), in der Einstellung zu *Team-Teaching* und im Wunsch, dies im eigenen Unterricht anzuwenden?

Der Experimentalgruppe wurde das *Team-Teaching* und *Team-Learning* sowohl mündlich in ausgewählten Lehrveranstaltungs-Einheiten als auch

schriftlich in Form eines Handouts bewusst gemacht, der Kontrollgruppe hingegen nicht. *Team-Teaching* sowie Anleitungen zum *Team-Learning* (und damit zur verfassenden schriftlichen Arbeit) wurden nur in der Experimentalgruppe vorgestellt; zu einem besseren Verständnis wird nachfolgend skizziert, was den Studierenden in der ersten Einheit präsentiert wurde und worauf sie während des Semesters verwiesen wurden. Der genaue Ablauf des durchgeführten Experiments wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

3. Sprachenübergreifendes *Team-Teaching* und *Team-Learning*

3.1 Sprachenübergreifendes *Team-Teaching*

Sandholtz (2000, zit. in Perry & Stewart 2005: 564) unterscheidet drei Arten von *Team-Teaching*:

- (1) two or more teachers loosely sharing responsibilities;
- (2) team planning, but individual instruction; and
- (3) joint planning, instruction, and evaluation of learning experiences.

Diese drei Möglichkeiten des *Team-Teachings* können auf einem Kontinuum angesiedelt werden, wobei *Team-Teaching* auf dem höchsten Kooperationsgrad meint: "courses are co-planned, co-taught and evaluated by a pair or group of teachers. These courses are self-contained with instructors working simultaneously in the classroom" (Perry & Stewart 2005: 564). Die Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" weist einen hohen Kooperationsgrad auf, weil die Lehrveranstaltungs-Leiter/innen den Kurs gemeinsam planen, unterrichten und bewerten. Groneberg (2006: 41) zufolge spricht man beim gemeinsamen Unterrichten auch von synchronem *Team-Teaching*, im Gegensatz zu diachronem *Team-Teaching*.

In der Einführungsveranstaltung kommen beide Formen des *Team-Teachings* zum Tragen, da die Vortragenden sowohl gemeinsam als auch einzeln unterrichten. Im Durchführungssemester der vorliegenden Studie wurde die angeführte Lehrveranstaltung von fünf Vortragenden geleitet, d.h., ich war gemeinsam mit vier Kolleginnen und Kollegen für die Planung, Durchführung und Bewertung der Lehrveranstaltung verantwortlich. Die erste einführende Einheit wurde dabei von allen Vortragenden gemeinsam unterrichtet. In den weiteren Einheiten lehrten die Teammitglieder einzeln oder zu zweit, wobei auch hier teilweise ein weiteres Teammitglied anwesend war. So führte ich etwa die Studierenden gemeinsam mit einem Kollegen in den

"Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GeR) ein. In der darauffolgenden Einheit vertiefte dieser Kollege gemeinsam mit einem weiteren die Thematik; zusätzlich lernten die Studierenden das "Europäische Sprachenportfolio" (ESP) kennen. Eine weitere gemeinsame Einheit war der Thematik Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht gewidmet, wobei die Studierenden mit der aktuellen Forschung im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik vertraut gemacht und mögliche Umsetzungsmöglichkeiten für den schulischen Fremdsprachenunterricht aufgezeigt bzw. diskutiert wurden. Die Studierenden kamen daher mit synchronem und diachronem *Team-Teaching* in Berührung.

Im Rahmen der vorliegenden Studie versuchte ich Prinzipien des *Team-Teachings* in Form von *Team-Learning* (vgl. Abschnitt 3.2) auf die studentische Perspektive zu übertragen. Dabei wird davon ausgegangen, dass den Studierenden das sprachenübergreifende *Team-Teaching* erst bewusst gemacht werden muss, um dieses auch als solches – und damit als mögliches Lernen am Modell – wahrnehmen zu können.

3.2 Sprachenübergreifendes *Team-Learning*

Den Ausgangspunkt für das Konzept des *Team-Learnings* bilden die im Lehramtsstudium überwiegend individuell und sprachspezifisch zu verfassenden Arbeiten der Studierenden, die weder eine Kooperation unter Studierenden noch eine sprachenübergreifende Kooperation unter Studierenden verschiedener Sprachen anregen. Um zu einer sprachenübergreifenden Zusammenarbeit gemäß den Intentionen von IMoF zu ermutigen, sollen die Studierenden eine schriftliche Arbeit in einer sprachenübergreifenden Kleingruppe, d.h. mit Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch oder Russisch),⁸ verfassen. Die Studierenden wurden Kleingruppen zu drei Personen zugeteilt, die außerhalb der Lehrveranstaltung eine gemeinsame schriftliche Arbeit verfassen und im Zuge dessen *Team-Learning* erfahren sollten. Basis für diese gemeinsame Arbeit bildeten die individuellen Analysen der gewählten Lehrwerke (z.B. Englisch, Französisch und Russisch), deren Ergebnisse von der Kleingruppe in einer gemeinsamen schriftlichen Arbeit kontrastiert wurden. Die Lehrwerkanalyse wurde vom Lehrveranstaltungs-Team gewählt, um die Studierenden

8 Studierende der Unterrichtsfächer Latein und (Alt-)Griechisch schreiben die Gruppenarbeit in sprachspezifischen Gruppen.

zu einem kritischen Umgang mit dem Lehrwerk anzuleiten und sie auf diese Weise auf den beruflichen Umgang damit vorzubereiten. Durch die Bearbeitung in einer sprachenübergreifenden Kleingruppe sollten die Studierenden bereits während des Studiums zur sprachenübergreifenden Kooperation ermutigt und etwa mögliche Unterschiede in der Lehrwerksgestaltung einzelner Sprachen sichtbar gemacht werden.⁹

Für die Studie wurde *Team-Learning* auf der Basis der Definition von *Team-Teaching* (adaptiert nach Buckley 2000: 4, zit. in Perry & Stewart 2005: 564) folgendermaßen gefasst: *Team-Learning* involviert eine Gruppe von Studierenden, die zielgerichtet, regelmäßig und kooperativ arbeiten, um sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen. Analog zu *Team-Teaching* kann auch *Team-Learning* auf einem Kontinuum (nach Perry & Stewart 2005: 564) angesiedelt werden, wobei ein hoher Kooperationsgrad hier meint, dass die schriftliche Arbeit von den Gruppenmitgliedern gemeinsam geplant und gemeinsam verfasst wird. Ein niedriger Kooperationsgrad verweist hingegen auf eine gemeinsam geplante schriftliche Arbeit, die allerdings von den einzelnen Gruppenmitgliedern individuell umgesetzt wird. Im Verlauf der schriftlichen Arbeit im Team erleben die Studierenden beide Kooperationsgrade, indem sie zuerst das Lehrwerk der gewählten Sprache analysieren (niedriger Kooperationsgrad) und anschließend die Ergebnisse der Diskussion gemeinsam niederschreiben (hoher Kooperationsgrad).

Im Rahmen der Studie wurde einer Gruppe von Studierenden (Experimentalgruppe, vgl. Abschnitt 4.1) von mir eine konkrete Vorgangsweise für die Gruppenarbeit (adaptiert nach Barkley 2005: 256f.) aufgezeigt, wobei die einzelnen Phasen im Zusammenhang mit der Form der Zusammenarbeit (hoher vs. niedriger Kooperationsgrad von *Team-Learning*) dargestellt wurden, was nachfolgend zu einem besseren Verständnis angeführt wird:

– Erste Phase (*Team-Learning*, hoher Kooperationsgrad)

In dieser Phase gilt es nach einem ersten Kennenlernen die Aufgaben und Verbindlichkeiten innerhalb der Gruppe zu klären. Die einzelnen Mitglieder der Kleingruppe sollen jeweils Überlegungen zur Auswahl eines geeigneten Lehrwerks auf dem Niveau A1 gemäß GeR (Trim, North &

9 Die Benotung der Lehrwerksanalysen in Kleingruppen erfolgte anhand der vom Lehrveranstaltungs-Team erstellten analytischen Skala zu den Kriterien "Erfüllung der Arbeitsaufgabe", "Kenntnis des Themas unter Einbeziehung der Fachliteratur", "Kritische Auseinandersetzung mit dem Thema", "Übersichtlichkeit, Klarheit, Kohärenz und Tiefe der Analyse", "Interpretation der Analyse- und Diskussionsergebnisse", "Fokussierte Zusammenfassung der Ergebnisse", "Wissenschaftliches Arbeiten (Zitieren, Bibliographie)" und "Präsentation der Arbeit (Layout etc.), sprachliche Richtigkeit und stilistische Angemessenheit".

Coste 2001) anstellen, sodass eine möglichst große Vielfalt an Sprachen in der Gruppe vorhanden ist. Idealerweise wählt jedes Teammitglied ein Lehrwerk einer anderen Sprache; sollte dies aufgrund einer ungleichen Verteilung der Sprachen innerhalb der Lehrveranstaltung nicht möglich sein, wählen die Studierenden mit derselben Sprache (meist Englisch) je ein anderes Lehrwerk. Abschließend soll ein erstes *Brainstorming* zu den vorgegebenen Fragestellungen erfolgen und relevante Literatur recherchiert werden. Die Studierenden sollten sich im Zuge der schriftlichen Arbeit mit den folgenden Fragestellungen auseinandersetzen:

- Inwieweit entspricht das angegebene GeR-Niveau des Lehrwerks dem im österreichischen Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen vorgesehenen GeR-Niveau (bmu:kk 2004; bmu:kk 2006) für das entsprechende Lernjahr der gewählten Fremdsprache?
- Inwieweit werden die Lernziele des Lehrwerks positiv formuliert?
- Wie wird der handlungsorientierte Ansatz des GeR im Lehrwerk umgesetzt?
- Inwieweit sind die Aufgaben, Aktivitäten und Übungen im Lehrwerk situationsgebunden und authentisch?
- Zweite Phase (*Team-Learning*, hoher Kooperationsgrad)
Hier ist ein erneutes Treffen der Gruppenmitglieder vorgesehen, um die bisher konsultierte Fachliteratur zu besprechen. Anschließend werden das Vorgehen für die Einzelanalysen der Lehrwerke festgelegt und die Kriterien für die Analyse, die es von allen Gruppenmitgliedern anzuwenden gilt, diskutiert. Schließlich sollen die Studierenden in dieser Phase eine Grobgliederung der gemeinsamen Arbeit festlegen.
- Dritte Phase (*Team-Learning*, niedriger Kooperationsgrad)
In dieser Phase sollen die Studierenden alleine das gewählte Lehrwerk anhand der vereinbarten Kriterien im Hinblick auf die Fragestellungen analysieren und ihre Ergebnisse stichwortartig, idealerweise mit Belegen aus den Lehrwerken, festhalten.
- Vierte Phase (*Team-Learning*, hoher Kooperationsgrad)
Die abschließende Phase zeichnet sich erneut durch einen hohen Kooperationsgrad aus. Die Gruppenmitglieder vergleichen ihre Einzelanalysen und erstellen anschließend eine gemeinsame Rohfassung, die schlussendlich nach einer finalen Überarbeitung eingereicht wird.

Der Verlauf und die Ergebnisse der durchgeführten Studie werden im folgenden Abschnitt präsentiert.

4. Forschungsdesign

Das vorliegende Projekt kann im Bereich der Aktionsforschung (Altrichter & Posch 2010) angesiedelt werden, da dieser Methodik gerade für die Profession der Lehrpersonen und der in der Ausbildung Tätigen eine große Bedeutung zukommt, indem sie als "systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht diese zu verbessern" (Altrichter & Posch 1990: 11, in Anlehnung an Elliott 1981) und damit zur zusätzlichen Qualität des Unterrichts beitragen kann. Die vorliegende Studie kann innerhalb der Aktionsforschung verortet werden, da sie u.a. von mir als einer Lehrenden durchgeführt wird und sich Fragen der universitären Unterrichtspraxis widmet (vgl. Altrichter & Posch 1990: 13). Die im Rahmen der Studie verwendete Forschungsmethodik wird im Folgenden beschrieben.

4.1 Experiment in einem natürlichen Umfeld: Experimental- und Kontrollgruppe

Die Studierenden (N=90) der Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" wurden einem Experiment in einem natürlichen Umfeld unterzogen. Wie der Abb. 2¹⁰ entnommen werden kann, belegten 52,5% der Studierenden Englisch als Erstfach. Mit 13,8% befindet sich Italienisch an zweiter Stelle der Studienfächer, gefolgt von 9,5% mit Französisch. Spanisch und Russisch wurden jeweils von 5% als Erstfach gewählt, während Latein im Wintersemester (WS) 2011/12 nur von einer Person gewählt wurde, was allerdings mit der Tatsache zusammenhängt, dass der sprachspezifische Workshop Latein lediglich im Sommersemester angeboten wird.

10 Die Angaben zu den gewählten Sprachen wurden jedoch nur von 84 Personen ausgefüllt.

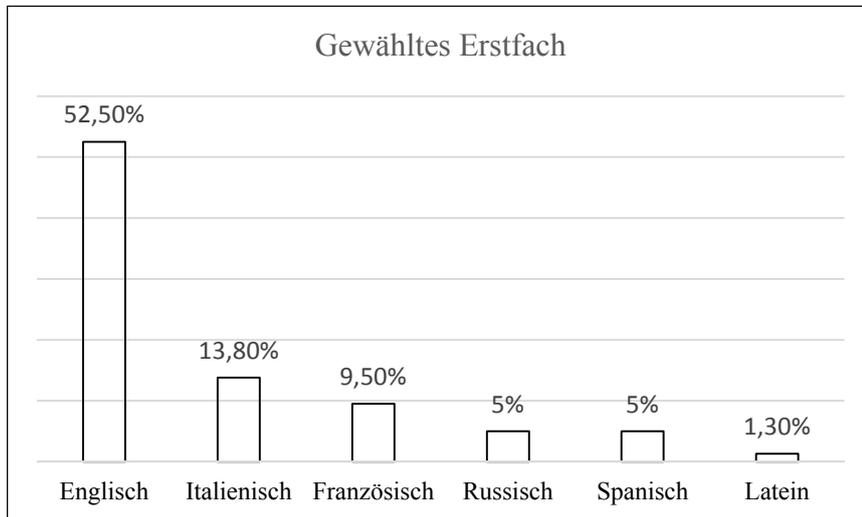


Abb. 2: Gewähltes Erstfach im Hinblick auf Sprachen (N=84), WS 2011/12

An der Studie nahmen eine Experimentalgruppe (N=44) und eine Kontrollgruppe (N=46) teil. Die Studierenden der Experimentalgruppe erhielten – im Gegensatz zur Kontrollgruppe – in der ersten Lehrveranstaltungs-Einheit (6.10.2011) ein Handout mit einer Beschreibung des Zusammenhangs von *Team-Teaching* und *Team-Learning* sowie mit einem Leitfaden für die Vorgehensweise im Rahmen der schriftlich zu verfassenden Gruppenarbeit (Arbeitsaufgabe in Kleingruppen). Für diese Gruppenarbeit galt es spezifische Fragestellungen (z.B. "Wie wird der handlungsorientierte Ansatz des GeR im Lehrwerk umgesetzt?") anhand eines Lehrwerks zu bearbeiten. Ziel dieser schriftlichen Arbeit war einerseits das sprachenübergreifende Zusammenarbeiten mit Studienkolleginnen und -kollegen und andererseits die fundierte Auseinandersetzung mit einem Lehrwerk. Um die Gruppenarbeit möglichst effizient zu bewältigen, empfahl ich den Studierenden der Experimentalgruppe, die Arbeitsaufgabe in Phasen zu unterteilen. Diese Phasen unterscheiden sich im Grad der Kooperation und ähneln damit dem vorgelebten *Team-Teaching*. So ist in der ersten Phase ein hoher Grad an Kooperation auszumachen, da die Studierenden gemeinsam die Grundlagen für die Analyse festlegen, die in der zweiten Phase ergänzt werden, indem die Studierenden das für die vorgegebene Fragestellung relevante Konzept (wie etwa Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht) anhand der Fachliteratur festlegen und daraus Kriterien für die Analyse gewinnen. Die dritte Phase hingegen

zeichnet sich durch einen geringen Grad an Kooperation aus, da die Studierenden individuell anhand der in der Gruppe festgelegten Kriterien das von ihnen gewählte Lehrwerk analysieren. In der letzten Phase werden diese Ergebnisse verglichen und gemeinsam ein Bericht verfasst, womit die Arbeit mit einem hohen Kooperationsgrad abschließt.

Den Studierenden der Experimentalgruppe wurde damit zum einen die sprachentübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Vortragenden und die Kooperation untereinander sowie zum anderen eine mögliche Herangehensweise an die Gruppenarbeit aufgezeigt. Das Konzept des *Team-Learnings* wurde den Studierenden erklärt und dessen Inhalte im Verlauf des Semesters in den von mir (mit-)gestalteten Einheiten immer wieder aufgegriffen. Ich verwies die Studierenden der Experimentalgruppe in drei Einheiten auf die Phasen des *Team-Learnings* und erläuterte ihnen damit auch den Zusammenhang zur gemeinsam zu verfassenden Gruppenarbeit. Zusätzlich erhielt die Experimentalgruppe vor Weihnachten eine E-Mail, um sie auf die aktuell zu durchlaufende Phase aufmerksam zu machen und sie an die Abgabe der Arbeit zu erinnern.

Die weiteren drei Lehrveranstaltungs-Leiter/innen waren gemäß einem blinden Design nicht in das Experiment eingeweiht und gingen weder in der Experimental- noch in der Kontrollgruppe auf das Konzept von *Team-Learning* ein. So wurden den Studierenden der Kontrollgruppe (N=46) die zu verfassenden Arbeitsaufgaben zwar ebenfalls in der ersten Einheit anhand des sogenannten Infoblatts mündlich erklärt; sie erhielten aber weder zusätzliche Hinweise zur Durchführung der Arbeitsaufgabe noch zur Bedeutung der sprachentübergreifenden Arbeitsweise, d.h., während des laufenden Semesters wurde weder auf die zu verfassende Gruppenarbeit noch auf das Konzept von *Team-Learning* eingegangen (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014).

4.2 Schriftliche Befragung

Die Datenerhebungszeitpunkte der schriftlichen Befragung verteilten sich im Wintersemester 2011/12 wie folgt:

1. Datenerhebung (November 2011): *Paper-Pencil*-Befragung mit 79 Studierenden
2. Datenerhebung (Jänner 2012): *Paper-Pencil*-Befragung mit 84 Studierenden
3. Datenerhebung (März 2012): *Online*-Befragung mit 20 Studierenden

Die ersten beiden Befragungen erfolgten im Rahmen der Lehrveranstaltung anhand eines gedruckten Fragebogens, während die dritte Befragung als *Online*-Befragung und damit nicht in der Lehrveranstaltung durchgeführt wurde. Der Umstand, dass die dritte Befragung *online* und in der vorlesungsfreien Zeit abgewickelt wurde, wirkte sich auf die Rücklaufquote aus. Wurden die ersten beiden Befragungen noch von allen Anwesenden beantwortet, traf dies für die dritte Befragung nur für 20 Studierende (22,22%) zu. Da dadurch die Repräsentativität geschmälert ist, wird die dritte Befragung nicht in die Auswertung einbezogen.

Für die schriftlichen Befragungen wurden von mir erstellte Fragebögen zum Bereich *Team-Teaching* und Gruppenarbeiten eingesetzt, wobei die zweite und dritte Befragung noch um zusätzliche Fragen zur konkreten Arbeitsaufgabe in Kleingruppen ergänzt wurde. Die Studierenden konnten ihre Meinung zu den angeführten, geschlossenen *Items* entlang einer vierstufigen, endpunktbenannten Skala von "Ich stimme überhaupt nicht zu" (1) bis "Ich stimme vollkommen zu" (4) ausdrücken. Für die erste Befragung galt es nach einer offenen Frage ("*Team-Teaching* bedeutet für mich ...") 20 geschlossene *Items* zu *Team-Teaching* und zur Arbeitsaufgabe zu beantworten. Im Rahmen der zweiten Befragung beantworteten die Studierenden 16 geschlossene *Items* zu *Team-Teaching*, Gruppenarbeit im Allgemeinen sowie zur Arbeitsaufgabe im Speziellen. Des Weiteren gaben sie in sechs weiteren Fragen u.a. die von ihnen geschätzte Arbeitszeit für die Arbeitsaufgabe an. Zwei offene Fragen zum Umgang in der Kleingruppe und zu Parallelen zwischen der Kooperation in der Kleingruppe und zu jener im Team der Lehrveranstaltungs-Leitung rundeten den Fragebogen ab. Den Abschluss beider Fragebögen bildeten die persönlichen Angaben (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014).

Die dadurch gewonnenen Daten wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 18.0 deskriptiv- und inferenzstatistisch ausgewertet. Im Zuge der deskriptivstatistischen Auswertung wurde die vierstufige Skala auf eine zweistufige (nominale) reduziert, um die Daten besser und übersichtlicher veranschaulichen zu können. Für die inferenzstatistische Analyse wurde die vierstufige Skala jedoch beibehalten, um die statistischen Auswertungsverfahren, die mit der ursprünglichen ordinalen Skala verbunden sind, zu nutzen.

4.3 Teilnehmende Fremdbeobachtung

Im Rahmen dieser Studie fand eine Fremdbeobachtung aus zwei Perspektiven statt. Zum einen wurde die teilnehmende Fremdbeobachtung von mir in

vier Einheiten (27.10., 1.12.2011, 12.01., 26.01.2012) durchgeführt und erlaubte es mir, die Studierenden und deren Fragen zur Arbeitsaufgabe zu beobachten. Zusätzlich konnte ich in der Experimentalgruppe dadurch auf den Zusammenhang von *Team-Teaching* und *Team-Learning* hinweisen und die Zielsetzung der sprachenübergreifenden Arbeit bewusstmachen.

Zum anderen wurde im Sinne der kollegialen Hospitation eine im Team gehaltene Lehrveranstaltungs-Einheit (5.12.2011) von einem fachfremden Kollegen beobachtet. Der Fokus seiner teilnehmenden Fremdbeobachtung lag auf dem praktizierten *Team-Teaching* und mir als eine der Lehrveranstaltungs-Leitenden. Das daraus resultierende Feedback wird in Abschnitt 5.4 dargelegt.

5. Ergebnisse: Sprachenübergreifende studentische Zusammenarbeit

5.1 Quantitative Ergebnisse aus der ersten schriftlichen Befragung

In der ersten Befragung (November 2011) beantworteten die Studierenden neun geschlossene Fragen entlang einer vierstufigen Skala aus dem Bereich *Team-Teaching*. Diese Fragen wurden auf der Basis relevanter Fachliteratur (vgl. Barkley, Cross & Howell Major 2005; Groneberg 2006; Perry & Stewart 2005; Sandholtz 2000) erstellt. Die zunächst vierstufige wurde auf eine zweistufige Skala (keine Zustimmung vs. Zustimmung; nominale Skala) reduziert.

Wie aus Tab. 2 ersichtlich ist, zogen 91,2% der Studierenden die persönliche Schlussfolgerung, mit zukünftigen Kolleginnen und Kollegen kooperieren zu wollen. Weitere 84% können sich vorstellen, *Team-Teaching* im eigenen Unterricht durchzuführen und für 64,1% der Studierenden wirkte die Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" dafür als Vorbild.

Tab. 2: Deskriptivstatistische Auswertung des Fragebogens im Bereich *Team-Teaching*

<i>Team-Teaching</i>	Stimme nicht zu	Stimme zu
Ich kann mir vorstellen, als Lehrer/in mit anderen Sprachen-Kolleginnen und -kollegen zu kooperieren (gemeinsame Stunden, Projekte, ...).	8,9%	91,2%
Ich kann mir vorstellen, <i>Team-Teaching</i> in meinem späteren Unterricht durchzuführen.	16,0%	84,0%
Die "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" wirkt für mich als Vorbild für meinen späteren Unterricht im Team.	35,9%	64,1%
Ich habe <i>Team-Teaching</i> von Lehrpersonen als Schüler/in erlebt.	84,8%	15,2%
<i>Team-Teaching</i> in der universitären Lehre steigert meinen Lernerfolg.	40,3%	59,7%
Ich habe <i>Team-Teaching</i> bereits vor IMoF an der Universität erlebt (und zwar in der Lehrveranstaltung).	56,8%	43,2%
Die Teammitglieder der "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" stimmen sich in der Lehre gut ab.	6,6%	93,4%
Die einzelnen Einheiten der "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" lassen eine gemeinsame Planung der Teammitglieder erkennen.	7,6%	92,4%
Die Teammitglieder verweisen in den einzelnen Einheiten aufeinander.	7,8%	92,2%

4/5 der Studierenden gaben an, *Team-Teaching* in der Schule nicht erlebt zu haben. Trotzdem würden beinahe ebenso viele Studierende später gerne im Team unterrichten. Eine mögliche Erklärung dafür könnte entweder in den universitären Erfahrungen, die als Vorbild für die Studierenden wirken, oder aber in der sozialen Erwünschtheit liegen. An der Universität haben mehr als die Hälfte der befragten Studierenden bereits Erfahrungen mit *Team-Teaching* außerhalb von IMoF gemacht, wobei beinahe alle dieser Erfahrungen im Rahmen von schulpädagogischen Kursen stattfanden.

Zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zeigten sich in ausgewählten *Items* (vgl. Tab. 3) nur geringfügige Unterschiede in der Einstellung zur Arbeit im Team. Der einzige bemerkenswerte Unterschied lag im Bereich der persönlichen Schlussfolgerungen im Wunsch nach der Durchführung von *Team-Teaching*, wonach 76,4% der Kontrollgruppe, aber 90% der Experimentalgruppe sich diese Lehrform für den eigenen Unterricht vorstellen konnten. Grundsätzlich bejahte die Experimentalgruppe die *Items* stärker als die Kontrollgruppe, nur bei zwei *Items* war es die Kontrollgruppe, die eine geringfügig höhere Zustimmung ausdrückte.

Tab. 3: Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe in ausgewählten *Items* (Nov. 2011)

<i>Item</i>	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Ich kann mir vorstellen, als Lehrer/in mit anderen Sprachen-Kolleginnen und -kollegen zu kooperieren (gemeinsame Stunden, Projekte, ...).	92,9%	88,8%
Ich kann mir vorstellen, <i>Team-Teaching</i> in meinem späteren Unterricht durchzuführen.	90,0%	76,4%
Die "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" wirkt für mich als Vorbild für meinen späteren Unterricht im Team.	61,9%	65,7%
Ich habe <i>Team-Teaching</i> von Lehrpersonen als Schüler/in erlebt.	16,6%	13,9%
Die Teammitglieder der "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" stimmen sich in der Lehre gut ab.	92,9%	93,9%
Es macht Sinn, in einer sprachenübergreifenden Gruppe zu arbeiten.	87,8%	82,9%

In einem zweiten Schritt wurde anhand eines Mann-Whitney-U-Tests¹¹ (SPSS 18.0) eine inferenzstatistische Analyse durchgeführt. In der ersten Befragung zeigte sich – wie bereits in Tab. 3 absehbar – nur ein signifikanter Unterschied (bei einem Signifikanzniveau von $p < 0,05$) zwischen den beiden Gruppen: Die Experimentalgruppe äußerte signifikant häufiger ($p = 0,041$) den Wunsch, *Team-Teaching* im eigenen Unterricht durchzuführen.

5.2 Quantitative Ergebnisse aus der zweiten schriftlichen Befragung

Um mögliche Änderungen von persönlichen Schlussfolgerungen und Wahrnehmungen der Studierenden zu eruieren, wurden in der zweiten Befragung (Jänner 2012) teilweise dieselben Fragen wie in der ersten gestellt, wobei der Fragebogen um zusätzliche Fragen zur konkreten Arbeitsaufgabe in Kleingruppen ergänzt wurde.

¹¹ Aufgrund der für quantitative Sozialforschung verhältnismäßig geringen Stichprobengröße ($N = 90 < 100$) habe ich mich mit dem Mann-Whitney-U-Test für ein nichtparametrisches Verfahren entschieden, da eine Abweichung von der Normalverteilung zu erwarten ist. Dieser Test ermöglicht den Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben (im vorliegenden Fall: Experimental- und Kontrollgruppe) und "basiert auf einer gemeinsamen Rangreihe der Werte beider Stichproben" (Bühl 2014: 360).

Im Hinblick auf persönliche Schlussfolgerungen stieg die Zustimmung, mit Kolleginnen und Kollegen anderer Sprachen kooperieren zu wollen, von 91,2% auf 96,4% (vgl. Tab. 4). 85,7% (verglichen zu 84% in der ersten Befragung) wollen *Team-Teaching* im eigenen Unterricht durchführen. Im Gegensatz zu den soeben angeführten *Items* verringerte sich die Zustimmung, wonach IMoF als Modell für das *Team-Teaching* wirken kann, (um 12,2%) auf 51,9%. Die Wahrnehmung, wonach sich die Teammitglieder in der Lehre gut abstimmen, sank von ursprünglich 93,4% auf 86,8%.

Tab. 4: *Items* zu *Team-Teaching* an zwei Datenerhebungszeitpunkten (Nov. 2011, Jän. 2012)

<i>Team-Teaching</i>	1. Befragung		2. Befragung	
	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme nicht zu	Stimme zu
Ich kann mir vorstellen, <i>Team-Teaching</i> in meinem späteren Unterricht durchzuführen.	16,0%	84,0%	14,3%	85,7%
Ich kann mir vorstellen, als Lehrer/in mit anderen Sprachen-Kolleginnen und -kollegen zu kooperieren (gemeinsame Stunden, Projekte, ...).	8,9%	91,2%	3,6%	96,4%
Die "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" wirkt für mich als Vorbild für meinen späteren Unterricht im Team.	35,9%	64,1%	48,1%	51,9%
Die Teammitglieder der "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" stimmen sich in der Lehre gut ab.	6,6%	93,4%	13,2%	86,8%

Der Vergleich der beiden Gruppen (vgl. Tab. 5) anhand von ausgewählten *Items* der zweiten Befragung zeigt, dass die Experimentalgruppe eine stärkere Zustimmung ausdrückte als die Kontrollgruppe. Die persönlichen Schlussfolgerungen betrachtend, wirkte die Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" in beiden Gruppen annähernd gleich stark als Vorbild für den späteren Unterricht (52,4% vs. 51,3%). Der größte Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezieht sich auf die Durchführung von *Team-Teaching* im späteren Unterricht: 95,4% der Experimentalgruppe hegte diesen Wunsch, während dies nur für 75% der Kontrollgruppe zutraf. Des Weiteren konnten sich alle Studierenden der Experimentalgruppe vorstellen zu kooperieren, für 92,5% der Kontrollgruppe traf dies ebenfalls zu.

Tab. 5: Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe in ausgewählten *Items* (Jän. 2012)

<i>Item</i>	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Die "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" wirkt für mich als Vorbild für meinen späteren Unterricht im Team.	52,4%	51,3%
Ich kann mir vorstellen, <i>Team-Teaching</i> in meinem späteren Unterricht durchzuführen.	95,4%	75,0%
Ich kann mir vorstellen, als Lehrer/in mit anderen Sprachen-Kolleginnen und -kollegen zu kooperieren (gemeinsame Stunden, Projekte, ...).	100,0%	92,5%
Es macht Sinn, in einer sprachenübergreifenden Gruppe zu arbeiten.	70,5%	65,0%
Die Teammitglieder der "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" stimmen sich in der Lehre gut ab.	88,5%	85,0%

In einem zweiten Schritt werden auch hier die inferenzstatistischen Ergebnisse (anhand eines Mann-Whitney-U-Tests) angegeben. Bei der zweiten Befragung zeigte sich, dass Studierende der Experimentalgruppe Gruppenarbeit signifikant stärker bevorzugten ($p=0,005$). Zudem gaben diese Studierenden signifikant häufiger ($p=0,008$) an, dass die Zusammenarbeit in der Kleingruppe effizient war. Des Weiteren wurde das gegenseitige Feedback in der Kleingruppe von den Studierenden der Experimentalgruppe signifikant häufiger ($p=0,000$) als konstruktiv empfunden. Auch betrachteten Studierende der Experimentalgruppe die Arbeit in der Kleingruppe häufiger ($p=0,040$) als positive Herausforderung als die Studierenden der Kontrollgruppe. Zusätzlich empfand die Experimentalgruppe die Arbeit in der Kleingruppe als signifikant sinnvoller für die spätere Tätigkeit als Lehrpersonen ($p=0,003$) als die Kontrollgruppe (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe (Jän. 2012)

Item	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Die Arbeitsaufgabe in Kleingruppen war eine positive Herausforderung für mich.	51,2%	32,5%
Die Mitglieder meiner Kleingruppe haben sich während des Semesters gegenseitig konstruktives Feedback gegeben.	59,1%	25,0%
Die Arbeitsaufgabe als solche erscheint mir für meine spätere Tätigkeit als Lehrer/in sinnvoll.	56,8%	27,5%
Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen meiner Kleingruppe war effizient.	95,4%	70,0%
Ich arbeite gern in Gruppen.	79,6%	50,0%

Schlussendlich war die von den Studierenden angeführte Arbeitszeit für Einzel- und Gruppenarbeit in der Experimentalgruppe signifikant größer ($p=0,005$) als in der Kontrollgruppe. Die Studierenden der Experimentalgruppe investierten nach eigenen Angaben durchschnittlich 27,83 Stunden in die schriftlichen Arbeiten, die Studierenden der Kontrollgruppe hingegen nur 21,04 Stunden. Die Studierenden der Experimentalgruppe arbeiteten mind. 12 Stunden und max. 65 Stunden für die beiden Arbeitsaufgaben. Die Studierenden der Kontrollgruppe hingegen beschäftigten sich nur mind. 6,5 Stunden sowie max. 44 Stunden mit den beiden Arbeitsaufgaben. Die Unterschiede in der geschätzten Arbeitszeit zeigen sich demnach in der Einzel- und Gruppenarbeit, wo jeweils die Experimentalgruppe mehr Zeit investiert hat.

Tab. 7: Deskriptivstatistik zum (von Studierenden geschätzten) Arbeitsaufwand im Vergleich

	Experimentalgruppe (Mittelwert gerundet)	Kontrollgruppe (Mittelwert gerundet)
Arbeitszeit für die Gruppenarbeit (in Std.)	15,44	10,43
Geschätzte Arbeitszeit für Einzel- und Gruppenarbeit (in Std.)	27,83	21,04
Anzahl der Treffen während des Semesters	4,30	3,55
Durchschnittliche Dauer/Treffen (in Std.)	2,76	2,58

Zusätzlich unterscheiden sich die beiden Gruppen sowohl in der Anzahl als auch in der durchschnittlichen Dauer pro Treffen. So vereinbarten die Studierenden der Experimentalgruppe durchschnittlich 4,3 Treffen pro Semester mit einer durchschnittlichen Dauer von 2,76 Stunden, während die Studierenden der Kontrollgruppe 3,55 Treffen mit einer durchschnittlichen Dauer von 2,58 Stunden fixierten (vgl. Tab. 7 mit den Mittelwerten der relevanten *Items*).

5.3 Qualitative Ergebnisse aus der zweiten Befragung

Im Rahmen der zweiten schriftlichen Befragung wurden den Studierenden auch zwei offene Fragen gestellt. Die zweite Frage wurde unterteilt in eine anhand einer dichotomen Skala zu beantwortenden Frage ("Sehen Sie Parallelen zwischen der Kooperation in Ihrer Kleingruppe und jener im Team der Lehrveranstaltungs-Leitung?") und einer daran anschließenden offenen Frage ("Begründen Sie bitte Ihre Antwort"). Die Antworten des geschlossenen Fragenteils wurden mittels SPSS ausgewertet (vgl. Tab. 8), während die Antworten des offenen Fragenteils transkribiert und anschließend ausgewertet wurden. Aus Tab. 8 ist ersichtlich, dass 61,4% der Experimentalgruppe Parallelen zwischen *Team-Teaching* und *Team-Learning* sahen, was nur auf 42,5% der Kontrollgruppe zutraf.

Tab. 8: Deskriptivstatistik zum *Item* "Sehen Sie Parallelen zwischen der Kooperation in Ihrer Kleingruppe und jener im Team der Lehrveranstaltungs-Leitung?"

<i>Item</i> : Sehen Sie Parallelen zwischen der Kooperation in Ihrer Kleingruppe und jener im Team der Lehrveranstaltungs-Leitung?	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Ja	61,4%	42,5%
Nein	36,4%	47,5%
Keine Angabe	2,2%	10,0%

5.3.1 Ergebnisse der Kontrollgruppe

Innerhalb der Kontrollgruppe waren für 19 von 40 Studierenden (47,5%) keine Parallelen zwischen der Kooperation in ihrer Kleingruppe (*Team-Learning*) und jener im Team der Lehrveranstaltungsleitung (*Team-Teaching*) sichtbar. Allerdings begründeten nur sechs Studierende diesen Sachverhalt. So wird von diesen Studierenden angegeben, dass sich das Lehrveranstaltungsteam bereits länger kenne, was für die studentische Kleingruppe überwiegend nicht gegeben war, da sie im betreffenden Semester einer Gruppe

zugeteilt wurden. Ferner "[sind] [b]is auf die Gemeinsamkeit 'Teamarbeit' wenig/keine Parallelen vorhanden" (Fragebogenr. 11), die Teamarbeit sei vielmehr von Einzelarbeit geprägt. Eine Person konnte keine Einblicke in die Kooperation der Lehrveranstaltungsleitung gewinnen, was den Schluss nahelegt, dass ein niedriger Kooperationsgrad von *Team-Teaching* wahrgenommen wurde.

17 von 40 Studierenden (42,5%) der Kontrollgruppe nahmen Parallelen zwischen *Team-Learning* und *Team-Teaching* wahr, wobei nur sechs Personen eine Begründung anführten. Mehrfach genannt wurde die Kooperation zwischen den Vortragenden und den Studierenden ("alle ziehen an einem Strang", Fragebogenr. 3), einmal wurde zusätzlich der sprachenübergreifende Aspekt dieser Zusammenarbeit als Parallele angeführt. Des Weiteren ist dem *Team-Learning* und *Team-Teaching* in den Augen dieser Studierenden gemeinsam, dass sich die Teammitglieder gegenseitig unterstützten und eine gute Absprache notwendig ist, was sich auch in einer ebensolchen Kommunikation äußert. Abschließend wird Arbeitsteilung als Gemeinsamkeit von *Team-Learning* und *Team-Teaching* erwähnt.

5.3.2 Ergebnisse der Experimentalgruppe

16 von 44 (36,4%) Studierenden der Experimentalgruppe sahen keine Parallelen zwischen *Team-Teaching* und *Team-Learning*, was neun Studierende begründeten. Eine Person gab an, dass die Kooperation der Lehrveranstaltungs-Leitenden nicht "durchschien" (Fragebogenr. 65), da die Einheiten überwiegend von einzelnen Vortragenden gehalten wurden. Damit wird evident, dass nur ein hoher Kooperationsgrad von *Team-Teaching* auch als solches wahrgenommen wird. Ein weiteres Argument für fehlende Parallelen betrifft die unterschiedlichen Aufgaben, die das Lehrveranstaltungs-Team und die Kleingruppe zu bewältigen hatte. Hier ist es nicht geglückt, von der Aufgabe des jeweiligen Teams (Lehrveranstaltung vs. Arbeitsaufgabe) zu abstrahieren. Des Weiteren hatte eine Person den Eindruck, dass die Lehrveranstaltungseinheiten alleine vorbereitet würden, während die Gruppenarbeit ein auf einer gemeinsamen Vorbereitung beruhendes Produkt sei. Von der Tatsache, dass einige Einheiten von einem Teammitglied alleine bestritten wurden, wurde die Vorbereitung durch Einzelpersonen abgeleitet, da die gemeinsamen Vorbereitungssitzungen des Teams nicht sichtbar waren: "Nein, weil die Lehrveranstaltungsleiter die jeweiligen Stunden allein abhalten -> Annahme: allein vorbereiten. In Gruppenarbeit gemeinsames Vorbereiten, Erarbeiten und Abgeben" (Fragebogenr. 80). Abschließend wurde festgehalten, dass die Einzelarbeit in der Kleingruppe überwog.

27 von 44 Studierenden der Experimentalgruppe (61,4%) konnten Parallelen zwischen *Team-Teaching* und *Team-Learning* ausmachen und fast alle begründeten ihre Wahl. Für eine Person war "[e]ine direkte Verbindung daher sichtbar, dass es sich in beiden Fällen um sog. Gruppenarbeiten handel[t] [...] und [s]oziale Kompetenzen geübt werden" (Fragebogennr. 43). Kooperation bzw. Zusammenarbeit wurden von den Studierenden mehrfach als Gemeinsamkeit genannt. Eine Person (Fragebogennr. 44) drückte dies besonders explizit aus, so dass hier mit Vorsicht von einem erfolgreichen Lernen am Modell ausgegangen werden kann:

die Kooperation, die uns in den [Lehrveranstaltungs]-Einheiten vorgelebt wird, wirkt sehr professionell, harmonisch und bestens aufeinander abgestimmt. Die Stunden sind wie aus einem Guss -> wir haben versucht dem nachzueifern und eine Arbeit zu erstellen, die wirkt als wäre sie von einer Person geschrieben worden [...].

Die im Zitat erwähnte "Abstimmung" wird gemeinsam mit dem Begriff "Absprache" von diesen Studierenden am häufigsten als Parallele genannt. Sie sind sich der Notwendigkeit dieser für ein erfolgreiches *Team-Learning* und *Team-Teaching* bewusst. So führte eine Person (Fragebogennr. 50) an, dass "es auch um Absprache [geht] und darum gemeinsame Ziele zu erreichen. Alle müssen einigermaßen gleich viel Arbeit übernehmen – was jedoch nicht heißt, dass man als Einzelperson weniger zu tun hat". Damit wird impliziert, dass Gruppenarbeit arbeitsintensiv sein kann und nicht – wie gemeinhin angenommen – weniger Arbeit bedeutet. Ein gemeinsames Ziel zu erreichen wurde auch von weiteren Studierenden als Gemeinsamkeit wahrgenommen. Dazu erfordere es eine gemeinsame Organisation und Planung sowie ein gemeinsames Konzept. Eine befragte Person (Fragebogennr. 55) sah hierfür unterschiedliche Voraussetzungen bei Vortragenden und Studierenden:

Im Team der LV [Lehrveranstaltung] wird für [ein] gemeinsames Ziel gearbeitet, gut abgesprochen! Es gibt jedoch (glaube ich) weniger Kommunikationsprobleme[,] da alle Teilnehmer d[es] Teams kompetent und motiviert sind [...].

Mit anderen Worten, dem *Team-Teaching* wird das Erreichen des gemeinsamen Ziels durch eine gute Absprache attestiert; Kommunikationsprobleme im Rahmen der studentischen Kleingruppe wurden auf fehlende Kompetenz und Motivation der Teammitglieder zurückgeführt.

5.4 Ergebnisse der teilnehmenden Fremdbeobachtung

Als ein mögliches Beobachtungskriterium wurde die Anzahl der studentischen Fragen bzgl. der zu erstellenden Arbeitsaufgaben festgelegt. Dabei konnte ich beobachten, dass die Studierenden der Experimentalgruppe tendenziell weniger Fragen zu den Arbeitsaufgaben stellten, während die Studierenden der Kontrollgruppe häufiger Fragen dazu hatten, weil sie nicht wussten, wie sie an die Fragestellung herangehen sollten.

Als weiteres Kriterium wurde die Qualität der erstellten Arbeiten herangezogen, die anhand der Noten sichtbar gemacht wird. Die Studierenden der Experimentalgruppe reichten durchschnittlich bessere Arbeiten ein: So wurden die Arbeiten der Experimentalgruppe im Schnitt mit 2,86 bewertet, während jene der Kontrollgruppe durchschnittlich mit 3,62 benotet wurden.

Im Rahmen der vorliegenden Studie war es nicht möglich, die Qualität der 90 Arbeiten anhand der Fragestellung der Studie zu vergleichen. Dies wäre jedoch eine wünschenswerte Erweiterung für nachfolgende Untersuchungen.

Zur teilnehmenden Fremdbeobachtung eines fachfremden Kollegen wird festgehalten, dass dieser einen hohen Kooperationsgrad des *Team-Teachings* wahrgenommen hat. Hervorgehoben wurde hier die "[d]ynamische und abwechselnde Interaktion" zwischen meinem Kollegen und mir. Des Weiteren wurde mir aufgrund der "sehr fairen Interaktion mit ihrem Kollegen" Teamfähigkeit attestiert, wobei auch keine "Überdominanz" beobachtet werden konnte. Es wurde vielmehr festgehalten, dass sich die beiden Lehrveranstaltungs-Leitenden gegenseitig ergänzten im Hinblick auf die vermittelten theoretischen Modelle, praktischen Beispiele und studentischen Fragen. Gerade bei studentischen Rückfragen wurde auf das Wissen beider Vortragender zurückgegriffen, was als "*Shared Knowledge*" gefasst wurde. Bezüglich der Studierenden wurde angemerkt, dass diese aufmerksam zuhörten und durch Partner- und Gruppenarbeit sowie praktische Beispiele während der ganzen Einheit einbezogen wurden.

6. Kritische Interpretation der Ergebnisse

Die durchgeführte Studie mit 90 Studierenden der Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" zielte auf die verstärkte Bewusstmachung des sprachenübergreifenden *Team-Teachings* sowie *Team-Learnings* ab. Auf der Grundlage des durchgeführten Experiments in natürlicher Umgebung wurden Unterschiede bzgl. Einstellungen zum *Team-*

Teaching angenommen. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden alle Studierenden einer schriftlichen Befragung zu drei Datenerhebungszeitpunkten (im Wintersemester 2011/12) unterzogen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Studierenden kaum Erfahrungen mit schulischem *Team-Teaching* aufwiesen, erste Erfahrungen damit sammelten die Studierenden im Bereich der Schulpädagogik bzw. Erziehungswissenschaften. Ein Vergleich der ersten beiden schriftlichen Befragungen zeigte die Tendenz, dass die Experimentalgruppe eine höhere Zustimmung zum *Team-Teaching* ausdrückte. Dementsprechend waren es die Studierenden der Experimentalgruppe, die Gruppenarbeiten bevorzugten und häufiger auf eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Kleingruppe im Rahmen der Lehrveranstaltung verwiesen, was sich in konstruktivem Feedback äußerte. Zudem betrachtete die Experimentalgruppe die Gruppenarbeit häufiger als positive Herausforderung und investierte hierbei mehr Zeit. Von hoher Relevanz ist, dass der Experimentalgruppe die Gruppenarbeit signifikant sinnvoller für ihre zukünftige Arbeit als Fremdsprachenlehrpersonen erschien als der Kontrollgruppe. In Bezug auf die Fragestellung kann gefolgert werden, dass die Studierenden der Experimentalgruppe eine positivere Einstellung zum *Team-Teaching* aufwiesen. Dies kann auch für das *Team-Learning* festgestellt werden, da die Experimentalgruppe eine größere Bereitschaft zeigte, in der sprachenübergreifenden Kleingruppe zu arbeiten. Mit Bedacht kann daraus abgeleitet werden, dass die expliziten Hinweise auf das *Team-Learning* und die damit verbundenen Anleitungen für die Erstellung der Gruppenarbeit erfolgreich waren.

Des Weiteren geht aus der durchgeführten Studie hervor, dass es erforderlich ist, das sprachenübergreifende *Team-Teaching* explizit anzusprechen, damit Lernen am Modell erfolgen kann. Offensichtlich reicht es nicht aus ein Modell vorzuleben, ohne explizit darauf zu verweisen. So wurde den Studierenden der Kontrollgruppe (wie auch den Studierenden der Vorsemester) der Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" das Unterrichten in einem sprachenübergreifenden Team vorgelebt, ohne während des Semesters auf dessen Relevanz für den eigenen Unterricht hinzuweisen. Daher blieb den Studierenden der Zusammenhang zur in einer sprachenübergreifenden Kleingruppe zu verfassenden Gruppenarbeit zumeist unklar. Genau an diesem Punkt versuchte diese Studie anzusetzen, indem den Studierenden explizit die dahinterstehenden Ziele, wie das Knüpfen von sprachenübergreifenden Kontakten und die sprachenübergreifende Kooperation, aufgezeigt wurden. Dadurch soll den Studierenden bewusst werden, dass sie mit IMoF eine Form der Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik durchlau-

fen, die teamorientierte, sprachenübergreifende und mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte berücksichtigt und ihnen einen Blick über die Sprachengrenzen erlaubt (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014). Mit Vorbehalt kann festgehalten werden, dass die Bewusstmachung als Strategie erste Früchte getragen hat, indem sich in der offenen Frage zu den wahrgenommenen Parallelen zwischen *Team-Teaching* und *Team-Learning* zeigte, dass überwiegend die Studierenden der Experimentalgruppe diese erkannten und explizit anführten.

7. Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Lehre im Team

Generell kann aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie der Schluss gezogen werden, dass die Studierenden stärker (als dies in vorangegangenen Semestern sowie in der Kontrollgruppe der Fall war) an das Verfassen der schriftlichen Arbeiten herangeführt werden müssen. Da sich der Großteil der Studierenden beim Besuch der Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" im dritten Semester befindet, verfügen sie über wenig bis keine Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben, wodurch eine Begleitung im Schreibprozess notwendig erscheint. Da die Experimental- und Kontrollgruppe – bis auf die zusätzlichen Hinweise in schriftlicher und mündlicher Form – ident unterrichtet wurden, lässt sich folgern, dass sich (kontinuierliche) Anleitungen für das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten positiv auswirken. Es erscheint daher sinnvoll, zusätzlich zur genauen Erklärung der zu leistenden Arbeitsaufgaben unterstützende Anleitungen bereitzustellen. Analog zur vorliegenden Studie können diese in schriftlicher sowie in mündlicher Form geboten werden. Zudem zeigte sich, dass auf die möglichen Phasen von *Team-Learning* im Verlauf der Bearbeitung hingewiesen werden soll, um die Studierenden damit im Schreibprozess zu begleiten.

Des Weiteren kommt expliziten Verweisen auf den Zusammenhang von *Team-Teaching* und *Team-Learning* eine zentrale Bedeutung zu, um das intendierte Lernen am Modell zu ermöglichen. Demzufolge sollten alle Lehrenden der "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" das erarbeitete Konzept von *Team-Learning* und die mögliche Herangehensweise für die sprachenübergreifende Gruppenarbeit kennenlernen, damit alle Teammitglieder in den einzelnen Einheiten durchgängig darauf verweisen können. Das explizite Aufzeigen des Zusammenhangs zwischen *Team-Teaching* und

Team-Learning ist für die studentische Wahrnehmung zentral. Den Studierenden sollte immer wieder vor Augen geführt werden, warum sie ein sprachenübergreifendes Ausbildungsmodell durchlaufen und im Rahmen der Lehrveranstaltung "Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" in einer sprachenübergreifenden Gruppe zusammenarbeiten. In diesem Zusammenhang bedarf es seitens des Lehrveranstaltungsteams auch einer expliziten Thematisierung der gemeinsamen Vorbereitungen, um den Studierenden diesen Mehrwert des *Team-Teachings* zu verdeutlichen.

Zusätzlich könnte den Studierenden die Möglichkeit geboten werden, sich in jeder Lehrveranstaltungs-Einheit zu aktuell relevanten Fragen für die Gruppenarbeit auszutauschen. Des Weiteren könnte den Studierenden in bestimmten Einheiten ein gelungenes Beispiel von sprachenübergreifender Kooperation oder *Team-Teaching* in der Schule präsentiert werden. Damit werden den Studierenden der Praxisbezug und die Relevanz von sprachenübergreifendem *Team-Teaching* (und *Team-Learning*) verdeutlicht, was vermutlich zu einer noch stärkeren Bewusstmachung – als im Rahmen der Studie erfolgt – führen würde (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014).

Im Sinne einer konsequenten Durchführung der Aktionsforschungsprinzipien bedarf es einer Einbeziehung des ganzen Lehrveranstaltungs-Teams; für weitere Forschung vor allem im qualitativen Bereich bietet es sich an, das ausgearbeitete Konzept des *Team-Learnings* im Team zu verbessern und weitere Daten zu erheben, damit die gemeinsamen Ziele für die Sprachlehrerbildung realisiert werden können.

Inwieweit die von IMoF bereits umgesetzten Prinzipien wie sprachenübergreifendes Arbeiten und *Team-Teaching* von den Studierenden dann auch tatsächlich im eigenen Unterricht als Lehrperson umgesetzt werden, gilt es in einem eigenen Forschungsprojekt zu bearbeiten.

Eingang des revidierten Manuskripts 22.12.2014

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1990), *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2010), Reflective development and developmental research: is there a future for action research as a research strategy in German speaking countries? *Educational Action Research* 18: 1, 57-71.
- Barkley, Elizabeth F.; Cross, K. Patricia & Howell Major, Claire (2005), *Collaborative learning techniques. A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2008), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2004), *Österreichischer Lehrplan AHS Oberstufe Lebende Fremdsprachen* [Online: www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf. 10.1.2015].
- bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2006), *Österreichischer Lehrplan AHS Unterstufe Lebende Fremdsprachen* [Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>. 10.1.2015].
- Bühl, Achim (2014), *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse*. Hallbergmoos: Pearson.
- Caspari, Daniela (2008), Zwei Zugänge mit Zugewinn. Zum Zusammenwirken sprachspezifischer und sprachenübergreifender Konzepte für den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2008), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 43-52.
- Edmondson, Willis & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3. Aufl.). Tübingen, Basel: A. Francke.
- Flick, Uwe (2008), *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Gogolin, Ingrid (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Groneberg, Michael (2006), Lehre im interdisziplinären Team. Ein Seminar in Geschlechterstudien als Beispiel. In: Wehr, Silke (Hrsg.) (2006), *Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern: Haupt, 33-56.
- Hinger, Barbara (2007), IMoF – Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. Ein sprachenübergreifender und mehrsprachiger Ansatz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Zybatow, Lew N. (Hrsg.) (2007), *Sprach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft V*. Frankfurt/M., 245-266.

- Hinger, Barbara (2009), Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 5-6, 498-504.
- Hinger, Barbara; Skinner, Andrew & Stadler, Wolfgang (2002), Qualitätssicherung und -entwicklung in der Fremdsprachendidaktik. In: Brunner, Hans; Mayr, Erich; Schratz, Michael & Wieser, Ilse (Hrsg.) (2002), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Hinger, Barbara; Kofler, Wolfgang; Skinner, Andrew & Stadler, Wolfgang (2005), The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education. *The Teacher Trainer* 19: 1, 17-20.
- Hinger, Barbara; Kofler, Wolfgang; Milne-Skinner, Andrew; Spöttl, Carol & Stadler, Wolfgang (2008), Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF). Eine Kurzdarstellung. *Views – Vienna English Working Papers* 17: 3, 65-68.
- Hinger, Barbara & Unterrainer, Eva (2008), IMoF – Das "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik", mit einem ersten Blick auf die Perspektive von Studierenden. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.) (2008), *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.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2013), *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik aus studentischer Perspektive. Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF)*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva Maria (2014), *Bildung von Team-Bewusstsein als Strategie in der sprachenübergreifenden Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik in Innsbruck*. Innsbruck: Praxisstudie.
- Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2011), *"Vieles ist sehr ähnlich." – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265-282.
- 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 (2008), Von Sackgassen und Auswegen. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2008), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 127-133.
- Kurtz, Jürgen (2011), Die Fremdsprachenlehrausbildung im Spannungsfeld von Wissenschafts-, Berufsfeld- und Subjektorientierung – Denkwürdiges und

- Richtungsweisendes aus 30 Jahren Frühjahrskonferenz. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011), *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapier der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 84-96.
- Meißner, Franz-Joseph (2001), Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In: Königs, Frank G. (Hrsg.) (2001), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 111-130.
- Meißner, Franz-Joseph (2008), Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.) (2008), *Lernen – Lehren – Motivation. Fachdidaktik für Romanisten*. Wien: Praesens, 63-94.
- Morkötter, Steffi & Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2014), Sprachenübergreifendes Lernen im Unterricht und in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Národní institut pro další vzdělávání (Hrsg.) (2014), *Cizí jazyky pro život. Sborník příspěvků mezinárodních konferencí k podpoře vícejazyčnosti*. Prag: Národní institut pro další vzdělávání, 12-20.
- Perry, Bill & Stewart, Timothy (2005), Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. *System*, 33: 4, 563-573.
- Probst, Gilbert; Raub, Stefan & Romhardt, Kai (2003), *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Sandholtz, Judith Haymore (2000), Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly* 27:3, 39-54.
- Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Unterrainer, Eva & Hinger, Barbara (2010), Wissenschaftliche Evaluierung eines Ausbildungsmodells: Das "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik" (IMoF) aus studentischer Perspektive. In: Newby, David; Rückl, Michaela & Hinger, Barbara (Hrsg.) (2010), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens, 183-202.