

Eva Maria Hirzinger-Unterrainer, Universität Innsbruck, Österreich

Subjektive Theorien von (angehenden) Fremdsprachen-Lehrenden zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

In a globalized world, there is a greater need than ever for cross-linguistic and team-oriented education of foreign language teachers that prepares them for the linguistic and cultural diversity in their future classrooms. The Innsbruck Model of Foreign Language Education (Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik) has been pursuing innovative paths for over 20 years and tries to take up these aspects in order to prepare students for this multilingual reality, as a mono-lingual habitus is still predominantly passed on in schools and universities. In this paper, subjective theories are triangulated using the example of two students and one teacher in order to elicit the (subjective) impact of education on (future) foreign language teaching.

Keywords: Subjective theories, teacher education, pluri- and multilingualism, team teaching

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag gibt verkürzt Ergebnisse einer im Rahmen meiner Dissertation (Unterrainer, 2010; Hirzinger-Unterrainer, 2013) durchgeführten Studie wieder, die subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) der Studierenden zur sprachenübergreifenden Fremdsprachendidaktikausbildung an der Universität Innsbruck eruierte, und setzt diese mit einer weiteren, 2023 von mir durchgeführten, Studie in Beziehung. Der Schwerpunkt soll dabei auf dem sprachenübergreifenden Charakter der Innsbrucker Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik liegen, wobei diese eingangs in einer professionalisierenden Lehrer*innenbildung verortet wird. Gerade da aktuell Diskussionen um Studienzeitverkürzung und Quereinsteiger*innen die politischen und wissenschaftlichen Diskussionen in Österreich bestimmen, bedarf es einmal mehr evidenzbasierter Aussagen zur und einem Eintreten für eine qualitätsvolle Lehrer*innenbildung.



2. Professionstheroretische Lehrer*innenbildung: Ein Einblick

Fragen zum Aufgabenbereich der Lehrpersonen und der dafür notwendigen Ausbildung werden seit Entstehen des Lehrberufs gestellt. Mit Terhart (1996, 448) kann dies folgendermaßen zusammengefasst werden: „Immer geht es um die Frage, was eigentlich der Auftrag des Lehrers [der Lehrerin] ist (Mandat), was er [sie] können muß, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermitteln, erwerben und aufrechterhalten läßt (Aus- und Weiterbildung).“ Das heißt, häufig wird die Kompetenz von Lehrpersonen in direkten Zusammenhang zur Ausbildung gebracht.¹ Obwohl die Ausbildung von Lehrpersonen „bisher nur selten in größerem Maßstab untersucht wurde“ (Blömeke, 2011, 346), wird sie vielerorts kritisiert. So wird der universitären Lehrer*innenbildung vorgehalten, die Ausbildungskomponenten Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpädagogik bzw. Erziehungswissenschaft (und Schulpraxis) unausgewogen zu gewichten (vgl. u.a. Hu, 2003, 99). Des Weiteren stellt die Verknüpfung der angeführten Ausbildungskomponenten an deutschen und österreichischen Universitäten größtenteils ein Desiderat dar. Die Lehrenden implizieren überwiegend, dass in den Köpfen der Studierenden jene Synthesen möglich werden, die zu vollziehen sie selbst nicht bereit oder – infolge fortgeschrittenen Spezialist[*inn]entums – nicht mehr in der Lage sind. Diese Synthesen finden jedoch auch bei den Student[*inn]en nicht statt. (Schröder, 1995, 664).

Demnach werden die Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Schulpädagogik (und Schulpraxis) zum großen Teil isoliert vermittelt, und zwar unabhängig davon, ob diese Bereiche integriert oder konsekutiv gelehrt werden (vgl. Blömeke, 2011, 352). Ferner werden das unausgewogene Verhältnis sowie die fehlende Abstimmung von Theorie und Praxis kritisiert, was zu einer Kluft zwischen theoretisch erworbenem Wissen und praktischem Handlungswissen führen kann, da Studierende ersteres nicht in zweiteres übertragen können (vgl. u.a. Hu, 2003, 99–100). Eine praxisbegleitende Reflexion, die die bisher gesammelten *Beliefs* zu Lernen und Lehren im schulischen Kontext umfasst, ist hierfür unabdingbar. Sowohl die Fachdidaktik als auch die Schulpädagogik räumen der Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrpersonen einen hohen Stellenwert ein, was sich etwa in den Dokumenten „European Profile“ (Kelly et al., 2004) und „EPOSA“ (Newby et al., o.D.) sowie in den Berichten „LehrerInnenbildung NEU“ (2010) und

¹ Mit Hascher (2011, 422) gilt es jedoch festzuhalten, dass die Entwicklung als Lehrperson auf viele Faktoren wie etwa berufliche Vorerfahrungen, Lernbiografie, Persönlichkeitsfaktoren, Bildungsnähe des Elternhauses zurückzuführen ist und die Lehrer*innenbildung einen weiteren Beitrag dazu leistet.

„PädagogInnenbildung NEU“ (2011) zeigt. Einige der in diesen Publikationen angeführten Punkte wurden bereits vor deren Veröffentlichung durch das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF) und das „Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung“ (ILS), jeweils Universität Innsbruck, umgesetzt. So wird u.a. die Reflexionsfähigkeit als eine der fünf Domänen einer professionsorientierten Lehrer*innenbildung nach Schratz & Weiser (2002) am ILS berücksichtigt (vgl. Unterrainer, 2012).

In der Vergangenheit wurden verschiedene Wege beschritten, um die Entwicklung einer Professionskompetenz von Lehrpersonen zu beschreiben. Chronologisch können innerhalb der Professionsforschung mindestens drei aufeinanderfolgende Paradigmen unterschieden werden: „Persönlichkeits-Paradigma“, „Prozess-Produkt-Paradigma“ und „Expert[*inn]en-Paradigma“. Das „Persönlichkeits-Paradigma“ erklärt „Unterschiede in der pädagogischen Wirkung (z.B. des Lernerfolgs)“ (Krauss, 2011, 171) anhand der – zuvor festgestellten – Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson. Das zeitlich darauffolgende „Prozess-Produkt-Paradigma“ rückt gemäß der behavioristischen Tradition das Verhalten der Lehrperson im Unterricht in den Vordergrund. Das drittgenannte Paradigma fokussiert erneut die Lehrperson, allerdings unter einem anderen Blickwinkel (vgl. *ibid.*, 171–172). Gemäß dem Expert*innen-Paradigma entwickeln sich Lehramtsstudierende von Noviz*innen hin zu Expert*innen.

Mit Reinhold (2004, 425–426) geht dem Ausbau dieser Handlungsrountinen u.a. die Vermittlung von Faktenwissen voraus, d.h. für die Fremdsprachendidaktikausbildung, dass das Lehren und Lernen von strukturiertem und vernetztem Faktenwissen sowie dessen Reflexion in der ersten Phase erfolgen soll. Die Aufgabe der zweiten und dritten Phase ist es, das fachdidaktische Wissen auf das fachunterrichtliche Handeln umzulegen und Handlungsrountinen zu entwickeln (vgl. *ibid.*); d.h. die beiden letztgenannten Phasen können vorwiegend erst beginnend mit dem Berufseinstieg durchlaufen werden, wobei erste Handlungsrountinen bereits im Studium angelegt werden (z. B. durch Schul- bzw. Fachpraktika).

Da dieser Einstieg in den Beruf mit einem Praxisschock einhergehen kann, ist die Berufseingangsphase für die Entwicklung von Lehrpersonen von enormer Bedeutung (vgl. Terhart, 2000, 128). Gerade in dieser Phase können sich bei fehlender Unterstützung Überlebensstrategien herausbilden, die nicht auf den in der Ausbildung vermittelten Theorien beruhen. Des Weiteren verstärkt sich das unter Lehrpersonen immer noch häufig verbreitete „Einzelkämpfertum“ (vgl. *ibid.*, 129); es ist ein erklärtes Ziel der Innsbrucker Fremdsprachendidaktikausbildung durch eine sprachenübergreifende Ausbildung die Kooperation zwischen Lehrpersonen zu fördern.

3. Die Fachdidaktikausbildung als eine Komponente des Lehramtsstudiums – Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF)

Das Bildungswesen in Deutschland und Österreich bewahrt – trotz der etwa von Blömeke (2011, 346) festgestellten Adaptionen der Lehrer*innenbildung – bestimmte Strukturen. So „[hat] die universitäre Ausbildung, selbst die der mehrsprachigen Philologien (wie Romanistik und Slawistik), [...] es bislang übersehen, Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die praxisbezogene Ausbildung von Französisch-, Italienisch-, Portugiesisch-, Spanisch- oder Russischlehrer[*inne]n zu reflektieren.“ (Meißner, 2001, 114). Dieser Umstand ist auch an Schulen anzutreffen, wo der „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 2008) trotz der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen überwiegend beibehalten wird. Eine entsprechende Ausbildung der angehenden Lehrpersonen ist erforderlich, um ein Bewusstsein der eigenen Mehrsprachigkeit und jener der Schüler*innen zu schaffen, denn „das Studium [prägt] das langfristig wirksame berufliche Selbstkonzept [...]“ (Meißner, 2001, 115). Mit anderen Worten, auf eine monolinguale Ausbildung folgt ein monolinguales Selbstkonzept und Studierende fühlen sich etwa ausschließlich als Französischlehrer oder Englischlehrerin. Sprachenübergreifendes Arbeiten erfordert demnach eine entsprechende, d.h. die Mehrsprachigkeit berücksichtigende Ausbildung von Sprachenlehrenden (vgl. *ibid.*, 120). Eine mögliche Umsetzung im Bereich der Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik wird nachfolgend anhand des „Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik“ gezeigt.

3.1 Konzeption des „Innsbrucker Modells der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF)

IMoF entstand im Rahmen der Reorganisation der Lehramtsstudienpläne an der Universität Innsbruck im Jahre 2000. Die Fachdidaktik-Zuständigen der Institute Anglistik (Andrew Milne-Skinner), Romanistik (Barbara Hinger) und Slawistik (Wolfgang Stadler), sahen darin, vor allem auf Initiative des Instituts für Romanistik, die Möglichkeit, ein sprachen- und institutsübergreifendes Modell zu implementieren. Nach dem Inkrafttreten des neuen Lehramtsstudiums im Studienjahr 2001/02 konnten die ersten Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2002/03 abgehalten werden (vgl. Hinger, 2007, 245–246; Kofler et al., 2004, 44). 2009 wurde die bisherige sprachen- und institutsübergreifende Kooperation innerhalb der Universität als Arbeitsbereich „Didaktik der Sprachen“ an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät formal verankert, wodurch IMoF die erste universitär-organisatorische Einheit in Österreich darstellte, die eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Sprachendidaktik umgesetzt hat (vgl. Unterrainer & Hinger, 2010, 184).² Im Wintersemester 2002/03 konnte mit der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ die erste sprachenübergreifende Lehrveranstaltung³ angeboten werden, die von Barbara Hinger, Wolfgang Kofler, Andrea Milne-Skinner, Wolfgang Stadler und Karl-Heinz Töchterle abgehalten und von mir als Studentin besucht wurde.

Studierende aller an der Universität im Rahmen des Lehramtsstudiums wählbaren Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch) durchlaufen eine gemeinsame Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik. Diese setzt sich im Rahmen des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) seit 2015/16 aus vier Modulen zu insgesamt 20 ECTS zusammen (Abb. 1):

² Seit Oktober 2012 ist IMoF am Institut für Fachdidaktik/Bereich Didaktik der Sprachen angesiedelt und Teil der an der Universität Innsbruck neugegründeten Fakultät „School of Education“ (inzwischen „Fakultät für LehrerInnenbildung“). Das zwanzigjährige Bestehen des Modells wurde am 02.12.2022 mit der von mir hauptverantwortlich organisierten Veranstaltung „Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF). Eine Zeitreise von 2002 bis 2022“ gefeiert. Mit 01.01.2023 wurde der Bereich in den „Bereich Sprachen“ umbenannt.

³ Diese beinhaltete anfangs auch die klassischen Sprachen Latein und Griechisch.

BA-Curriculum Fremdsprachendidaktik

Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (NEU seit Studienjahr 2015/16)					
Pflichtmodul 1 Grundlagen der Fremdsprachendidaktik		Pflichtmodul 2 Kompetenz- orientierter Fremdsprachen- unterricht		Pflichtmodul 3 Evaluation von fremdsprachlichen Kompetenzen	
VU „Einführung in die Didaktik des Fremdspra- chenunterrichts“	UE „Sprach- spezifische Begleitung zur Einführung in die Didaktik des Fremdsprachen- unterrichts“	Sprachspezifische Lehrveranstal- tungen PS „Sprachen lernen/lehren“ SE „Sprachen lernen/lehren“	VU „Einführung in das Testen und Bewerten im Fremdsprachen- unterricht“	UE „Sprach- spezifische Begleitung zu Testen und Bewerten“	PR „Fach- praktikum“
3 ECTS-AP	2 ECTS-AP	5 ECTS-AP	2 ECTS-AP	3 ECTS-AP	5 ECTS-AP
20 ECTS-AP					
PM 1		PM 2		PM 3	
Voraussetzung für		Voraussetzung für		PM 4	

Abbildung 1: Übersicht der Innsbrucker Fachdidaktikausbildung

Im Pflichtmodul 1, d.h. in der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltung „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ und in der parallel zu absolvierenden sprachspezifischen Begleitung, werden den Studierenden allgemeine Prinzipien des Lehrens und Lernens von Sprachen vermittelt. Im Pflichtmodul 2 vertiefen die Studierenden das bisher erworbene Wissen im Bereich der Sprachendidaktik durch sprachspezifische Lehrveranstaltungen: Im Proseminar wird den Studierenden der handlungsorientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht nähergebracht, im Seminar festigen sie ihre fachdidaktischen Kompetenzen in einem thematischen Schwerpunkt (z.B. Interaktionskompetenz, literarische Kompetenz, Medienkompetenz, Diversität, sprachliche und kulturelle Vielfalt). Im Pflichtmodul 3 besuchen die Studierenden erneut eine sprachenübergreifende Lehrveranstaltung, „Einführung in das Testen und Bewerten im Fremdsprachenunterricht“, parallel mit einer sprachspezifischen Lehrveranstaltung. Das abschließende Pflichtmodul 4 setzt sich aus dem Fachpraktikum und der entsprechenden Begleitlehrveranstaltung zusammen und ermöglicht es den angehenden Fremdsprachenlehrpersonen Handlungsroutinen zu entwickeln. Der fremdsprachendidaktischen Ausbildung liegen unter anderem die nachfolgenden Prinzipien (siehe Abschnitt 3.2) zugrunde.

3.2 Ausgewählte Prinzipien der sprachenübergreifenden Ausbildung in Innsbruck

Nachfolgend wird nur auf die zwei Prinzipien „sprachenübergreifende Lehre“ und „Teamteaching“ eingegangen, weil diese die zentralen Schwerpunkte des Ausbildungsmodells abbilden.

- **Sprachenübergreifende und mehrsprachigkeitssensible Lehre**

Die sprachenübergreifende und an einer Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgerichtete Arbeitsweise des Modells äußert sich u.a. darin, dass Studierende der oben angeführten Sprachen dieselbe Ausbildung in der Fachdidaktik durchlaufen: „Dadurch werden inhaltliche Überschneidungen insbesondere für Studierende von zwei Fremdsprachenfächern vermieden und gleichzeitig die aus der Zusammenarbeit gewonnenen Synergien auch für eine den Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik verpflichtete Ausbildung genutzt.“ (Hinger, 2007, 247). Die oben angeführten Sprachen finden in den verschiedenen Einheiten der sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen ihre Anwendung, indem sie als Zielsprache für Aufgaben und Übungen verwendet werden, um die Studierenden konkrete Unterrichtssequenzen – und damit die Umsetzung der vermittelten Theorien und Prinzipien – erleben zu lassen (vgl. Hinger, 2009, 501; Hinger & Unterrainer, 2008, 325). Die Studierenden können daher „Einsichten für mehrsprachigkeitsdidaktische Lern- und Lehrverfahren [...] gewinnen und diese in Kooperation mit Studierenden aller Fremdsprachenfächer für den späteren Fremdsprachenunterricht an der Schule nutzbar [...] machen“ (Hinger, 2007, 260).

- **Teamteaching**

Hinsichtlich Teamteaching greift das Modell auf ein Konzept von Perry & Stewart (2005) zurück, wonach die verschiedenen Möglichkeiten von Teamteaching auf einem Kollaborationskontinuum angesiedelt werden können (vgl. Hinger, 2007, 251–252). Demnach weisen die sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen einen hohen Kooperationsgrad auf, da die Planung bis hin zur Bewertung im Team durchgeführt wird; die sprachspezifischen Lehrveranstaltungen hingegen nähern sich dem niedrigen Kooperationsgrad an (vgl. *ibid.*), da diese zwar überwiegend z.B. gemeinsam geplant werden, der Unterricht aber durch Einzelpersonen erfolgt. Teamteaching bietet gemeinhin die wertvolle Möglichkeit für konstruktives Feedback, das zusammen mit kritischer Selbstreflexion gerade für Lehrpersonen – unabhängig davon, an welcher Institution sie unterrichten – unerlässlich ist (Farrell, 2001, 368). Das realisierte Teamteaching, wodurch

Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

Lehrende unterschiedlicher Sprachen und tw. Institute einer Universität sowohl untereinander als auch mit in der Praxis stehenden Lehrpersonen kooperieren, fördert die Reflexions- und Diskursfähigkeit, womit Schritte in Richtung professionalisierende Lehrer*innenbildung gesetzt werden.

Der nachfolgende Abschnitt 4 beleuchtet nun die studentische Perspektive und zeigt, inwiefern die vom Ausbildungsmodell intendierten Prinzipien auch als solche von den Studierenden wahrgenommen werden (vgl. Unterrainer, 2010). In einem weiteren Schritt werden die subjektiven Theorien einer Absolventin eingebracht, um die Nachhaltigkeit der erlebten Prinzipien zu eruieren.

4. Das sprachenübergreifende Ausbildungsmodell aus zweierlei Perspektiven

4.1 Forschungsinteresse

Im Rahmen meiner Dissertation (Hirzinger-Unterrainer, 2013) wurden Lehramtsstudierende der Universität Innsbruck schriftlich und mündlich befragt. Im Forschungsinteresse standen dabei die subjektiven Theorien der Studierenden, die sie über die Fremdsprachendidaktikausbildung in Innsbruck entwickelten, sowie mögliche Unterschiede in diesen zwischen Studierenden des Pflichtmoduls 1 und 3 (vgl. Unterrainer, 2012). Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der mündlichen Leitfadeninterviews mit Studierenden mit einem mündlichen Leitfadeninterview einer Lehrerin und Absolventin des Modells trianguliert, die tw. mit Ergebnissen der quantitativen Befragung ihrer Schüler*innen komplettiert werden. Das Interesse des vorliegenden Beitrags wird durch die folgenden Forschungsfragen geleitet:

1. Welche subjektiven Theorien entwickeln angehende Lehrpersonen über sprachenübergreifende sowie mehrsprachigkeitsberücksichtigende und kooperative Ansätze in der Ausbildung?
2. Inwieweit verändern sich diese im Laufe des Studiums und im Beruf?

Subjektive Theorien werden hier mit Groeben et al. (1988, 19) als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“ gefasst, d.h. es handelt sich um (implizite) Reflexionen u.a. über Menschen und Gegenstände, die analog zu wissenschaftlichen Theorien nach Erklärungen suchen und Prognosen erstellen und „im Dialog-Konsens

aktualisierbar und rekonstruierbar sind“ (ibid., 22). Mit anderen Worten bedarf es eines Dialoges, um die impliziten subjektiven Theorien zu explizieren.

4.2 Forschungsmethodik

Am Ende des Sommersemesters 2009 wurden Leitfadeninterviews mit 15 Studierenden durchgeführt, die mit einem Diktiergerät aufgenommen, transkribiert und anschließend anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) mittels ATLAS.ti ausgewertet wurden. Nachfolgend werden aus Platzgründen nur ausgewählte Ergebnisse aus der mündlichen Befragung präsentiert. Im Wintersemester 2022/23 wurde an einer österreichischen Mittelschule und einer Polytechnischen Schule im Rahmen einer Lehrveranstaltung ein Projekt – „Woche der Mehrsprachigkeit“ – durchgeführt; die Studierenden planten in Gruppen jeweils drei Stunden für den Englischunterricht (zweites, drittes und fünftes Lernjahr Englisch), die von der Lehrperson anhand dieser Unterrichtsplanung und der vorbereiteten Materialien im Team umgesetzt wurden. Die Schüler*innen wurden im Anschluss schriftlich befragt, die Lehrperson mündlich, wobei dieses Interview ebenfalls anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (ibid.), jedoch mittels MAXQDA, ausgewertet wurde. Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf der Lehrperson, um ihre subjektiven Theorien zu Mehrsprachigkeit mit jenen der Studierenden in Beziehung zu setzen, da sie dieses Modell ebenfalls durchlaufen hat. Vereinzelt fließen auch Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Schüler*innen ein.

5. Ausgewählte, exemplarische Ergebnisse

Wie aus den oben angeführten Ausführungen ersichtlich, wirkt die Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik auf die Beliefs von Studierenden. Dennoch stellt sich die zentrale Frage nach deren Nachhaltigkeit, da wir mit Borg (2011, 370) wissen,

that teacher education is more likely to impact on what teachers do if it also impacts on their beliefs [...]. But there has been surprisingly little research on the actual impact of teacher education, particularly in in-service contexts, on the beliefs of participating teachers.

Mit anderen Worten, eine Ausbildung ist dann erfolgreich, wenn sie auf die studentischen *Beliefs* bzw. subjektiven Theorien einwirkt. Dazu durchgeführte Studien beziehen sich häufig auf angehende und seltener auf bereits im Beruf

Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

stehende Lehrpersonen (ibid.). Zudem beleuchten sie selten deren subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitssensiblen Ansätzen; wenn doch, zeigt sich ein relativ ähnliches Bild: mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht werden von Lehrpersonen überwiegend begrüßt und Mehrsprachigkeit wird als wertvolle Ressource betrachtet, aber “[i]mplementing multilingually oriented pedagogies can pose a challenge for teachers who have themselves experienced and been trained in monolingual approaches [...]. Research suggests that teachers’ preparation to work with linguistically and culturally diverse learners is inadequate.” (Sevinç et al., 2022, 203), das heißt, Fremdsprachenlehrpersonen werden überwiegend zu wenig auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt in ihren Klassenzimmern vorbereitet. So fehlen etwa konkrete Vorschläge zur Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im Studium (z.B. Alisaari et al., 2019), was oft in spontanem, und wenig systematischem Einsatz dieser im Fremdsprachenunterricht resultiert (Heyder & Schädlich, 2014). Diese Verwendung mehrsprachigkeitssensibler Ansätze ist zudem häufig auf schulische Fremdsprachen beschränkt (Unterluggauer, 2019) und lässt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen außen vor (De Angelis, 2011).

Studierende werden, anders als in Innsbruck, überwiegend monolingual ausgebildet, d.h. sie besuchen die Fremdsprachendidaktik ausschließlich mit Kolleg*innen der jeweiligen Sprache (z.B. Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch), womit häufig monolinguale Identitäten einhergehen (z.B. Vetter 2008⁴).

5.1 Subjektive Theorien zu mehrsprachigen und kooperativen Ansätzen aus studentischer Perspektive

Im Folgenden werden Auszüge aus zwei der insgesamt 15 durchgeführten Einzelfallanalysen präsentiert. Dabei wird eine Studentin aus der „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“ (anonymisiert mit S04) einer Studentin aus „Testen und Bewerten“ (anonymisiert mit S08) gegenübergestellt, wodurch der Unterschied zwischen dem Pflichtmodul 1 und 3 veranschaulicht wird. Aus dem untersuchten Material wurden verschiedene Kategorien induktiv gewonnen; an dieser Stelle werden nur die bereits oben angeführten Kategorien „sprachenübergreifende Lehre“ und „Teamteaching“ kontrastiert.

⁴ Vetter (2008) wählt für einen Beitragstitel das Zitat „Weil ich dieses Land und die Sprache so liebe ...“ aus, das stellvertretend für viele Studierende stehen kann, da die monolinguale Identität überwiegt.

- **Sprachenübergreifende Lehre**

Da die Studentin S04 bisher nur nach Sprachen getrennte Lehrveranstaltungen besucht hat, war die sprachenübergreifende Ausbildung für sie eine große Überraschung. Dadurch bestünde für Studierende die Möglichkeit, auch zu Studierenden anderer Sprachen Kontakte zu knüpfen. Allerdings führt die Studentin an, dass sie bereits am Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung (ILS) Studierende anderer Sprachen getroffen habe. Kontakte während des Studiums sind in ihren Augen für das spätere Berufsleben insofern von Bedeutung, als Gemeinsamkeiten – wie der Besuch derselben Universität, derselben Lehrveranstaltungen – eine spätere Zusammenarbeit positiv beeinflussen würden, da die Kooperation mit bereits bekannten Personen wahrscheinlicher sei.

Die Studentin aus dem Abschlussmodul, S08, hingegen bettet ihre Überlegungen in einen weiteren Kontext ein. So sieht sie die sprachenübergreifende Lehre durch den in Österreich seit 2004 geltenden Lehrplan für alle Lebenden Fremdsprachen⁵ bestätigt. Konkret könne sie sich vorstellen, dass Studierende von Unterrichtsfächern mit geringeren Studierendenzahlen wie Latein/Griechisch und Russisch interessante Beiträge in den sprachenübergreifenden Lehrveranstaltungen liefern könnten. Diese Studierenden erscheinen ihr v.a. deshalb interessant, da die Mehrheit Englisch und/oder eine romanische Sprache studiert und diese Sprachen unbekannter sind.

- **Teamteaching**

Die Studentin aus dem Eingangsmodul, S04, zeigte sich positiv überrascht von der Tatsache, dass die einzelnen Teammitglieder die Kurseinheiten gegenseitig hospitiert haben, was sie als Interesse an den thematischen Schwerpunkten der anderen wertet. Die Studentin war davon ausgegangen, dass sich die Vortragenden die Einheiten arithmetisch aufteilen würden. Dass Einheiten zu zweit bzw. alleine unter Anwesenheit eines zweiten Teammitglieds vorgetragen wurden, hat sie in Erstaunen versetzt. Das auf diese Weise praktizierte Teamteaching wurde von S04 als Vorbild betrachtet; sie könne sich vorstellen, dass Teamteaching v.a. in den ersten Unterrichtsjahren Sicherheit geben kann. Aber auch in späteren Jahren sieht die Studentin durchaus Vorteile im Teamteaching. In der Schule seien Lehrpersonen in einem geschlossenen, überwiegend unbeobachteten Raum, was zu „Festgefahrenheit“ führen könne. S04 rät deshalb zu gegenseitigen Hospitationen unter Kolleg*innen (Unterrainer, 2010, 157).

⁵ Der ab Herbst 2023 in Kraft tretende Lehrplan für die AHS-Unterstufe und Mittelschule unterscheidet zwischen erster und zweiter Lebender Fremdsprache, wodurch de facto zwischen Englisch und den weiteren Fremdsprachen differenziert wird.

Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

Für die Studentin aus dem Abschlussmodul, S08, ist das sprachenübergreifende Konzept untrennbar mit Teamteaching verbunden. In den Augen von S08 garantiert Teamteaching die personelle Vertretung der einzelnen Sprachen. So sei die Sprachkompetenz der einzelnen Teammitglieder etwa für die Korrektur der in den verschiedenen Fremdsprachen verfassten Arbeitsaufgaben notwendig, da diese nicht von einer einzelnen Person alleine abgedeckt werden könne. Als Vorteil von Teamteaching betrachtet S08 das Einbringen verschiedener Persönlichkeiten, die jeweils auf bestimmte (thematische) Bereiche spezialisiert sind. Wie bereits S04 sieht auch S08 im Teamteaching eine Vorbildwirkung, wodurch IMoF diesbezüglich bei beiden Studentinnen das intendierte Lernen am Modell geltend machen kann.

5.2 Subjektive Theorien zu mehrsprachigen und kooperativen Ansätzen aus der Perspektive einer Lehrperson

Die befragte Lehrperson befindet sich zum Befragungszeitpunkt im vierten Dienstjahr ihres Englischunterrichts. Sie hat die sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik durchlaufen, kann sich jedoch nur vage daran erinnern, da diese, gemäß ihrer Aussage, lange zurück liege. In Erinnerung behalten hat sie jedoch den sprachenübergreifenden Kurs „Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“, weil sie diesen mit Studierenden anderer Fremdsprachen besucht und im Rahmen einer Arbeitsaufgabe mit Studierenden anderer Fremdsprachen zusammengearbeitet hat, womit sie die dem Modell wichtigen Prinzipien der sprachenübergreifenden und teamorientierten Ausbildung mitgenommen hat. Von der der Mehrsprachigkeit gewidmeten Einheit erinnert sie sich besonders an das Sprachenportrait, das sie aufgrund einer begrifflichen Unsicherheit folgendermaßen erklärt: „das mit der Person, die man anmalt“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 61). Durch die durchgeführte „Woche der Mehrsprachigkeit“ wurden die im Studium vermittelten Inhalte wieder ins Bewusstsein gerufen. Die Ausführungen der Lehrperson dazu werden in der entsprechenden Kategorie (s. Abb. 2) zusammengefasst und nachfolgend ausgeführt.

Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer

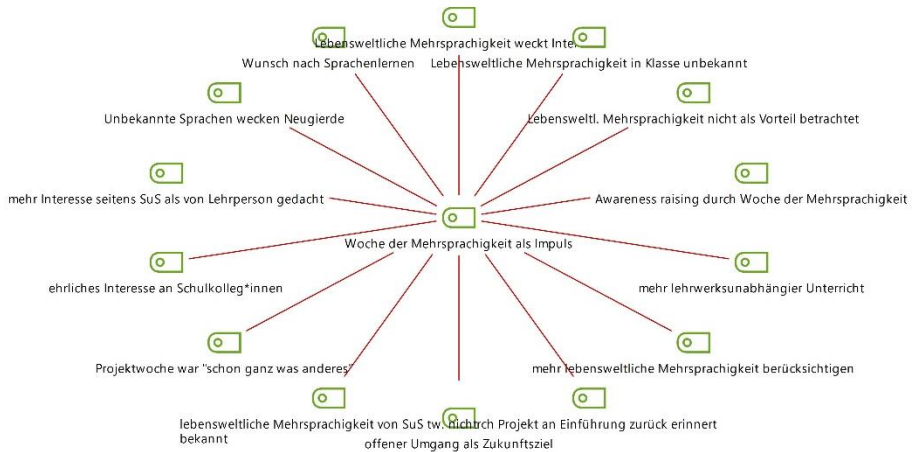


Abbildung 2: Kategorie „Woche der Mehrsprachigkeit“

Die „Woche der Mehrsprachigkeit“ fungierte als wichtiger Impuls für ihren Fremdsprachenunterricht, konkret des Englischen. Erst im Rahmen dieser Woche kam die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen an die Oberfläche, da diese der Lehrperson teilweise nicht bekannt war: „wer spricht welche Sprache, weil das war eben vielleicht jetzt auch überraschend, dass noch [...] Schüler[*innen] waren, wo ich es gar nicht gewusst habe, dass die zum Beispiel Kroatisch auch sprechen“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 184–186). Die Lehrperson hatte den Eindruck, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Mitschüler*innen bisher wenig reflektiert und nur bedingt als Vorteil gesehen wurde und erst durch die Projektwoche eine Bewusstseinsbildung stattfand:

Also insgesamt war einfach . ja also . das awareness . also das Aufmerksamkeit machen mal . dass es Mehrsprachigkeit gibt und da glaube ich auch sehr interessant für die Mitschüler[*innen] zu sehen . was ihre Klassenkamerad[*inn]en für Sprachen sprechen . da haben sie . glaube ich . vorher oft gar nicht so nachgedacht darüber und das vielleicht eben auch nicht unbedingt als Vorteil gesehen. (Transkript Lehrperson A, Pos. 96–100).

Die Schüler*innen entwickelten ein ehrliches und gegenseitiges Interesse an ihren Sprachen: „das was ich dann wirklich schön gefunden habe . wie das dann angefangen hat oder auch Diskussionen . wie sie dann wirklich gefragt haben

Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

andere . war sicherlich ja das tollste daran“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 142–144). Diese Einschätzung der Lehrperson deckt sich mit jener der Schüler*innen: 56,40% der Schüler*innen möchten, dass die Erstsprache/n ihrer Mitschüler*innen in den Englischunterricht einfließen.

Dieses Interesse resultierte bei einigen Schüler*innen in einem nächsten Schritt im Wunsch nach weiteren Fremdsprachen, was die Lehrperson nicht erwartet hatte: „was mich dann eben überrascht hat, dass einige gesagt haben sie möchten jetzt eine Fremdsprache lernen oder noch eine andere Sprache“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 104–105).⁶ Gerade unbekannte Sprachen weckten die Neugierde der Schüler*innen. Insgesamt war die Projektwoche laut Lehrperson „schon ganz was anderes und eben mal losgelöst vom normalen Unterricht“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 176–177), der überwiegend lehrwerksbasiert abgehalten wird.

In ihrem regulären Englischunterricht (s. Kategorie „Mehrsprachigkeit im Englischunterricht“, Abb. 3) nehme Mehrsprachigkeit eine marginale Rolle ein, „so richtig zu Mehrsprachigkeit habe ich noch nichts gemacht“ (Transkript Lehrperson A, Pos. 165–166). Diese Einschätzung wird auch von den schriftlich befragten Schüler*innen (N=42) geteilt. Nur für 14,30% spielte Mehrsprachigkeit bereits vor der Projektwoche eine große Rolle im Englischunterricht. Etwa zwei Fünftel (40,50%) wünschten sich eine stärkere Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht.

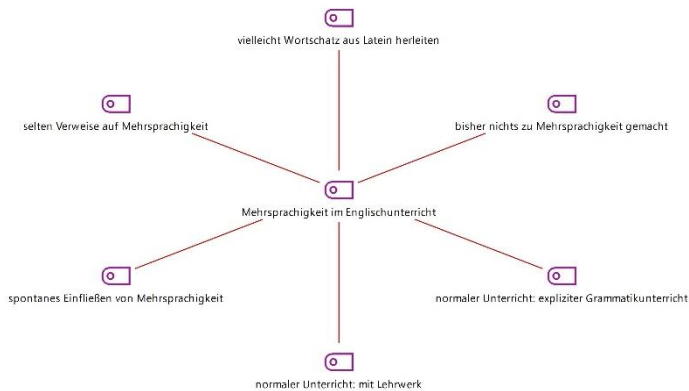


Abbildung 3: Kategorie „Mehrsprachigkeit im Englischunterricht“

⁶ 69,40% der Schüler*innen gaben nach der „Woche der Mehrsprachigkeit“ an, eine weitere Fremdsprache lernen zu wollen.

Spontane Verweise auf Parallelen zwischen Sprachen würden dennoch in ihren Unterricht einfließen; ebenso wie das Ableiten englischer Ausdrücke von Latein. Laut der befragten Lehrerin ist der Unterricht überwiegend lehrwerksbasiert und setzt auf explizite Grammatikvermittlung. Inwieweit handlungsorientierte Ansätze in den Englischunterricht einfließen, wird aus den vorliegenden Daten nicht ersichtlich.

6. Diskussion

Die unter Abschnitt 5.2. präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf einen Einzelfall und können nicht verallgemeinert werden. Dennoch bilden sie Tendenzen ab, die bereits in vorangegangenen Studien deutlich wurden. Auch bei Hirzinger-Unterrainer et al. (2022) zeigt sich schultypunabhängig, dass die befragten Lehrpersonen (n=8) mehrsprachigkeitssensible Ansätze, falls überhaupt, nur spontan in ihren Englischunterricht einfließen lassen und nicht vorab in die Unterrichtsplanung einbeziehen. Vereinzelt führen Lehrpersonen aus, dass sie die unterschiedlichen Erstsprachen der Lernenden berücksichtigen, sofern sie ihnen bekannt sind. Die genaue Umsetzung bleibt weitgehend unklar, wobei eine Lehrperson eine Sprachenbiographie als von ihr durchgeführtes Beispiel in der ersten Einheit anführt (vgl. *ibid.*). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze überwiegend an der fehlenden Integration in den Lehrwerken, an der mangelnden Zeit und dem meist nicht vorhandenen Wissen, welche Erstsprachen die Schüler*innen haben, scheitert. Auch wenn, wie in Kap. 5.1. gezeigt, Studierende die sprachenübergreifende und mehrsprachigkeitssensible Ausbildung begrüßen und sich die Lehrperson(en) in der Unterrichtspraxis daran erinnern, werden sie aus den angeführten Gründen selten umgesetzt. Lehrwerksunabhängige Materialien würden dem Defizit der Lehrwerke entgegenwirken, halten aber selten Einzug in die Klassenzimmer, da sie entweder nicht bekannt oder nicht für alle Sprachen (wie etwa für Italienisch) verfügbar sind. Der Zeitaufwand für die eigene Vorbereitung entsprechender Stunden kann von den Lehrpersonen nicht aufgebracht werden, weshalb gerade das Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Vielfalt bei Lehrwerksautor*innen geschärft werden muss.

7. Konklusion und Ausblick

Die sprachenübergreifende Lehre führt nicht direkt – wie von IMoF beabsichtigt – zu einer steigenden Kooperation unter den Studierenden. So geben sowohl Studierende des Eingangs- als auch jene des Abschlussmoduls an, kaum sprachenübergreifende Kontakte geknüpft zu haben. Die Ursache dafür liegt einerseits in der Sprachenzusammensetzung, da die Mehrheit der Studierenden Englisch belegt, sowie andererseits in der bereits erfolgten Bekanntschaft in anderen Kursen (vgl. Unterrainer, 2012). Die sprachenübergreifende Lehre hingegen wird v.a. von Student*innen aus dem Abschlussmodul als innovativ innerhalb der Fremdsprachendidaktikausbildung erkannt, da das Modell österreichweit nach wie vor einzigartig ist. Diese können bereits die durch IMoF erfahrenen Anregungen für ihr bevorstehendes Berufsleben adaptieren, während Studierende aus dem Eingangsmodul den Fokus überwiegend auf die eigene Sprach(lern)situation legen und IMoF in dieser Hinsicht für sich fruchtbar machen. Diese unterschiedliche Sichtweise spiegelt u.a. die Berufserfahrung bzw. -nähe der Studierenden wider und verweist auf Einstellungsveränderungen im Laufe des Studiums (vgl. Unterrainer & Hinger 2010, 198–199).

Um die Nachhaltigkeit der Einstellungsänderung der befragten Studierenden zu überprüfen, bedarf es weiterer Untersuchungen nach deren Berufseintritt, was Aufgabe weiterführender Forschung sein wird. So wäre es von großem Interesse, die Auswirkungen der von IMoF angebotenen, sprachenübergreifenden Fachdidaktikausbildung auf das didaktische Handeln der Absolvent*innen zu untersuchen, indem etwa deren Unterricht fremdbeobachtet und bezüglich der von IMoF vermittelten Prinzipien und Theorien analysiert wird. Zudem braucht es hinsichtlich der Professionsentwicklung der befragten Studierenden weitere Studien, d.h., die Proband*innen müssten über einen längeren Zeitraum untersucht werden, um ihre Entwicklung hin zu Expert*innen zu erforschen. Längsschnittuntersuchungen in dieser Form entsprechen dem Forschungsdesiderat im deutschsprachigen Raum, wie etwa Rothland & Terhart (2009, 796) konstatieren: „[E]chte Längsschnittuntersuchungen [fehlen] bis heute und stattdessen [dominieren] querschnittlich und retrospektiv angelegte Studien.“ Vielfach sind die Studien quantitativ angelegt und haben eine “tendency to reduce mindsets to narrow conceptualisations and fragmented individual beliefs” (Haukås & Mercer, 2021, 3). Gerade *Beliefs* und subjektive Theorien sind ein komplexes Konstrukt, das (nicht nur) quantitativ beforscht werden kann; sie sind vielschichtig und tief verwurzelt: “Since beliefs are often deeply-rooted and not easily accessed when directly addressed and because the participants’ own experience as language learners dates back several years, a sensible approach to trigger

critical reflection seemed to make them walk in students' shoes again." (Woll, 2020, o.D.)

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde ein Versuch unternommen, die potentielle Veränderung von subjektiven Theorien bei Studierenden im Studienverlauf und durch Unterrichtserfahrung aufzuzeigen, indem die befragte Lehrperson im Rahmen der „Woche der Mehrsprachigkeit“ die von Studierenden erstellte mehrsprachigkeitsberücksichtigende Unterrichtsplanung und -materialien verwendet und nach dieser Woche befragt wird. Anhand dieses Einzelfalls hat sich gezeigt, dass durch die Projektwoche die in der Ausbildung vermittelten Inhalte wieder ins Bewusstsein gerufen wurden und eine Reflexion zum eigenen Fremdsprachenunterricht angeregt wird. Eine wissenschaftliche Begleitung von Lehrpersonen im Unterrichtsalltag erscheint sinnvoll und sollte gerade beim Unterrichtseinstieg umgesetzt werden.

Literatur

- Alisaari, J., Heikkola, L.M., Commins, N. & Acquah, E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
- Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (345–361). Waxmann.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.009
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.
- Farrell, T. (2001). Critical friendships. Colleagues helping each other develop. *ELT Journal*, 55(4), 368–374.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (418–440). Waxmann.
- Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität - eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183–201.
- Hinger, B. (2007). IMoF – Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. Ein sprachübergreifender und mehrsprachiger Ansatz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer/innen. In L.N. Zybatow (Hrsg.), *Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation*.

Subjektive Theorien zu Mehrsprachigkeit und Teamteaching

- Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft V. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft* (245–266). Lang.
- Hinger, B. (2009). Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5(6), 498–504.
- Hinger, B. & Unterrainer, E.M. (2011). Die Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik – Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF). In R. Mateus-Berr & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Best Spirit – Best Practice. Lehramt an österreichischen Universitäten* (265–268, 272–275). Braumüller.
- Hu, A. (2003). Überlegungen zur aktuellen Situation der Fremdsprachenlehrausbildung. In K.-R. Bausch, Frank G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (99–105). Narr.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final Report*. https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile_short_report_1_1_.pdf (05.05.2023).
- Kofler, W., Hinger, B., Skinner, A. & Stadler, W. (2004). Latein und Griechisch und die Didaktik der modernen Sprachen. Das Innsbrucker Modell. *Der Altsprachlicher Unterricht*, XLVII (6), 46–52.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (171–191). Waxmann.
- LehrerInnenbildung NEU (2010). ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf (05.05.2023)
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Meißner, F.-J. (2001). Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In F.G. Königs (Hrsg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehre-rinnen und -lehrern* (111–130). Narr.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (o.D.). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*. EFSZ/Europarat.
- PädagogInnenbildung NEU (2011). *Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe*. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf (10.04.2012)
- Perry, B. & Stewart, T. (2005). Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. *System*, 33(4), 563–573.
- Reinhold, P. (2004). Komponenten der Lehrerausbildung: Fachdidaktische Ausbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (410–431). Klinkhardt.

- Rothland, M. & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (791–810). (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, K. (1995). Thesen zur Lehrerausbildung. *Die Neueren Sprachen*, 94(6), 662–666.
- Schratz, M. & Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *se*, 4, 36–47. <http://www.uibk.ac.at/ils/publikationen/qualitaetsdimensionen.pdf> (10.05.2010)
- Sevinç, Y., Krulatz, A., Torgersen, E. & Christison, M. (2022). Teaching English in Linguistically Diverse Classrooms in Norway: Teachers' Beliefs, Practices and Needs in Multilingual Education. In A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Hrsg.), *Theoretical and Applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings: Multilingual Matters* (201–218). De Gruyter.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (448–471). Suhrkamp.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. *Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Unterluggauer, S. (2019). *Wie erreicht Mehrsprachigkeitsdidaktik Lehrpersonen? Subjektive Sichtweisen von Fremdsprachenlehrpersonen auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Unterricht und in der LehrerInnenbildung*. [=unveröffentlichte Dissertation]. Universität Innsbruck.
- Unterrainer, E.M. (2010). *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der (Fremd-)Sprachendidaktik aus studentischer Perspektive: Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF)* [=Dissertation]. Universität Innsbruck.
- Unterrainer, E.M. (2012). Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Didaktik aus studentischer Perspektive. Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF). In B. Hinger, E.M. Unterrainer & D. Newby (Hrsg.), *Sprachen lernen: Kompetenzen entwickeln – Performanzen (über)prüfen. Tagungsband der 5. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD): Innsbruck (23.09.-25. 09. 2010)* (112–129). Praesens.
- Unterrainer, E.M. & Hinger, B. (2010). Wissenschaftliche Evaluierung eines Ausbildungsmodells. Das ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF) aus studentischer Perspektive. In D. Newby, M. Rückl & B. Hinger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog* (183–202). Praesens.
- Vetter, E. (2008). „... weil ich dieses Land und die Sprache dermaßen liebe“: Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Berufswahl angehender FranzösischlehrerInnen. In M. Frings & E. Vetter (Hrsg.), *Romanische Sprachen und ihre Didaktik: Vol. 17. Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten; Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22.09–27. 09.2007)* (341–359). ibidem.