



Eva M. Hirzinger-Unterrainer, Ass.-Prof.<sup>in</sup> MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>

Institut für Fachdidaktik /Bereich Didaktik der Sprachen

School of Education

Universität Innsbruck

Innrain 52

6020 Innsbruck

Eva.Hirzinger-Unterrainer@uibk.ac.at

# **Bildung von Team-Bewusstsein als Strategie in der sprachenübergreifenden Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik in Innsbruck**

Hochschuldidaktische Beratung:

Dr. Pia Scherrer

## Inhaltsverzeichnis

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 0   | <b>Abstract</b> .....   | 3  |
| 1   | <b>Einleitung</b> .....   | 3  |
| 2   | <b>Teamorientierte Lehre im Rahmen des „Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik“</b> .....                | 4  |
| 2.1 | Hintergrundinformation zum „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“.....                                  | 4  |
| 2.2 | Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ .....                               | 5  |
| 2.3 | Zu untersuchende Fragestellung im Rahmen der LV „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ ..... | 6  |
| 3   | <b>Sprachenübergreifendes Team-Teaching und Team-Learning</b> .....   | 7  |
| 3.1 | Sprachenübergreifendes Team-Teaching .....  | 7  |
| 3.2 | Sprachenübergreifendes Team-Learning.....   | 8  |
| 4   | <b>Forschungsdesign</b> .....   | 9  |
| 4.1 | Experiment: Experimental- und Kontrollgruppe.....   | 9  |
| 4.2 | Schriftliche Befragung.....   | 11 |
| 4.3 | Selbst- und teilnehmende Fremdbeobachtung.....  | 12 |
| 5   | <b>Ergebnisse: Sprachenübergreifende, studentische Zusammenarbeit</b> .....                                     | 12 |
| 5.1 | Quantitative Ergebnisse aus der ersten schriftlichen Befragung .....  | 12 |
| 5.2 | Quantitative Ergebnisse aus der zweiten schriftlichen Befragung .....   | 14 |
| 5.3 | Ergebnisse der teilnehmende Selbstbeobachtung.....  | 16 |
| 5.4 | Ergebnisse der teilnehmende Fremdbeobachtung .....  | 16 |
| 6   | <b>Kritische Interpretation der Ergebnisse und Reflexion</b> .....  | 17 |
| 7   | <b>Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre (im Team)</b> .....                           | 18 |
| 8   | <b>Literaturverzeichnis</b> .....   | 21 |
| 9   | <b>Anhang</b> .....   | 23 |
| 9.1 | Schriftliche Anleitungen für die Experimentalgruppe (Handout).....  | 23 |
| 9.2 | Fragebogen im Verlauf des Wintersemesters 2011/12.....  | 28 |
| 9.3 | Aufgabenstellung der Gruppenarbeit im Wintersemester 2011/12 .....  | 30 |

## 0 Abstract<sup>1</sup>

Seit 2002 setzt das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) neue Konzepte in der Sprachendidaktikausbildung um, indem es für alle zukünftigen (Fremd-)Sprachenlehrer/innen eine sprachenübergreifende, teamorientierte und mehrsprachig ausgerichtete Ausbildung anbietet und damit unter anderem das Ziel verfolgt, dass die zukünftigen Lehrpersonen sprachenübergreifende Kooperationen eingehen. In der von IMoF durchgeführten Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ erleben die Studierenden – häufig erstmals –unter anderem eine sprachenübergreifende Zusammenarbeit durch das gemeinsame Verfassen einer schriftlichen Arbeit.

In der vorliegenden Fallstudie wurde die Strategie fokussiert, den Studierenden das erlebte sprachenübergreifende Team-Teaching sowie Team-Learning – anders als bisher – bewusst zu machen, um damit den Wunsch, dies in der späteren Lehrtätigkeit anzuwenden, zu stärken. Um Unterschiede zwischen den Studierenden, die diese Strategie erfahren haben (Experimentalgruppe) und jenen, die diese nicht kennenlernten (Kontrollgruppe), zu eruieren, wurde im Wintersemester 2011/12 ein Experiment durchgeführt. Mittels Fragebogen wurden überwiegend quantitative Daten erhoben, die mit Daten aus Selbst- und Fremdbeobachtung trianguliert wurden. Diese Ergebnisse werden abschließend dargestellt und interpretiert sowie Schlussfolgerungen für die eigene Lehre gezogen.

## 1 Einleitung

Weltweit betrachtet stellt Mehrsprachigkeit die Norm dar, d.h. 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 Schüler/innen – und Eltern sowie Lehrer/innen – der sogenannte „monolinguale Habitus“ (Gogolin 2008) weitertradiert. Auch in der Lehrer/innenbildung 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 Lehrer/innenbildung, die den angehenden Lehrpersonen ermöglicht, sich ihre eigene Mehrsprachigkeit und jene ihrer zukünftigen Schüler/innen bewusst zu machen sowie einen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht zu gestalten. Meißner (2001, 115) folgend, kann

---

<sup>1</sup> Ich danke Pia Scherrer, Barbara Hinger sowie Franz Kroath für ihre Unterstützung.

angenommen werden, dass „das Studium das langfristig wirksame berufliche Selbstkonzept prägt, das heißt, 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 sprachenübergreifende Ansätze bieten die Möglichkeit, auf einen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht vorzubereiten. Mit seiner sprachenübergreifenden und teamorientierten Ausrichtung setzt das „Innsbrucker Modell des Fremdsprachenunterrichts“ (IMoF) bereits seit 2002 hier an und beschreitet neue Wege in der Lehrer/innenbildung. IMoF möchte damit unter anderem als Modell für zukünftige Lehrpersonen wirken, die mit Kolleg/inn/en (auch anderer Sprachen bzw. Fächer) kooperieren und im Team unterrichten.

Mit der hier präsentierten Fallstudie will ich – als eine der Lehrveranstaltungsleiter/innen der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ – untersuchen, inwieweit die intendierte Modellwirkung für das sprachenübergreifende Team-Teaching wirksam wird, d.h. inwieweit sich die Lehramtsstudierenden vorstellen können, die erlebte sprachenübergreifende und mehrsprachigkeitsdidaktische Zusammenarbeit in ihrem zukünftigen Unterricht anzuwenden, wenn ihnen dies bewusst gemacht wird.

Nachfolgend wird nun die Ausgangslage präsentiert, bevor anschließend die Fragestellung aus dem Hintergrund der erlebten Lehrpraxis erläutert wird.

## **2 Teamorientierte Lehre im Rahmen des „Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik“**

Zum besseren Verständnis der vorliegenden Fallstudie wird das Modell skizziert, in Zuge dessen die zu untersuchende Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ angeboten wird.

### **2.1 Hintergrundinformation zum „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“**

Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) 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 Vertreter/inne/n der Fachdidaktik (Barbara Hinger, Andrew Milne-Skinner, Wolfgang Stadler 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 des Modells durchgeführt werden (vgl. Hinger 2007, 245f.; Hinger 2009, 498; Hinger et al. 2005, 17; Kofler et al. 2004, 44). Mit der Gründung des Arbeitsbereichs Didaktik der Sprachen konnte IMoF an der Universität Innsbruck auch – als österreichweit einzige sprachenübergreifende Einheit – institutionell verankert werden (vgl. Unterrainer/Hinger 2010, 184). Seit 1. Oktober 2012 ist IMoF Teil des Bereichs Didaktik der Sprachen am Institut für Fachdidaktik an der neugegründeten School of Education.

Im Hinblick auf die Lehre bietet IMoF Lehrveranstaltungen in drei – aufeinanderfolgenden – Modulen (Eingangs-, Mittel-, Abschlussmodul) an, von denen nachfolgend nur das Eingangsmodul kurz präsentiert wird, weil dieses für die Fragestellung relevant ist. Das Eingangsmodul besteht aus der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ und einem sprachspezifischen Begleitkurs, die im selben Semester absolviert werden. Dabei werden in der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltung Theorien des Lehrens und Lernens von Sprachen forschungsbasiert behandelt. In den sprachspezifischen Kursen werden diese Theorien auf die einzelnen Sprachen umgelegt und mögliche Anwendungen für die schulische Unterrichtspraxis aufgezeigt. In der vorliegenden Arbeit wird die Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ fokussiert, die von uns Lehrenden im Team umgesetzt wird. Dazu wird die Lehrveranstaltung nachfolgend charakterisiert, um die Fragestellung der Studie verstehen zu können.

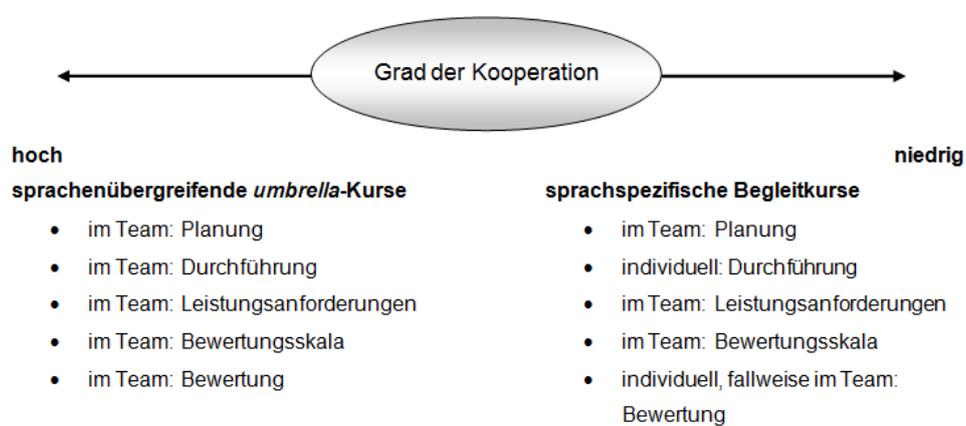
## **2.2 Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“**

Die Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ wird semestral angeboten und stellt für Lehramtsstudierende der Sprachen Englisch, Französisch, Latein/Altgriechisch, Italienisch, Spanisch und Russisch eine Pflichtveranstaltung im 1. Studienabschnitt (empfohlen im 3. bzw. 4. Semester) dar.<sup>2</sup> Die prüfungsimmanente Lehrveranstaltung (VU) richtet sich damit – wie bereits erwähnt – an alle Sprachenstudierenden und weist eine sprachenübergreifende Ausrichtung auf. Die gewählten Sprachen werden in der Lehrveranstaltung zur Illustration für Aufgaben und Übungen herangezogen, damit die Studierenden Erfahrungen im Lernen verschiedener Sprachen sammeln können (vgl. Hinger/Unterrainer 2008, 325).

---

<sup>2</sup> Im Rahmen dieser LV verfassten die Studierenden im relevanten Semester zwei schriftliche Arbeiten (Einzelarbeit und sprachenübergreifende Gruppenarbeit) und legen eine schriftliche Prüfung zu Semesterende ab. Die sprachenübergreifende Gruppenarbeit bildet dabei 50% der Endnote, während der Test die restlichen 50% ausmacht.

Die Beherrschung aller am IMoF vertretenen Sprachen ist durch die Lehre im Team gegeben, da jede/r LV-Leiter/in zumindest eine Sprache abdecken kann. Das Prinzip des Team-Teaching, das unter anderem in der LV „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.). Sprachenübergreifende Kurse wie die „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ nähern sich demnach einem hohen Grad an Kooperation an, da die LV im Team geplant, durchgeführt und bewertet wird. Die sprachspezifischen Begleitkurse hingegen siedeln sich beim niedrigen Grad an Kooperation an, da diese Kurse zwar auch gemeinsam geplant, aber überwiegend individuell unterrichtet und bewertet werden (vgl. Hinger 2007, 251f.; Hinger 2009, 502).



**Abbildung 1: Kooperationskontinuum für Eingangs- und Abschlussmodul (adaptiert nach Probst, Raub, Romhardt 2003: 101 und Perry/Stewart 2005, 564, zitiert in: Unterrainer/Hinger 2010: 186)**

### 2.3 Zu untersuchende Fragestellung im Rahmen der LV „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 Kolleg/inn/en anderer Sprachen (bzw. Fächer) eingehen, um damit einerseits dem sogenannten und immer wieder beklagten „Einzelkämpfertum“ von Lehrpersonen in der Schule entgegenzuwirken und andererseits die Berücksichtigung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen zu ermutigen. In der vorliegenden Arbeit will ich empirisch überprüfen, inwieweit die Studierenden das erlebte Team-Teaching als Modell wahrnehmen, vor allem wenn ihnen dieses bewusst gemacht wird.

Da die im Rahmen meiner Dissertation durchgeführte Studie (Unterrainer 2010<sup>3</sup>) unter anderem gezeigt hat, dass die Studierenden Team-Teaching mit niedrigem Kooperationsgrad kaum als solches wahrnehmen, sondern nur Team-Teaching mit hohem Kooperationsgrad als solches betrachten, versucht die vorliegende Arbeit diesen Unterschied explizit sowie das Potential von

<sup>3</sup> Die Dissertation wurde im Jahre 2013 als Monographie (s. Hirzinger-Unterrainer 2013) publiziert.

sprachenübergreifendem Team-Teaching für den künftigen eigenen Unterricht bewusst zu machen.

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?

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, führte ich unter anderem ein Experiment mit Experimental- und Kontrollgruppe durch. Der Experimentalgruppe wurde das Team-Teaching und Team-Learning sowohl mündlich als auch schriftlich 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 darauffolgenden Kapitel dargelegt.

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

#### **3.1 Sprachenübergreifendes Team-Teaching**

Sandholtz (2000, zitiert 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 von Team-Teaching können, wie bereits erwähnt, 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) Mit anderen Worten, die LV „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts” weist einen hohen Kooperationsgrad auf, weil die LV-Leiter/innen den Kurs gemeinsam planen, unterrichten und bewerten (s. oben). Groneberg (2006, 41) folgend spricht man beim gemeinsamen Unterrichten auch von synchronem Team-Teaching, im Gegensatz zu diachronem Team-Teaching.

Im Rahmen der vorliegenden Fallstudie versuchte ich Prinzipien des Team-Teaching in Form von Team-Learning (s. Kap. 3.2) auf die Perspektive der Studierenden umzulegen und ihnen dieses zu erklären. 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, wahrzunehmen. Für das Experiment wird zwischen einer Experimental- und einer Kontrollgruppe unterschieden; erstere wird explizit in das Konzept von Team-Learning und die dahinterstehenden Intentionen des sprachenübergreifenden Lernens eingeführt, während die zweite Gruppe nur allgemeine Instruktionen zur zu erstellenden wissenschaftlichen Arbeit – wie die Experimentalgruppe auch – erhält. In beiden Fällen verfassen die Studierenden diese Arbeit (basierend auf einer Lehrwerksanalyse) in einer sprachenübergreifenden Kleingruppe zu drei Personen (z.B. ein Englisch-Student mit einer Italienisch-Studentin und Russisch-Studentin).

### **3.2 Sprachenübergreifendes Team-Learning**

Den Ausgangspunkt für das Konzept von Team-Learning 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 Kolleg/inn/en anderer Sprachen, verfassen.

Für die Studie wurde Team-Learning auf der Basis der Definition von Team-Teaching (adaptiert nach Buckley 2000, 4, zitiert 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 (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch oder Russisch<sup>4</sup>) analysieren (niedriger Kooperationsgrad) und anschließend die Ergebnisse der Diskussion gemeinsam niederschreiben (hoher Kooperationsgrad).

Der Verlauf und die Ergebnisse der durchgeführten Fallstudie werden im nachfolgenden Kapitel präsentiert.

---

<sup>4</sup> Studierende der Unterrichtsfächer Latein und (Alt-)Griechisch verfassen die Gruppenarbeit in sprachspezifischen Gruppen.

## 4 Forschungsdesign

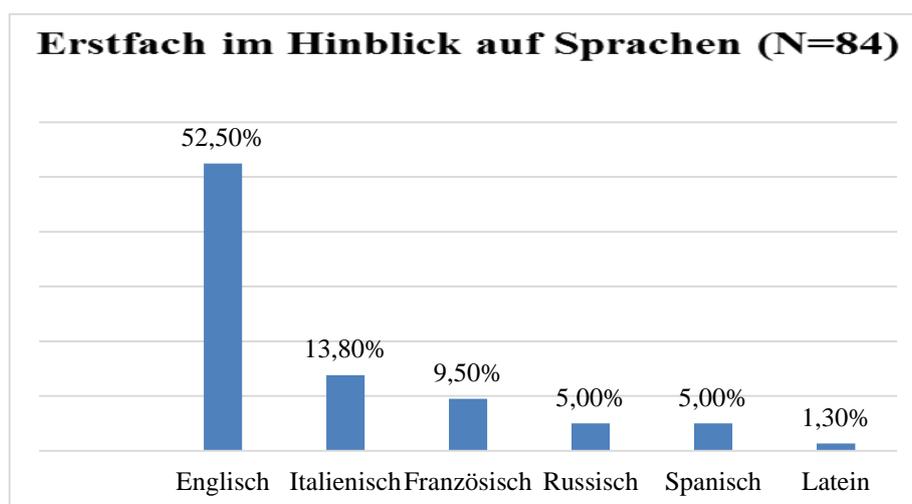
Um die oben angeführte Fragestellung (s. Kap. 2.3) zu beantworten, wurde im Hinblick auf die Forschungsmethodik eine triangulierende Vorgehensweise gewählt. Ausgehend von einem Experiment mit Experimental- und Kontrollgruppe wurde eine schriftliche Datenerhebung durchgeführt. Zusätzlich wurden die daraus gewonnenen, überwiegend quantitativen Daten um quantitative bzw. qualitative Daten aus einer teilnehmenden Selbst- und Fremdbeobachtung ergänzt. D.h. es liegt eine Triangulation des quantitativen und qualitativen Forschungsparadigmas vor, wobei Triangulation nachfolgend verstanden wird:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. [...] Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse mit unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick 2008, 12)

Die Triangulation von quantitativen und qualitativen Daten sowie Methoden wird in den weiteren Kapiteln näher erläutert.

### 4.1 Experiment: Experimental- und Kontrollgruppe

Wie bereits angeführt, wurden die Studierenden (N=90) der LV „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ einem Experiment unterzogen. Wie aus der nachfolgenden Abbildung entnommen werden kann, belegten 52,50% der Studierenden Englisch als Erstfach. Mit 13,80% befindet sich Italienisch an zweiter Stelle der Studienfächer, gefolgt von 9,50% mit Französisch. Spanisch und Russisch wurden jeweils von 5,00% als Erstfach gewählt, während Latein im Wintersemester 2011/12 nur von einer Person gewählt wurde, was allerdings mit der Tatsache zusammenhängt, dass der sprachspezifische Workshop Latein lediglich im Sommersemester angeboten wird.



**Abbildung 2: Gewähltes Erstfach im Hinblick auf Sprachen (N=84), Wintersemester 2011/12**

Diese Verteilung entspricht in etwa der eines durchschnittlichen Semesters. So studierten etwa im Sommersemester 2009 51,80% Englisch als Erstfach; allerdings stand damals mit 12,00%

Spanisch an zweiter Stelle, gefolgt von Italienisch mit 8,40% (vgl. Unterrainer/Hinger 2010, 191). Französisch und Russisch wurden von 2,40% bzw. 1,20% belegt; kein/e Student/in studierte im Sommersemester 2009 Latein als Erstfach.

Am Experiment nahmen, wie bereits erwähnt, eine Experimentalgruppe (N=44) und eine Kontrollgruppe (N=46) teil. Die Studierenden der Experimentalgruppe (N=44) erhielten, im Gegensatz zur Kontrollgruppe, in der ersten LV-Einheit (6.10.2011) ein Handout (s. Anhang Kap. 9.1) 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 (wie etwa „Wie wird der handlungsorientierte Ansatz des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens im Lehrwerk umgesetzt?“) anhand eines Lehrwerks zu bearbeiten. Ziel dieser schriftlichen Arbeit war einerseits das sprachenübergreifende Zusammenarbeiten mit Studienkolleg/inn/en und andererseits die fundierte Auseinandersetzung mit einem Lehrwerk. Um die Gruppenarbeit möglichst effizient zu bewältigen, empfahl ich den Studierenden der Experimentalgruppe (analog zum Handout), 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 von mir zum einen die sprachenübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Vortragenden (Team-Teaching) und die Kooperation untereinander (Team-Learning) sowie zum anderen eine mögliche Herangehensweise an die Gruppenarbeit aufgezeigt. Das Handout wurde den Studierenden erklärt und dessen Inhalte im Verlauf des Semesters in den von mir (mit-)gestalteten Einheiten immer wieder aufgegriffen. D.h. ich verwies die Studierenden der Experimentalgruppe in drei Einheiten auf die Phasen des Team-Learning 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 Lehrveranstaltungsleiter/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. Mit anderen Worten, den Studierenden der Kontrollgruppe (N=46) wurden die zu verfassende Arbeitsaufgaben zwar ebenfalls in der ersten Einheit anhand des sogenannten Infoblatts (s. Anhang Kap. 9.3) mündlich erklärt; sie erhielten aber weder zusätzliche Hinweise zur Durchführung der Arbeitsaufgabe noch zur Bedeutung der sprachenübergreifenden Arbeitsweise, d.h. während des laufenden Semesters wurde weder auf die zu verfassende Gruppenarbeit noch auf das Konzept von Team-Learning eingegangen.

## 4.2 Schriftliche Befragung

Die Datenerhebungszeitpunkte der schriftlichen Befragung verteilten sich im relevanten Wintersemester 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

Mit anderen Worten, die ersten beiden Befragungen erfolgten im Rahmen der Lehrveranstaltung anhand eines gedruckten Fragebogens (s. Anhang Kap. 9.2), 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 (d.h. 22,22%) zu. Da dadurch die Repräsentativität geschmälert ist, wird die dritte Befragung nicht in die Auswertung einbezogen.

Für die schriftliche Befragungen wurden von mir erstellte Fragebögen (s. Anhang Kap. 9.2) 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 unter

anderem 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 LV-Leitung rundeten den Fragebogen ab. Den Abschluss beider Fragebögen bildeten die persönlichen Angaben.

Die dadurch gewonnenen Daten wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 18.0 deskriptiv- und inferenzstatistisch (s. Kap. 5.1, 5.2) ausgewertet. Im Zuge der deskriptivstatistischen Auswertung wurde die vierstufige Skala auf eine zweistufige reduziert, um die Daten besser veranschaulichen zu können. Für die inferenzstatistische Analyse wurde die vierstufige Skala jedoch beibehalten.

### **4.3 Selbst- und teilnehmende Fremdbeobachtung**

Die verwendete Forschungsmethodik wurde durch eine Selbst- und Fremdbeobachtung abgerundet. Die teilnehmende Selbstbeobachtung wurde in vier Einheiten (27.10.2011, 1.12.2011, 12.01.2012, 26.01.2012) durchgeführt und erlaubte es mir, als eine der LV-Leiter/innen, die Studierenden und deren Fragen zur Arbeitsaufgabe zu beobachten. Zusätzlich konnte in der Experimentalgruppe dadurch auf den Zusammenhang von Team-Teaching und Team-Learning hingewiesen und die Zielsetzung der sprachenübergreifenden Arbeit bewusst gemacht werden.

Des Weiteren wurde im Sinne der kollegialen Hospitation eine im Team gehaltene LV-Einheit (5.12.2011) von Herrn Dr. Marco Furtner beobachtet. Der Fokus seiner teilnehmenden Fremdbeobachtung lag auf dem praktizierten Team-Teaching und mir als eine der LV-Leiter/innen. Sofern das daraus resultierende Feedback der Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit dient, wird es in Kap. 5.4 angeführt.

## **5 Ergebnisse: Sprachenübergreifende, studentische Zusammenarbeit**

Nachfolgend sollen die Ergebnisse der schriftlichen Befragung entsprechend der dargestellten Forschungsmethodik präsentiert werden.

### **5.1 Quantitative Ergebnisse aus der ersten schriftlichen Befragung**

Eingangs werden die deskriptivstatistischen Resultate aus den schriftlichen Befragungen angeführt, anschließend wird ein Einblick in inferenzstatistische Ergebnisse gegeben.

Insgesamt nahmen 90 Studierende, die die LV „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ in vier Parallelgruppen besuchten, an der vorliegenden Studie teil. Durch Absenzen in einzelnen LV-Einheiten und durch die Art der Befragung (Paper-Pencil vs. Online) variiert das teilnehmende Sample von 84 in der zweiten Befragung, über 79 in der ersten bis hin zu 20 in der dritten Befragung (s. oben).

In der ersten Befragung (November 2011) beantworteten Studierende neun geschlossene Fragen entlang einer vierstufigen Skala aus dem Bereich Team-Teaching. Diese Fragen wurden von der Autorin, teilweise auf der Basis von relevanter Fachliteratur, erstellt. Nach der Reduktion der vierstufigen auf eine zweistufige Skala (keine Zustimmung vs. Zustimmung; nominale Skala), zeigt sich folgendes Bild:

| Team-Teaching   | Stimme nicht zu | Stimme zu |
|---|-----------------|-----------|
| a. Ich habe Team-Teaching von Lehrpersonen bereits als Schüler/in erlebt  | 84,80%          | 15,20%    |
| b. Ich kann mir vorstellen, Team-Teaching in meinem späteren Unterricht durchzuführen   | 16,00%          | 84,00%    |
| c. Ich kann mir vorstellen, als Lehrer/in mit anderen Sprachen-Kolleg/inn/en zu kooperieren (gemeinsame Stunden, Projekte, ...)                     | 8,90%           | 91,20%    |
| d. Team-Teaching in der universitären Lehre steigert meinen Lernerfolg  | 40,30%          | 59,70%    |
| e. Ich habe Team-Teaching bereits vor IMoF an der Universität erlebt (und zwar in der LV .....)   | 56,80%          | 43,20%    |
| f. Die „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ wirkt für mich als Vorbild für meinen späteren Unterricht im Team                  | 35,90%          | 64,10%    |
| g. Die Teammitglieder der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ stimmen sich in der Lehre gut ab                                | 6,60%           | 93,40%    |
| h. Die einzelnen Einheiten der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ lassen eine gemeinsame Planung der Teammitglieder erkennen | 7,60%           | 92,40%    |
| i. Die Teammitglieder verweisen in den einzelnen Einheiten aufeinander  | 7,80%           | 92,20%    |

Abbildung 3: Deskriptivstatistische Auswertung des Bereichs „Team-Teaching“

Wie aus der Abbildung u.a. ersichtlich, gaben über 4/5 der Studierenden an, Team-Teaching an 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 Kursen am Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung (ILS) stattfanden.

Zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zeigen sich in ausgewählten Items (s. Abb. 4) nur geringfügige Unterschiede in der Einstellung zur Arbeit im Team. Der einzige bemerkenswerte Unterschied liegt im Wunsch nach der Durchführung von Team-Teaching.

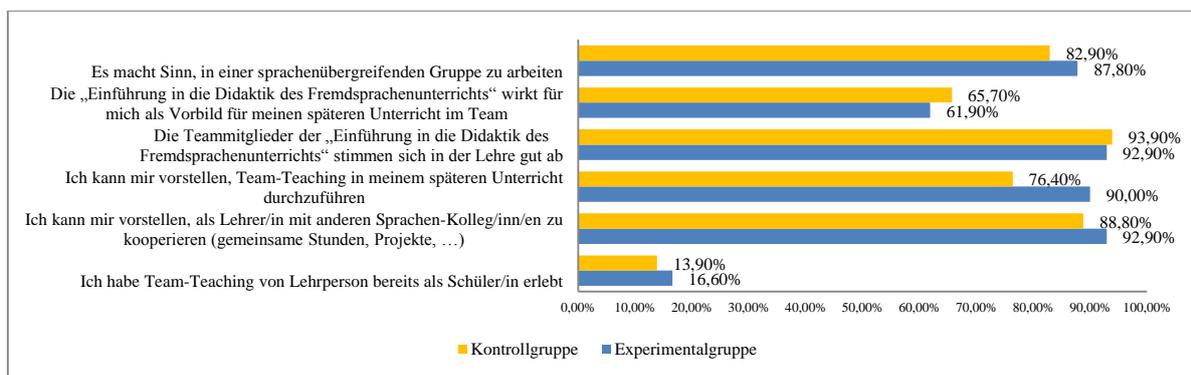


Abbildung 4: Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe in ausgewählten Items (Nov. 2011)

In einem zweiten Schritt wurde anhand eines Mann-Whitney-U-Tests<sup>5</sup> (SPSS 18.0) eine inferenzstatistische Analyse durchgeführt. In der ersten Befragung zeigte sich – wie bereits in Abb. 4 absehbar – nur ein signifikanter<sup>6</sup> Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe: 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 Meinungsänderungen 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.

Die Zustimmung, mit Kolleg/inn/en anderer Sprachen kooperieren zu wollen, stieg von 91,20% auf 96,40% (s. Abb. 5). 85,70% (verglichen zu 84,00% 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 12,20%) auf 51,90%.

| Team-Teaching  | 1.Befragung     |           | 2.Befragung     |           |
|--|-----------------|-----------|-----------------|-----------|
|  | Stimme nicht zu | Stimme zu | Stimme nicht zu | Stimme zu |
| a. Ich kann mir vorstellen, Team-Teaching in meinem späteren Unterricht durchzuführen  | 16,00%          | 84,00%    | 14,30%          | 85,70%    |
| b. Ich kann mir vorstellen, als LehrerIn mit anderen Sprachen-KollegInnen zu kooperieren (gemeinsame Stunden, Projekte, ...)       | 8,90%           | 91,20%    | 3,60%           | 96,40%    |
| c. Die „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ wirkt für mich als Vorbild für meinen späteren Unterricht im Team | 35,90%          | 64,10%    | 48,10%          | 51,90%    |
| d. Die Teammitglieder der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ stimmen sich in der Lehre gut ab               | 6,60%           | 93,40%    | 13,20%          | 86,80%    |

Abbildung 5: Items zu Team-Teaching an zwei Datenerhebungszeitpunkten (Nov. 2011, Jän. 2012)

Der Vergleich der beiden Gruppen (s. Abb. 6) anhand von ausgewählten Items der zweiten Befragung zeigt, dass die Experimentalgruppe eine stärkere Zustimmung ausdrückt als die Kontrollgruppe. So können sich alle Studierenden der Experimentalgruppe vorstellen zu kooperieren, für 92,50% der Kontrollgruppe trifft dies ebenfalls zu. Der größte Unterschied zwischen den beiden Gruppen findet sich in der Durchführung von Team-Teaching im späteren

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> Das Signifikanzniveau wurde dafür auf  $p < 0,05$  festgelegt.

Unterricht: 95,40% der Experimentalgruppe hegt diesen Wunsch, während dies nur für 75% der Kontrollgruppe zutrifft.

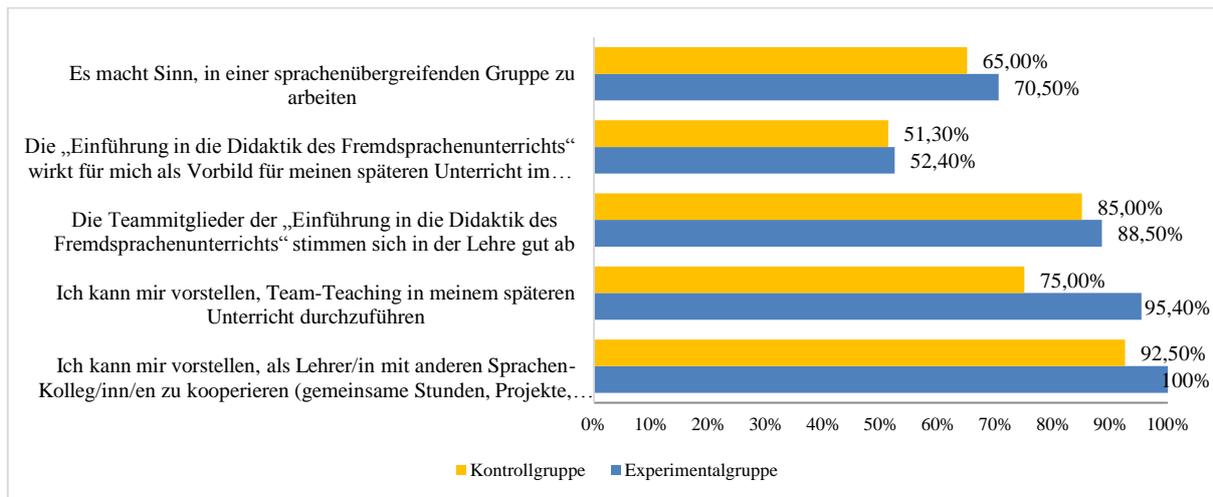


Abbildung 6: Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe in ausgewählten Items (Jän. 2012)

In einem zweiten Schritt werden auch hier die inferenzstatistische Ergebnisse (anhand eines Mann-Whitney-U-Tests) angegeben.

Bei der zweiten Befragung zeigte sich, dass Studierende der Experimentalgruppe Gruppenarbeit als solche signifikant ( $p=0,005$ ) stärker bevorzugten. 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 signifikant häufiger ( $p=0,040$ ) als positive Herausforderung als die Studierenden der Kontrollgruppe. Zusätzlich empfand die Experimentalgruppe die Arbeit in der Kleingruppe signifikant sinnvoller ( $p=0,003$ ) für die spätere Tätigkeit als Lehrpersonen als die Kontrollgruppe. Diese signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen werden in der nachfolgenden Abbildung visualisiert.

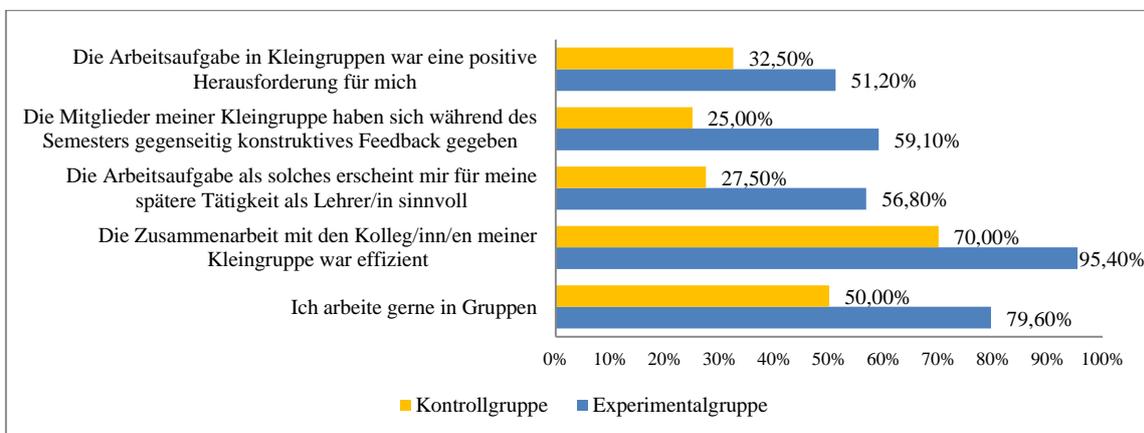


Abbildung 7: Signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe (Jän. 2012)

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 durchschnittlich 27,83 Stunden in die schriftlichen Arbeiten, die Studierenden der Kontrollgruppe hingegen nur 21,04 Stunden. Die Studierenden der Experimentalgruppe arbeiteten mindestens 12 Stunden sowie maximal 65 Stunden für die beiden Arbeitsaufgaben. Jene der Kontrollgruppe hingegen beschäftigten sich nur mindestens 6,50 Stunden sowie maximal 44,00 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. Zusätzlich unterscheiden sich die beiden Gruppen sowohl in der Anzahl als auch in der durchschnittlichen Dauer pro Treffen. So vereinbarten Studierende der Experimentalgruppe durchschnittlich 4,3 Treffen pro Semester mit einer durchschnittlichen Dauer von 2,76 Stunden, während Studierende der Kontrollgruppe 3,55 Treffen mit einer durchschnittlichen Dauer von 2,58 Stunden fixierten. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Mittelwerte der relevanten Items:

|  | Experimentalgruppe<br>(Mittelwert gerundet) | Kontrollgruppe<br>(Mittelwert gerundet) |
|--|---|---|
| Arbeitszeit für die Gruppenarbeit (in Std.):                   | 15,44                                       | 10,43                                   |
| Geschätzte Arbeitszeit für Einzel- u. 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                                    |

Abbildung 8: Deskriptivstatistik zum (von Studierenden geschätzten) Arbeitsaufwand im Vergleich

### 5.3 Ergebnisse der teilnehmenden Selbstbeobachtung

Als ein mögliches Beobachtungskriterium wurde die Anzahl der studentischen Fragen bzgl. der zu erstellenden Arbeitsaufgaben festgelegt. Dabei konnte beobachtet werden, 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.

### 5.4 Ergebnisse der teilnehmenden Fremdbeobachtung

Grundsätzlich wird festgehalten, dass Herr Furtner das Team-Teaching als solches wahrgenommen und damit einen hohen Kooperationsgrad festgestellt 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. Herr Furtner hielt vielmehr fest, dass sich die beiden LV-Leiter/innen 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 von Marco Furtner als „Shared Knowledge“ gefasst wurde. Bezüglich der Studierenden merkte Herr Furtner an, dass diese aufmerksam zuhörten und durch Partner- und Gruppenarbeit sowie praktische Beispiele während der ganzen Einheit einbezogen wurden.<sup>7</sup> Da sich die weiteren Ausführungen nicht auf die Fragestellung beziehen, werden diese hier nicht angeführt.

## **6 Kritische Interpretation der Ergebnisse und Reflexion**

Die durchgeführte Fallstudie mit 90 Studierenden der LV „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ zielte auf die verstärkte Bewusstmachung des sprachenübergreifenden Team-Teaching sowie Team-Learning ab. Zur Beantwortung der Fragestellung (s. Kap. 2.3) wurde unter anderem ein Experiment mit Experimental- und Kontrollgruppe durchgeführt. Auf der Grundlage dieses Experiments wurden Unterschiede bzgl. Einstellungen zu 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 so gut wie keine Erfahrungen mit schulischem Team-Teaching aufwiesen, erste Erfahrungen damit sammelten die Studierenden am ILS. 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 LV verwiesen, was sich in konstruktivem Feedback äußerte. Zudem betrachtete die Experimentalgruppe die Gruppenarbeit häufiger als positive Herausforderung und investierte mehr Zeit in diese. Von hoher Relevanz ist, dass die Gruppenarbeit der Experimentalgruppe 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

---

<sup>7</sup> Entwicklungsmöglichkeiten sah Marco Furtner im Bereich der Power Point Präsentation. Diese Rückmeldung wurde bereits in den nachfolgenden Semestern berücksichtigt, indem die Folien klarer strukturiert, mit weniger Inhalt versehen und mit Bildern visualisiert wurden.

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. Einschränkend kann angeführt werden, dass die Ergebnisse durch den Hawthorne-Effekt beeinflusst worden sein könnten, d.h. dass sich die Studierenden durch die Teilnahme an einem Experiment anders verhielten. Allerdings wäre dieser Effekt für beide Gruppen anzunehmen, da die schriftlichen Befragungen in beiden Gruppen durchgeführt wurden und der Experimentalgruppe nicht bewusst gemacht wurde, dass sie – im Vergleich zur Kontrollgruppe – zusätzliche Hinweise (auch durch das Handout) erhielten.

Des Weiteren ging aus der vorliegenden Fallstudie hervor, dass es erforderlich ist, das sprachenübergreifende Team-Teaching explizit anzusprechen, damit Lernen am Modell erfolgen kann. Mit anderen Worten, es kann gefolgert werden, dass es nicht ausreicht, Lernen am Modell vorzuleben, ohne explizit darauf zu verweisen. So wurde unter anderem den Studierenden der Kontrollgruppe (wie auch den Studierenden der Vorsemester) der LV „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 die vorliegende Fallstudie 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 neue Form der Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik durchlaufen, die unter anderem sprachenübergreifende und mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte berücksichtigt und ihnen zudem einen Blick über die Sprachengrenzen erlaubt.

## **7 Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre (im Team)**

Generell kann aus den Ergebnissen der Fallstudie 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 diese über wenig bis keine Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben, wodurch eine Begleitung im Schreibprozess notwendig erscheint. Durch die Hinweise zur möglichen Herangehensweise an die Arbeit konnten die Studierenden der Experimentalgruppe die Vorgaben für die schriftliche Arbeit leichter umsetzen, was sich im besseren Notendurchschnitt dieser Gruppe zeigte. 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. Ich schlage daher für weitere Semester vor, zusätzlich zur genauen Erklärung der zu leistenden Arbeitsaufgaben unterstützende Anleitungen bereitzustellen. Analog zur Fallstudie können diese in schriftlicher (s. Anhang Kap. 9.1) sowie in mündlicher Form geboten werden. Zudem erscheint es sinnvoll, auf die möglichen Phasen von Team-Learning (s. Anhang Kap. 9.1) im Verlauf der Bearbeitung hinzuweisen und die Studierenden damit im Schreibprozess zu begleiten.

Ein Schritt in diese Richtung wurde im Wintersemester 2013/14 gesetzt, indem den Studierenden die Möglichkeit eingeräumt wurde, einen Ausschnitt der Einzelarbeit während des Semesters freiwillig (ohne Benotung) abzugeben, um seitens des LV-Teams eine konstruktive Rückmeldung zu erhalten. Diese Rückmeldung konnte für die Einzelarbeit eingearbeitet und auch für die Gruppenarbeit berücksichtigt werden. Diese Möglichkeit wurde von den Studierenden positiv angenommen und trug zu einer deutlichen Qualitätssteigerung bei, die mit einer besseren Benotung der Arbeiten einherging.

Eine zukünftige Alternative für eine Rückmeldung zur schriftlichen Arbeit durch das LV-Team könnte die sogenannte „Zwei Stufen/Phasen-Arbeit“ sein, die im Rahmen der hochschuldidaktischen Fortbildung zur „Leistungsbeurteilung“ von Hofmann (2013) präsentiert wurde. Dabei geben die Studierenden ihre schriftliche Arbeit ab, die in der nächsten LV-Einheit von der LV-Leitung unkorrigiert retourniert wird. Die Studierenden erhalten nun – nach einer gewissen zeitlichen Distanz – die Möglichkeit, die Arbeit selber zu überarbeiten. Als Variante dazu kann diese Korrektur auch durch Mitstudierende erfolgen, wobei die Bewertungskriterien vorher noch einmal explizit gemacht werden müssen. Da die Bewertungskriterien in der ersten Einheit der LV „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ präsentiert werden und die Studierenden diese auch in schriftlicher Form vorliegen haben, müsste lediglich auf diese verwiesen werden.

Zusätzlich erscheint die Rolle der expliziten Verweise auf den Zusammenhang von Team-Teaching und Team-Learning zentral, um das intendierte Lernen am Modell zu ermöglichen. Demzufolge müssen alle Lehrenden der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ das von mir erarbeitete Konzept von Team-Learning und die mögliche Herangehensweise für die sprachenübergreifende Gruppenarbeit kennenlernen, damit alle Teammitglieder in den einzelnen Einheiten durchgängig darauf verwiesen können. Das explizite Aufzeigen des Zusammenhangs zwischen Team-Teaching und Team-Learning ist für die studentische Wahrnehmung zentral. D.h. den Studierenden muss immer wieder vor Augen

geführt werden, warum sie zum einen ein sprachenübergreifendes Modell durchlaufen sowie zum anderen im Rahmen der LV „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ in einer sprachenübergreifenden Gruppe zusammenarbeiten. Zusätzlich könnte den Studierenden die Möglichkeit geboten werden, sich z.B. in jeder LV-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 Fallstudie erfolgt – führen würde.

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. In Hirzinger-Unterrainer (2013, 372f) finden sich weiterführende Ausführungen dazu, die den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen würden.

Seit der Durchführung der Studie im Wintersemester 2011/12 konnten – unter anderem auf der Grundlage der daraus gewonnenen Erkenntnisse – weitere Veränderungen in der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ umgesetzt werden. Innerhalb der Lehrveranstaltung wurde eine Einheit eingeführt, die sich explizit mit den relevanten Inhalten der und mit möglichen Herangehensweisen an die Arbeitsaufgaben beschäftigt. Zum einen werden in dieser Einheit die allgemeinen Anleitungen aus der ersten Einheit konkretisiert, zum anderen können die Studierenden Fragen stellen und Unklarheiten klären.

Das Angebot, sich mit Fragen an das Team zu wenden, wurde seit der Durchführung der Fallstudie zusätzlich erweitert. Anders als im Semester der Studie ist nun ein/e LV-Leiter/in für eine LV-Gruppe (aktuell: fünf Parallelgruppen) zuständig, d.h. diese/r ist in jeder LV-Einheit anwesend und steht den Studierenden vor und nach der LV für sämtliche Fragen zur Verfügung. Dadurch haben die Studierenden im gesamten Semester eine fixe Ansprechperson, da die Vortragenden in den einzelnen LV-Einheiten ja variieren. Zusätzlich wird das Team so deutlich sichtbarer, da dadurch in jeder LV-Einheit zwei bis drei Teammitglieder präsent sind. Für eine weitere Studie würde sich anbieten, den Gewinn dieser Neuerung aus studentischer Perspektive zu eruieren.

Um eine noch bessere Zusammenarbeit in der Kleingruppe zu gewährleisten, wurde dem Wunsch der Studierenden entsprochen, wonach die Gruppenzuteilung nun den Studierenden überlassen wird, sofern sich Kolleg/inn/en (zumindest zwei) verschiedener Sprachen in einer Gruppe zusammenfinden. Hier wäre eine weitere Untersuchung von Interesse, um mögliche

Auswirkungen der weitgehend freien Wahl der Gruppenmitglieder auf die Einstellungen zur Gruppenarbeit überprüfen zu können.

## 8 Literaturverzeichnis

- Bühl, A. 2014. SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse. Hallbergmoos: Pearson.
- Edmondson, W./House, J. 2006. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Flick, U. 2008. Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gogolin, I. 2008. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Groneberg, M. 2006. Lehre im interdisziplinären Team. Ein Seminar in Geschlechterstudien als Beispiel. In Wehr, S. (ed.) Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern: Haupt, 33-56.
- Hinger, B. 2007. IMoF – Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. Ein sprachenübergreifender und mehrsprachiger Ansatz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer/innen. In Zybatow, L. N. (ed.) Sprach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft V, Frankfurt/Main, 245-266.
- Hinger, B. 2009. Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. In Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 5-6, 498-504.
- Hinger, B./Unterrainer, E. 2008. Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik – ImoF. In Frings, M./Vetter, E. (eds.). 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.
- Hinger, B./Unterrainer, E. M. 2011. Die Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik – Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF). In Mateus-Berr, R./Schrittesser, I. (eds.). Best Spirit: Best Practice: Lehramt an Österreichischen Universitäten. Wien: Braumüller, 265-268; 272-275.
- Hinger, B./Kofler, W./Skinner, A./Stadler, W. 2005. The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education. In The Teacher Trainer 19/1, 17-20.
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. 2013. Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik aus studentischer Perspektive. Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF). Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.

- Hofmann, F. 2013. Skriptum zur Fortbildung „Leistungsbeurteilung“ am 25.04.2013. Universität Innsbruck.
- Kofler, W./Hinger, B./Skinner, A./Stadler, W. 2004. Latein und Griechisch und die Didaktik der modernen Sprachen. Das Innsbrucker Modell. In *Der Altsprachliche Unterricht XLVII/6*, 46-52.
- Meißner, F.-J. 2001. Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In Königs, F. G. (ed.). *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 111-130.
- Meißner, F.-J. 2008. Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Tanzmeister, R. (ed.). *Lernen – Lehren – Motivation. Fachdidaktik für Romanisten*. Wien: Praesens, 63-94.
- Perry, B./Stewart, T. 2005. Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. In *system 33/4*, 563-573.
- Unterrainer, E. M. (2010). Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik aus studentischer Perspektive. Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF). Innsbruck: Dissertation.
- Unterrainer, E. M./Hinger, B. 2010. Wissenschaftliche Evaluierung eines Ausbildungsmodells. Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) aus studentischer Perspektive. In Newby, D./Rückl, M./Hinger, B. (eds.). *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien, 183-202.

## 9 Anhang

### 9.1 Schriftliche Anleitungen für die Experimentalgruppe (Handout)

#### Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik

##### ■ Ausgangspunkt: Einzelkämpfertum im Lehrberuf

„[...] the dominant school structure continues to emphasize teacher autonomy more than collaboration. [...] Little change will take place in schools unless teachers are observing, helping, and talking with each other (Barth, 1990). [...] A community of peers is important not only in terms of support but also as a crucial source of ideas and criticism [...] collaboration is also a strong predictor of student achievement gains (Rosenholtz, 1989).“ (Sandholtz 2000, Absatz 1f)

##### ■ Ziele (nach Sandholtz 2000, Absatz 5)

Kollaboration unter (angehenden) Lehrpersonen anregen

Kollaboration zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Unterrichtsfächer erhöhen

Kollegiale Beobachtung und Analyse von Unterricht fördern

##### ■ Definition von *team teaching*

„Team teaching involves a group of instructors working purposefully, regularly, and cooperatively to help a group of students learn.“ (Buckley 2000, 4, zitiert in: Perry/Stewart 2005, 564)

Nach Perry/Stewart (2005, 564) lässt sich für *team teaching* folgendes Kooperationskontinuum ableiten:

- Hoher Kooperationsgrad: Kurse werden vom Team gemeinsam geplant, unterrichtet und bewertet, d.h. alle Aspekte der Lehrveranstaltung werden kollaborativ durchgeführt (vgl. ebd.).
- Niedriger Kooperationsgrad: Kurse werden vom Team gemeinsam geplant, einzelne Mitglieder der Gruppe erteilen den Unterricht jedoch alleine; d.h. die Inhalte werden gemeinsam geplant, der Unterricht und die Bewertung der Lehrveranstaltung erfolgt durch Einzelpersonen (vgl. Perry/Stewart 2005, 564).

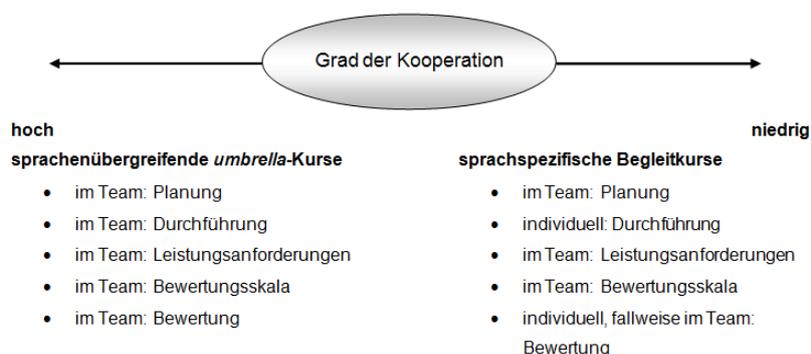


Abb.1: Kooperationskontinuum für Eingangs- und Abschlussmodul (adaptiert nach Probst et al. 2003, 101, zitiert in: Unterrainer/Hinger 2010, 186)

‘*eight-ten-handed*’ *instruction* (nach Perry/Stewart 2005, 564) in der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“:

synchrones *team teaching*: simultane, copräsente Lehre im Team vs.

diachrones *team teaching*: serielle, konsekutive Lehre im Team (vgl. Groneberg 2006, 41)

## ■ Grundsätze

- Regelmäßige Treffen zur Planung der Einheiten (Perry/Stewart 2005, 566) und Bewertung der Studierenden (Test, Arbeitsaufgabe in Kleingruppen)
- Gemeinsame Entscheidungen, konstruktive Diskussionen, Probleme offen ansprechen; „Team members have equal voices in decision making, and all ideas are discussed.“ (Sandholtz 2000, Absatz 7)

## Arbeitsaufgabe in Kleingruppen

### ■ Ausgangspunkt: (sprachspezifische) Einzelarbeit im Studium

#### ■ Ziele

Kollaboration unter (angehenden) Lehrpersonen anregen

Kollaboration zwischen (angehenden) Lehrpersonen unterschiedlicher gewählter Sprachen erhöhen

#### ■ Definition von *team learning*

„Team learning involves a group of students working purposefully, regularly, and cooperatively to help each other learn.“ (Adaptiert nach Buckley 2000, 4, zitiert in: Perry/Stewart 2005, 564)

Nach Perry/Stewart (2005, 564) lässt sich für *team learning* folgendes Kooperationskontinuum ableiten:

- Hoher Kooperationsgrad: Die Arbeitsaufgabe wird von den Gruppenmitgliedern gemeinsam geplant und (simultan) durchgeführt.
- Niedriger Kooperationsgrad: Die Arbeitsaufgabe wird in einer (sprachenübergreifenden) Gruppe geplant und später individuell von den einzelnen Mitgliedern der Gruppe durchgeführt.

„*six-handed*“ learning (adaptiert nach Perry/Stewart 2005, 564) in der Arbeitsgruppe in Kleingruppen:

Die sprachenübergreifende Gruppe (drei Studierende) arbeitet während des ganzen Semesters gemeinsam (simultan) an derselben Aufgabe (Lehrwerkanalyse). Bei den Gruppentreffen können jedoch unterschiedliche Aufgaben (s. Abb. 2) von den Teammitgliedern wahrgenommen werden

### ■ Grundsätze

- Regelmäßige Treffen zur Planung und Umsetzung der Arbeitsaufgabe (adaptiert nach Perry/Stewart 2005, 566)
- Gemeinsame Entscheidungen, konstruktive Diskussionen, Probleme offen ansprechen; „Team members have equal voices in decision making, and all ideas are discussed.“ (Sandholtz 2000, Absatz 7)
- Mögliche Aufgabenverteilung für die Gruppenorganisation (adaptiert und verändert nach Barkley 2005, 52):

| Aufgabe des Teammitglieds | Aufgabenbeschreibung  |
|---------------------------|---|
| OrganisatorIn             | Moderiert die Teamdiskussionen, stellt sicher, dass die einzelnen Gruppenmitglieder die Aufgaben für das Treffen durchgeführt haben und dass jede/r denselben Anteil der Arbeit erhält/macht. Garantiert, dass sich alle Teammitglieder einbringen können |
| ProtokollführerIn         | Hält Teamaktivitäten fest, schreibt eine Zusammenfassung der Diskussionen, sammelt alle notwendigen Unterlagen (v.a. in Hinblick auf die Arbeitsaufgabe)  |
| GruppensprecherIn         | Gruppensprecher/in, fasst Teamaktivitäten und –ergebnisse mündlich zusammen, unterstützt bei der Erstellung des Protokolls;   |

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
|  | erinnert Gruppe an Zeitvorgaben |
|--|---------------------------------|

**Abb. 2:** Mögliche Aufgabenverteilung für die Organisation der Gruppe (adaptiert und verändert nach Barkley 2005, 52)

### Konkrete Vorgangsweise (adaptiert nach Barkley 2005, 256f)

Alle Gruppenmitglieder bringen sich in den folgenden Phasen bestmöglich ein:

#### ■ Erste Phase (*Team learning*, hoher Kooperationsgrad)

- Kennenlernen, Festlegen der Aufgaben und der Verbindlichkeiten innerhalb der Gruppe (z.B. Vertrag)
- Feststellen der vorhandenen Sprachen in der Gruppe, Wahl eines geeigneten Lehrwerks (A1, GERS) → Ziel: maximale Vielfalt an Sprachen und Lehrwerken
- Erstes Brainstorming zur Aufgabenstellung (s. Infoblatt im eCampus)
- Literaturrecherche zur bestmöglichen Bewältigung der Aufgabenstellung (s. u.a. Fachliteratur im eCampus); Fokus auf Fragestellungen und den darin enthaltenen Begrifflichkeiten
- Gemeinsam Fahrplan für weiteres Vorgehen erstellen

#### ■ Zweite Phase (*Team learning*, hoher Kooperationsgrad)

- Organisation der im ersten Treffen gesammelten Ideen
- Jedes Teammitglied bringt mindestens eine für die Arbeitsaufgabe relevante Fachliteratur mit und präsentiert der Gruppe relevante Informationen daraus; GERS-Lektüre ist Basis für alle
- Gemeinsame Vorgehensweise für die Einzelanalyse der Arbeitsaufgabe:
  - Wie werden die Fragestellungen vom Team verstanden?
  - Welche Kriterien werden für die einzelnen Fragestellungen, d.h. für die Lehrwerkanalyse, innerhalb des Teams angewandt?
  - Grobgliederung der gemeinsamen Arbeit wird festgelegt

#### ■ Dritte Phase (*Team learning*, niedriger Kooperationsgrad)

- Individuelle Analyse des gewählten Lehrwerks
- Rohfassung der eigenen Analyse, einschließlich Ergebnisse mit Belegen aus dem Lehrwerk (Zitierweise s. Stylesheet im eCampus)

#### ■ Vierte Phase (*Team learning*, hoher Kooperationsgrad)

- Vergleich der Einzelanalysen

- Gemeinsame Verschriftlichung des Berichts → Erstellen einer gemeinsamen Rohfassung
- Gemeinsame Korrektur der Rohfassung, v.a. Überarbeitung und Korrekturlesen
- Pünktliche Abgabe der Arbeitsaufgabe (mit Infoblättern aller Gruppenmitglieder)



| <b>Gemeinsame Arbeit in der Gruppe</b> | <b>Eigenständige Arbeit anhand der im Team vereinbarten Kriterien etc.</b> |
|--|--|
| Erste Phase                            | Dritte Phase   |
| Zweite Phase                           |  |
| Vierte Phase                           |  |

**Literatur**

Barkley, Elizabeth F./Cross, K. Patricia/Howell Major, Claire (2005), *Collaborative learning techniques. A handbook for college faculty*, San Francisco: Jossey-Bass.

Groneberg, Michael (2006), „Lehre im interdisziplinären Team“, in: Wehr, Silke (Hg.), *Hochschullehre - adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 33–56.

Perry, Bill/Stewart, Timothy (2005), „Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching“, in: *System* 33 (4), 563–573.

Sandholtz, Judith Haymore (2000), „Interdisciplinary team teaching as a form of professional development“, in: *Teacher Education Quarterly* 27 (3), 39–54.

Unterrainer, Eva Maria/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*, Wien: Edition Praesens, 183 - 202.

## 9.2 Fragebogen im Verlauf des Wintersemesters 2011/12

### ▪ Fragebogen der ersten schriftlichen Befragung (November 2011)

#### Liebe Studierende,

ich führe eine Praxisstudie durch und benötige dazu Ihre Mitarbeit. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen, indem Sie in 1. und 4. Ihre eigenen Antworten ergänzen sowie in 2. und 3. den Grad der Zustimmung durch Ankreuzen ausdrücken (1=stimme überhaupt nicht zu; 4=stimme voll und ganz zu; dazwischen können Sie Ihre Meinung abstufen). Es gibt keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten.

Die Umfrage ist anonym und Ihre Antworten werden vertraulich behandelt.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung! ☺

#### 1. Team teaching bedeutet für mich ...

|  |
|--|
|  |
|--|

#### 2. Team teaching

|   | Stimme überhaupt nicht zu |   |   | Stimme voll und ganz zu |
|---|---------------------------|---|---|-------------------------|
|   | 1                         | 2 | 3 | 4                       |
| a. Ich habe <i>team teaching</i> von Lehrpersonen bereits als SchülerIn erlebt  |                           |   |   |                         |
| b. Ich kann mir vorstellen, <i>team teaching</i> in meinem späteren Unterricht durchzuführen  |                           |   |   |                         |
| c. Ich kann mir vorstellen, als LehrerIn mit anderen Sprachen-KollegInnen zu kooperieren (gemeinsame Stunden, Projekte, ...)                        |                           |   |   |                         |
| d. <i>Team teaching</i> in der universitären Lehre steigert meinen Lernerfolg   |                           |   |   |                         |
| e. Ich habe <i>team teaching</i> bereits vor IMoF an der Universität erlebt (und zwar in der LV .....)  |                           |   |   |                         |
| f. Die „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ wirkt für mich als Vorbild für meinen späteren Unterricht im Team                  |                           |   |   |                         |
| g. Die Teammitglieder der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ stimmen sich in der Lehre gut ab                                |                           |   |   |                         |
| h. Die einzelnen Einheiten der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ lassen eine gemeinsame Planung der Teammitglieder erkennen |                           |   |   |                         |
| i. Die Teammitglieder verweisen in den einzelnen Einheiten aufeinander  |                           |   |   |                         |

#### 3. Zur Gruppenarbeit (Arbeitsaufgabe in Kleingruppen) in der Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“

|   | Stimme überhaupt nicht zu |   |   | Stimme voll und ganz zu |
|---|---------------------------|---|---|-------------------------|
|   | 1                         | 2 | 3 | 4                       |
| a. Ich habe bereits eine wissenschaftliche, schriftliche Arbeit an der Universität alleine verfasst                                 |                           |   |   |                         |
| b. Ich habe bereits eine wissenschaftliche, schriftliche Arbeit an der Universität im Team verfasst                                 |                           |   |   |                         |
| c. Einzelarbeit garantiert mir den größten Lernfortschritt  |                           |   |   |                         |
| d. Ich arbeite gerne in Gruppen   |                           |   |   |                         |
| e. Gruppenarbeit bedeutet Arbeitsteilung  |                           |   |   |                         |
| f. Für eine Gruppenarbeit sollen alle Gruppenmitglieder dieselbe Note erhalten  |                           |   |   |                         |
| g. Es macht wenig Sinn, in einer sprachenübergreifenden Gruppe zu arbeiten  |                           |   |   |                         |
| h. Ich habe mich bereits mit meiner Gruppe (der gegenständlichen LV) für die Arbeitsaufgabe in Kleingruppen getroffen               |                           |   |   |                         |
| i. Die Erklärung der Arbeitsaufgabe in der ersten LV-Einheit ist hilfreich  |                           |   |   |                         |
| j. Die beiden Einheiten „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ sind für die Erstellung der Arbeitsaufgabe hilfreich |                           |   |   |                         |
| k. Mir ist klar, was in der Arbeitsaufgabe in Kleingruppen erwartet wird  |                           |   |   |                         |

#### 4. Persönliche Angaben

Ich bin im \_\_\_\_ Semester und \_\_\_\_ Jahre alt.

Ich besuche die LV „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“  am Montag  am Donnerstag

Meine Muttersprache(n) ist/sind \_\_\_\_\_

Ich studiere folgende Unterrichtsfächer: \_\_\_\_\_

Meine Matura/Reifeprüfung habe ich an folgendem Schultyp (AHS, BHS etc.) abgelegt: \_\_\_\_\_

Meine Anmerkungen zum Fragebogen/zur Arbeitsaufgabe/... \_\_\_\_\_

## ▪ Fragebogen der zweiten schriftlichen Befragung (Jänner 2012)

Liebe Studierende,

ich führe eine Praxisstudie durch und benötige dazu Ihre Mitarbeit. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen, indem Sie in 4. und 5. Ihre eigenen Antworten ergänzen sowie in 1., 2. und 3. den Grad der Zustimmung durch Ankreuzen ausdrücken (1=stimme überhaupt nicht zu; 4=stimme voll und ganz zu; dazwischen können Sie Ihre Meinung abstufen). Es gibt keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten. Die Umfrage ist anonym und Ihre Antworten werden vertraulich behandelt. Vielen Dank! ☺

### 1. Team teaching

|  | Stimme überhaupt nicht zu |   |   | Stimme voll und ganz zu |
|--|---------------------------|---|---|-------------------------|
|  | 1                         | 2 | 3 | 4                       |
| a. Ich kann mir vorstellen, als LehrerIn mit anderen Sprachen-KollegInnen zu kooperieren (gemeinsame Stunden, Projekte, ...)       |                           |   |   |                         |
| b. Ich kann mir vorstellen, <i>team teaching</i> in meinem späteren Unterricht durchzuführen                                       |                           |   |   |                         |
| c. Die Teammitglieder der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ stimmen sich in der Lehre gut ab               |                           |   |   |                         |
| d. Die „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ wirkt für mich als Vorbild für meinen späteren Unterricht im Team |                           |   |   |                         |

### 2. Gruppenarbeit im Allgemeinen

|  | Stimme überhaupt nicht zu |   |   | Stimme voll und ganz zu |
|--|---------------------------|---|---|-------------------------|
|  | 1                         | 2 | 3 | 4                       |
| a. Ich arbeite gerne in Gruppen  |                           |   |   |                         |
| b. Für eine Gruppenarbeit sollen alle Gruppenmitglieder dieselbe Note erhalten |                           |   |   |                         |
| c. Es macht Sinn, in einer sprachenübergreifenden Gruppe zu arbeiten           |                           |   |   |                         |
| d. Einzelarbeit garantiert mir den größten Lernfortschritt                     |                           |   |   |                         |

### 3. Arbeitsaufgabe in Kleingruppen in der Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“

|  | Stimme überhaupt nicht zu |   |   | Stimme voll und ganz zu |
|--|---------------------------|---|---|-------------------------|
|  | 1                         | 2 | 3 | 4                       |
| a. Die Zusammenarbeit mit den KollegInnen meiner Kleingruppe war effizient                                       |                           |   |   |                         |
| b. Die Arbeitsleistung innerhalb meiner Kleingruppe war gerecht verteilt   |                           |   |   |                         |
| c. Meine Kleingruppe hat regelmäßig relevante Informationen für die Arbeitsaufgabe ausgetauscht                  |                           |   |   |                         |
| d. Meine Kleingruppe hat sich konkrete Meilensteine für die Arbeitsaufgabe gesetzt                               |                           |   |   |                         |
| e. Die Mitglieder meiner Kleingruppe haben sich während des Semesters gegenseitig konstruktives Feedback gegeben |                           |   |   |                         |
| f. Die Arbeitsaufgabe in Kleingruppen war eine positive Herausforderung für mich                                 |                           |   |   |                         |
| g. Ich erwarte eine sehr gute bzw. gute Note für die Arbeitsaufgabe in Kleingruppen                              |                           |   |   |                         |
| h. Die Arbeitsaufgabe als solches erscheint mir für meine spätere Tätigkeit als LehrerIn sinnvoll                |                           |   |   |                         |

- i. Arbeitsaufwand für die Arbeitsaufgabe in Kleingruppen für die **Einzelanalyse** (in Stunden): \_\_\_\_\_ Std.  
j. Arbeitsaufwand für die Arbeitsaufgabe in Kleingruppen für die **Gruppenarbeit** (in Stunden): \_\_\_\_\_ Std.  
k. Geschätzter **Gesamtarbeitsaufwand** für die Arbeitsaufgabe in Kleingruppen (in Stunden, bis zur Abgabe am 13.01.2012): \_\_\_\_\_ Std.

- l. Anzahl der persönlichen Treffen in der Kleingruppe während des Semesters: \_\_\_\_\_  
m. Durchschnittliche Dauer pro Treffen: \_\_\_\_\_ Std.

n. In der Kleingruppe haben wir auf folgende Art und Weise kommuniziert: (Mehrfachnennungen sind hier möglich)

- Persönliche Treffen  
 E-Mail  
 Telefon/Handy  
 Soziale Netzwerke (wie Facebook)  
 Skype  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_

### 4. Offene Fragen

- a. Wie sind Sie in Ihrer Kleingruppe mit folgenden Punkten umgegangen?  
Verteilung der Arbeitsleistung  
Vorgangsweise bei der Einzelanalyse (gemeinsame Kriterien für die Einzelanalyse, Absprachen etc.)  
Gemeinsame Erstellung des Berichts  
Mögliche Probleme in der Kleingruppe  
Sonstiges: \_\_\_\_\_

b. Sehen Sie Parallelen zwischen der Kooperation in Ihrer Kleingruppe und jener im Team der Lehrveranstaltungsleitung?  
 ja     nein

c. Begründen Sie bitte Ihre Antwort.

### 5. Persönliche Angaben

Ich bin im \_\_\_\_ Semester und \_\_\_\_ Jahre alt.

Ich besuche die LV „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“:

am Montag     am Donnerstag

Meine Muttersprache(n) ist/sind: \_\_\_\_\_

Ich studiere folgende Unterrichtsfächer: \_\_\_\_\_

Meine Matura/Reifeprüfung habe ich an folgendem Schultyp (AHS, BHS etc.) abgelegt: \_\_\_\_\_

## 9.3 Aufgabenstellung der Gruppenarbeit im Wintersemester 2011/12

In der Form des sogenannten Infoblatts erhalten die Studierenden die Anforderungen. Nachfolgend wird die erste Seite des relevanten Infoblatts präsentiert.

### Infoblatt

Name \_\_\_\_\_  
Matrikelnummer \_\_\_\_\_  
Studienkennzahl\* C 344 Englisch  
E-Mail \_\_\_\_\_@student.ulbk.ac.at  
\*jenes Studiums, für das Sie die LV anrechnen wollen

#### Arbeitsaufgabe

Viele Schulbücher geben an, sich an einem bestimmten GERS-Niveau zu orientieren. Diese Etikettierung ist jedoch oft problematisch. In der Arbeitsaufgabe setzen Sie sich daher folgendermaßen mit dieser Thematik auseinander:

- Einzelarbeit:** Analysieren Sie zunächst individuell ein Lehrwerk Ihrer Wahl und Ihrer Fremdsprache, das sich auf das Niveau A1 nach dem GERS bezieht, nach folgenden Fragen:
  - ✓ Inwieweit entspricht das angegebene GERS-Niveau des Lehrwerks dem im Lehrplan vorgesehenen GERS-Niveau für das entsprechende Lernjahr der gewählten Fremdsprache?
  - ✓ Inwieweit werden die Lernziele des Lehrwerks positiv formuliert?
  - ✓ Wie wird der handlungsorientierte Ansatz des GERS im Lehrwerk umgesetzt?
  - ✓ Inwieweit sind die Aufgaben, Aktivitäten und Übungen im Lehrwerk situationsgebunden und authentisch?
- Gruppenarbeit:** Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen ihrer KollegInnen in der Kleingruppe (siehe Einteilung im eCampus) und achten Sie dabei besonders auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Lehrwerken in den verschiedenen Sprachen. Verfassen Sie anschließend gemeinsam einen kritischen Bericht, in dem Sie die konkreten Analyse- und Diskussionsergebnisse der Gruppe kontrastiv-vergleichend präsentieren und entsprechende Schlussfolgerungen ziehen:
  - ✓ Dieser Bericht (3500 Wörter exklusive Bibliographie und Anhang) ist auf Deutsch, die Konklusion in einer von der Kleingruppe gewählten Fremdsprache zu verfassen.