



Eva M. Hirzinger-Unterrainer

**Eine sprachenübergreifende Ausbildung  
in der Fremdsprachendidaktik  
aus studentischer Perspektive**

# 1 Einleitung

Der Mehrsprachigkeit kommt in der Gesellschaft und für Einzelpersonen (wieder) eine große Bedeutung zu. Auch wenn es in Zentraleuropa den Anschein hat(te), dass die meisten Menschen monolingual seien, ist Mehrsprachigkeit weltweit betrachtet die Norm und Einsprachigkeit die Ausnahme (vgl. u.a. Edmondson/House 2006, S. 61; Riehl 2006, S. 15). So versteht unter anderem Hufeisen (2003, S. 97) Mehrsprachigkeit als „linguistische Norm, die sich auch in der lebensweltlichen Realität widerspiegelt“. Demnach bildet Mehrsprachigkeit sowohl den Ausgangspunkt des schulischen Fremdsprachenunterrichts, indem vorhandene Sprachenkenntnisse nutzbar gemacht werden können, als auch dessen Ziel durch den Ausbau der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen (vgl. Wipperfürth 2009, S. 17).

In diesem Sinne bieten sich gerade für zukünftige Fremdsprachenlehrpersonen durch die zunehmende lebenssprachliche Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen viele Chancen, auf die sie in ihrer Ausbildung jedoch (noch) nicht ausreichend vorbereitet werden. Empirische Forschung berücksichtigt diesen Umstand nur bedingt, denn Lehrpersonen von Sprachen „[stehen] eher selten im Zentrum von Analysen oder europäischen Initiativen, obwohl sie ein wesentlicher Motor für erfolgreiches Sprachenlernen, aber auch für Mehrsprachigkeit allgemein [...] sind [...]“ (Ziegler 2011, S. 7)

In den letzten Jahren ist das Berufsfeld der FremdsprachenlehrerInnen mehr noch als jenes der anderen Fachlehrpersonen zunehmend diffus geworden. Definierten sich Lehrpersonen in der Vergangenheit überwiegend über ihre einzelsprachliche Fachkompetenz, das heißt etwa ausschließlich als Englischlehrer bzw. Italienischlehrerin, so nehmen die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und damit einhergehend die dafür notwendigen Kompetenzen seitens der Lehrpersonen einen immer größeren Stellenwert ein. Heute runden transversale Sprachkompetenzen, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und eventuell die Fähigkeit, ein Sachfach in einer Fremdsprache zu unterrichten, das Profil eines/r Fremdsprachenlehrperson ab (vgl. ebd., S. 11).

Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) geht durch seinen sprachenübergreifenden und mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz neue Wege, um Studierende auf diese Aufgaben als zukünftige Lehrpersonen vorzubereiten. Inwiefern dieses Modell auch von Seiten der Studierenden als innovativ und nachahmenswert wahrgenommen wird, gilt es in dieser Arbeit zu untersuchen.

Die vorliegende Studie (vgl. Unterrainer 2010) umfasst neun Kapitel und gibt zunächst in Kapitel zwei einen Überblick über das „Innsbrucker Modell der

Fremdsprachendidaktik“ (IMoF), indem es unter anderem auf dessen Entstehung und Konzept eingeht. Ferner werden die Prinzipien dargestellt, denen sich IMoF verpflichtet; sprachenübergreifende Lehre und Team-Teaching sind zwei von diesen.

Im dritten Kapitel werden diese Prinzipien bezüglich der Diskussion über eine professionelle und sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik dargestellt, um IMoF darin zu verorten. Zu Beginn des Kapitels wird das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“, und damit die Ausbildung in der Fachdidaktik, als eine Komponente des Lehramtsstudiums dargestellt. Dies führt in einem nächsten Unterkapitel zur Einbettung von IMoF innerhalb der Professions-Debatte. Danach werden Pro und Kontra einer sprachenübergreifenden Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik diskutiert, um schließlich Team-Teaching bzw. die Kooperation innerhalb von Lehrenden zu erläutern sowie abschließend auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung einzugehen.

Des Weiteren wird im vierten Kapitel die Forschungsmethodik der dieser Arbeit zugrundeliegenden Studie dargestellt; dabei werden eingangs die Ziele und das Forschungsinteresse präsentiert sowie anschließend Einblicke in die Forschungsmethodik gegeben. Daran anknüpfend bedarf es der Begriffsklärung von subjektiven Theorien in Anlehnung an Groeben et al. (1988). Danach werden die quantitative und die qualitative Vorgangsweise offengelegt, um den jeweiligen Gütekriterien von empirischer Forschung zu entsprechen. Die Erklärung sowohl der quantitativen als auch qualitativen Forschung gehen der Beschreibung der bei der Befragung verwendeten Untersuchungsinstrumente – Fragebogen und Interviewleitfaden – voraus. Nach der Charakterisierung der Stichprobe für die schriftliche sowie für die mündliche Befragung werden Durchführung und Auswertung der Befragungen geschildert. Da der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit innerhalb der qualitativen Sozialforschung eine bedeutende Rolle zukommt, wird im Rahmen dieses Kapitels abschließend über die Bedeutung der Autorin als Forscherin reflektiert, um die Vorgehensweise für andere nachvollziehbar zu machen.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der beiden Befragungen dargelegt, wobei zuerst die Resultate aus der schriftlichen, quantitativen und anschließend jene aus der mündlichen, qualitativen Befragung gezeigt werden. Innerhalb der schriftlichen Befragung werden sowohl auf deskriptiv- als auch auf inferenzstatistischer Ebene Analysen durchgeführt. Im Hinblick auf die mündliche Befragung werden die geführten Leitfadenterviews mit der Zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet und anschließend einer Typenbildung unterzogen.

Den Abschluss der Arbeit bildet eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die Anregungen für das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) bereitstellt und mögliche, weiterführende Forschungsbereiche nennt.

## 2 Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF)

Das Bildungswesen bewahrt trotz der zunehmenden Mehrsprachigkeit der SchülerInnen den „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994, 2008), und zwar „selbst dort, wo es [das Bildungswesen] mehrere Sprachen zulässt“ (Krumm 2000, S. 26). Um den Lehramtsstudierenden ihre eigene Mehrsprachigkeit und vor allem jene ihrer zukünftigen SchülerInnen bewusst zu machen, bedarf es einer dementsprechenden Ausbildung. Mehrsprachigkeit(sdidaktik) und Interkulturalität müssen entsprechend ihrer Bedeutung in allen Komponenten der Ausbildung verankert werden (Vollmer 1995, S. 676f; Christ 1995, S. 694; Hu 1998, S. 137), denn wie bereits Peter Nelde feststellte: „Einsprachigkeit ist heilbar“ (Krumm 2000, S. 28). Eine Forderung, die Krumm et al. (2011) mit ihrem „Curriculum Mehrsprachigkeit“ – in Ergänzung zu den bereits seit 2004 respektive 2006 existierenden sprachenübergreifenden AHS-Lehrplänen für Lebende Fremdsprachen (bm:ukk 2004; bm:ukk 2006) – zumindest für die Schulen umsetzen wollen. Demnach soll Mehrsprachigkeit für alle SchülerInnen sämtlicher Schulstufen in ein oder zwei Wochenstunden entweder fächerintegriert oder auf die Sprachfächer verteilt unterrichtet werden (vgl. ebd., S. 10).

Angehende Lehrpersonen werden in ihrer Ausbildung häufig unzureichend auf die Mehrsprachigkeit ihrer zukünftigen SchülerInnen vorbereitet. Demnach ist es erforderlich, dass in das Lehramtsstudium der einzelnen (Fremd-)Sprachen fächer- und sprachenübergreifende Aspekte integriert werden (Meißner et al. 2001, S. 166f). Daraus folgt unter anderem,

„dass Studierende für einen künftigen Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden müssen, den sie selbst in ihrer (noch gar nicht so lange zurückliegenden) Schulzeit nicht erlebt haben und während ihrer Ausbildung in der Hochschule und im Studienseminar vermutlich auch nur ansatzweise erleben.“ (Christ 2003, S. 60)<sup>1</sup>

---

1 Unter anderem aufgrund der Tatsache, dass eine zunehmende Zahl an Studierenden eine andere L1 als Englisch spricht, wurde in Australien ein Modell für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen an zwei Gruppen (zu 28 bzw. 34 Studierenden) in den Jahren 2005 und 2006 evaluiert. In diesem Modell nahmen Studierende aller Fremdsprachen an gemeinsamen Vorlesungen und Seminaren teil; unter anderem mit dem Ziel, „in einer multilingualen Atmosphäre ein gemeinsames Lernerlebnis [zu] erfahren.“ (Dobrenov-Major/Häusler 2007, S. 164) Die Lehrveranstaltungen wurden in englischer Sprache abgehalten, wobei Beispiele und Materialien der einzelnen Zielsprachen der Studierenden einfließen, um den lernfördernden Einfluss der mehrsprachigen Beispiele auf alle Studierenden festzustellen (vgl. ebd., S. 162, S. 164). Dieses Modell weist insbesondere durch seine mehrsprachige und sprachenübergreifende Arbeitsweise Parallelen zum „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ auf.

Genau an diesem Punkt will das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ ansetzen, indem es sprachenübergreifende Elemente in die (Fremd-) Sprachendidaktikausbildung integriert und damit zum einen den Studierenden diese Erfahrungen ermöglichen sowie zum anderen eine Vorbildwirkung einnehmen will. Inwiefern dieses intendierte Lernen am Modell bei den Studierenden wirksam wird, ist in Kapitel 5 zu zeigen.

Im Folgenden soll nun das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“<sup>2</sup> vorgestellt werden, indem eingangs auf dessen Entstehung verwiesen wird. Ferner wird das dahinterliegende Konzept skizziert. Schließlich werden die Prinzipien IMoFs erklärt, um sie im anschließenden Kapitel 3 in die Fachdiskussion einzubetten.

## 2.1 Entstehung von IMoF

Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) wurde im Rahmen der Reorganisation der Lehramtsstudienpläne an der Universität Innsbruck im Jahre 2000 konzipiert, wobei die Universität Innsbruck damals als einzige österreichische Universität den vom Ministerium empfohlenen Höchstanteil von 25%<sup>3</sup> (der Gesamtstunden des Lehramtsstudienplans) für Schulpädagogik und Fachdidaktik ausschöpfte. Diese Neuordnung der Curricula wurde von den Fachdidaktik-Zuständigen der Institute Anglistik, Romanistik und Slawistik, vor allem auf Initiative von Barbara Hinger (Romanistik), als Gelegenheit für die Umsetzung eines neuen Ansatzes, des „Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik“, genützt. So wurde eine sprachen- und damals auch institutsübergreifende Fremdsprachendidaktikausbildung für alle an der Universität Innsbruck wählbaren modernen Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch) konzipiert, um einerseits einer den wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechenden sprachenübergreifenden Ausbildung (Bereichsdidaktik) gerecht zu werden und andererseits Synergien zu nutzen (Kofler et al. 2004, S. 47). Diese Synergien resultieren unter anderem 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. „Thematische Überschneidungen und der daraus resultierende Zeit- und Ressourcenver-

---

2 Hinreichende Informationen (einschließlich Literatur über IMoF) sind unter der folgenden Homepage zu beziehen: <http://www.uibk.ac.at/imof/> (zuletzt geprüft am 31.12.2012).

3 Es wurde für Fachdidaktik und Schulpädagogik ein Anteil von 20% bis 25% der Gesamtstunden des Lehramtsstudiums vorgeschrieben.