

Mit Germanistikstudium in die DaF- Lehre?

Zum Stellenwert von DaF-Fortbildungen und Perspektiven des Aus- und Weiterbildungs- programms Dhoch3 an chinesischen Hochschulen am Beispiel des Dhoch3-Moduls 9

Katharina Eberle & Katharina Quicker

Abstract: Ein Großteil der Lehrenden an chinesischen Hochschulen stammt aus der Germanistik und nur wenige verfügen über eine fremdsprachendidaktische Ausbildung. Daher besteht ein hoher Bedarf an nachqualifizierenden Fortbildungen. Anhand einer quantitativen Befragung wird deutlich, dass zwar institutionelle Angebote vorhanden sind, diese jedoch selten DaF-spezifisch ausgerichtet sind. Ergänzend werden Umfrageergebnisse aus Workshops des DAAD-Programms Dhoch3 vorgestellt, die zeigen, dass praxisnahe Inhalte, kollegialer Austausch und logistische Unterstützung zentrale Faktoren für die Teilnahmebereitschaft darstellen. Der Beitrag diskutiert Implikationen für die Weiterentwicklung und institutionelle Verankerung von Fortbildungsangeboten in China und zeigt auf, wie diese stärker an den Bedarfen der Lehrkräfte ausgerichtet und nachhaltig etabliert werden können.

Schlagwörter: lebenslanges Lernen, Lehrendenfortbildung, Deutsch als Fremdsprache

Abstract: The majority of instructors at Chinese universities come from a background in German Studies and only a few possess training in language didactics, there is a strong need for additional qualification through continuing education. A quantitative survey reveals that, although institutional training opportunities exist, they are rarely tailored to GFL, and that participation is primarily hindered by a lack of time, funding, and structural constraints. Complementary findings from DAAD's Dhoch3 workshops indicate that practice-oriented content, peer-to-peer exchange, and logistical support are key factors in fostering participation. The paper discusses how training opportunities can be institutionally embedded and further developed, better aligned with teachers' needs, and established sustainably.

Keywords: lifelong learning, professional development, German as a Foreign Language



1 Einleitung

Die Vermittlung von Fremdsprachen lag bis ins 18. Jahrhundert in der Regel bei Gouvernanten und Sprachmeistern, meist muttersprachliche Autodidakt:innen, was die heutige Präferenz für Native Speaker als Lehrkräfte beeinflusst (vgl. Krumm & Riemer 2011: 1340 f.). Sprachliche Kompetenzen im Alltagsgebrauch unterscheiden sich jedoch von den didaktisch-methodischen Kompetenzen, die für das Unterrichten einer Fremdsprache erforderlich sind (vgl. Hofrichter et al. 2024: 130). Ein rein philologisch ausgerichtetes Germanistikstudium qualifiziert womöglich für den Deutschunterricht, vermittelt jedoch nicht zwingend didaktisch-methodische Kompetenzen. Daher sollte eine berufsorientierte Lehrkräfteausbildung neben sprach- und literaturwissenschaftlichen Inhalten auch fremdsprachendidaktische Aspekte integrieren (vgl. Krumm & Riemer 2011: 1342).

Da eine einmalige Ausbildung nicht ausreicht, sind kontinuierliche Fortbildungen notwendig. In Deutschland und Österreich wird die Lehrkräftefortbildung als dritte Phase der Lehrkräftebildung betrachtet, die sich über das gesamte Berufsleben erstreckt (vgl. Legutke 2011: 1351). Fortbildungen dienen der Aktualisierung und Anpassung von Wissen an gesellschaftliche Veränderungen und folgen dem Konzept des lebenslangen Lernens, das professionelles Wachstum und persönliche Entwicklung ermöglicht (vgl. European Commission 2021: 5).

1.1 Kontextualisierung: DaF in China

In zahlreichen Bildungskontexten in China unterrichten Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache (DaF) häufig ohne eine explizite fachdidaktische Ausbildung. Dennoch ist unbestritten, dass ihnen im institutionellen Lehr-Lernprozess eine zentrale Rolle zukommt, da sie die komplexe Unterrichtspraxis auf verschiedenen Ebenen maßgeblich gestalten (vgl. Witte & Harden 2010: 1324). Besonders das Lehrkräfteverhalten, die Struktur des Unterrichts, die Sprachkompetenz der Lehrkraft sowie die Art und Weise der Stoffvermittlung stellen zentrale Unterrichtsvariablen dar, deren Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler:innen empirisch belegt ist (vgl. Hofrichter et al. 2024: 122). In diesem Zusammenhang übernimmt die Fortbildung die entscheidende Funktion der Nachqualifikation, indem sie Lehrkräften die Möglichkeit bietet, ihre didaktischen und methodischen Kompetenzen aufzubauen bzw. zu erweitern.

Die Germanistik in China befindet sich im Wandel: Digitalisierung, KI und institutionelle Veränderungen führen dazu, dass Germanistikabteilungen zunehmend in DaF-Abteilungen umgewandelt werden, häufig in Kombination mit Zweitfächern, um die Berufsaussichten der Studierenden zu verbessern. Deutschkenntnisse sind oft keine Voraussetzung für ein Germanistikstudium, sodass die ersten beiden Studienjahre im Bachelorstudiengang stark

auf Sprachlernen fokussiert sind. Das Auswärtige Amt betont daher die Notwendigkeit weiterer Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (Auswärtiges Amt 2020: 30).

1.2 Forschungsinteresse

Neben individueller Weiterbildung z. B. durch Fachliteratur, Fachkonferenzen u. a. gibt es didaktisch aufbereitete Fortbildungsangebote, die Innovationen im Lehr- und Lernprozess fördern (vgl. Imschweiler 2019). Insbesondere Forschungen zum Lehrwissen zeigen, dass Lehrkräfte in ihrer Praxis auf ein komplexes Bündel aus Wissen, Meinungen und Erfahrungen zurückgreifen (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001: 17–30; Woods 1996). Diese handlungsleitenden Konzepte, die auch als *Alltagswissen* (vgl. Bach 2009), *subjektive Theorien* (vgl. Caspari 2003) oder *Erfahrungswissen* (vgl. Appel 2000) bezeichnet werden, prägen das Berufsverständnis und sollten in Fortbildungen berücksichtigt werden.

Die Autorinnen vorliegenden Beitrags gehen davon aus, dass sowohl die institutionelle Verankerung von Fortbildungen als auch die persönliche Eigeninitiative im Sinne lebenslangen Lernens Voraussetzungen für eine erfolgreiche Weiterqualifizierung darstellen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern aus der Perspektive chinesischer Hochschuldozierender ausreichende Möglichkeiten zur Teilnahme an Fortbildungen gegeben sind. Diese Frage wird in der ersten Befragung untersucht (siehe Kapitel 2).

Der DAAD entwickelte das Programm Dhoch3 (DAAD 2025), das weltweit kostenlose digitale Studienmodule zur Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften anbietet. Zwischen 2022 und 2024 führten die Autorinnen des hier vorliegenden Beitrags in Festlandchina drei Informationsveranstaltungen und zwei Fortbildungsworkshops zum Modul „diskursive Landeskunde“ durch. Die zweite Befragung hatte zum Ziel, die Faktoren zu identifizieren, die die persönliche Eigeninitiative zur Teilnahme an solchen Fortbildungen förderten (siehe Kapitel 3.2).

2 DaF-Fortbildungen an chinesischen Hochschulen: Eine quantitative Analyse

Um die institutionelle und persönliche Eigeninitiative gegenüber Fortbildungen zu ermitteln, wurden 51 chinesische Dozierende lokaler Hochschulen befragt. Die absolute Mehrheit der Befragten (82 %) hat Germanistik studiert; nur 16 % haben DaF studiert. Lediglich 14 % der Germanistikabsolvent:innen verfügen über eine Zusatzausbildung in DaF. 2 % der Befragten haben weder DaF noch Germanistik studiert, sind aber dennoch als Deutschdozierende tätig. Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem hohen Bedarf an

ausgebildeten DaF-Lehrkräften und der begrenzten Verfügbarkeit von entsprechend ausgebildetem Personal. Die zusätzlich benötigten fremdsprachendidaktischen Methoden, wie sie in einem DaF-Studium erworben werden, könnten über nachqualifizierende Fortbildungen erworben werden. So scheint es zunächst positiv, dass 67 % der Befragten angeben, dass ihre Arbeitgebenden Fortbildungen für Mitarbeitende anbietet, und dies nur bei 24 % der Befragten nicht der Fall ist (10 % wissen nichts darüber). Allerdings gehörte die Mehrheit (51 %) der angebotenen Fortbildungen in den Bereich „Sonstiges“, der beispielsweise politische Bildung (13 %), Computer und IT (13 %), aber wenig für den DaF-Unterricht Fachspezifisches umfasst. So gaben nur 19 % an, dass Fortbildungen zu DaF angeboten werden. Die vertiefende Frage zu den angebotenen Themenbereichen bestätigt dies, indem hier nicht auf DaF bezogene Themen wie Bewerbungstrainings auf Fördermöglichkeiten genannt wurden.

Es besteht jedoch nicht nur ein Bedarf an DaF-Fortbildungen, sondern auch die Notwendigkeit, Hürden für eine Teilnahme abzubauen. Die Umfrage zeigt, dass überraschenderweise nur 8 % der Befragten regelmäßig – im Sinne von durchschnittlich einmal pro Jahr – Fortbildungen absolvieren und 10 % der Befragten in den letzten fünf Jahren an drei bis vier Fortbildungen teilgenommen haben. 35 % der Befragten haben in den letzten fünf Jahren an keiner Fortbildung und 47 % im gleichen Zeitraum lediglich an ein bis zwei Fortbildungen teilgenommen.

Geht man davon aus, dass Fortbildungen den Karriereweg fördern (vgl. OECD 2023: 230), dann überrascht der Anteil an gänzlich fehlenden bzw. sehr unregelmäßigen Fortbildungsteilnahmen vor allem in Anbetracht der befragten Alterskohorte: So nahmen an der Umfrage mehrheitlich jüngere Berufstätige teil, die zu 14 % zwischen 25 und 32 Jahren und zu 43 % zwischen 33 und 40 Jahren alt waren und damit ihren Berufsweg noch vor sich haben und über Fortbildungen aktiv auf ihn Einfluss nehmen könnten. Die Frage nach den Hürden (Mehrfachantworten waren möglich) zeigt, dass die größten Hindernisse für die meisten in fehlender Zeit (59 %), gefolgt von fehlenden Angeboten des Arbeitgebenden (55 %), Finanzierungsschwierigkeiten (43 %) und einem fehlenden Angebot in der Nähe (27 %) liegen. Lediglich 12 % geben an, kein Interesse an Fortbildungen zu haben. Die Umfrage zeigt also, dass es vor allem institutionelle Rahmenbedingungen sind, die eine Teilnahme an Fortbildungen erschweren. Die Umfrage zeigt zudem, dass sich der beschriebene Bedarf an didaktisch-methodischer Qualifizierung der DaF-Lehrenden mit der Wahrnehmung der Befragten deckt: So wünschen sich die Befragten mehrheitlich Fortbildungen zu fremdsprachendidaktischen Methoden wie zur Lernendenmotivation und -interaktion, aber auch zu Landeskunde und Interkultureller Kommunikation. Fortbildungen zu Methodik und Didaktik können dabei mit aktuellen technologischen und digitalen Entwicklungen verknüpft werden. So sind sich die Befragten bewusst, dass die Digitalisierung die Lehr- und Lernkultur verändert, und

wünschen sich auch Fortbildungen zum Einsatz von KI im Unterricht und zur Gestaltung von Blended-Learning-Unterricht.

3 Weiterbildungsangebote in China

3.1 Weiterbildungsangebote

Der DAAD bot zwischen 2021 und 2023 die Veranstaltungsreihe DaF-Sofa an, ein regelmäßiges digitales Gesprächsformat mit fachlichem Input und Diskussionen über Themen aus der aktuellen Forschung im Kontext DaF. Des Weiteren sind regelmäßige (digitale) Fortbildungen des Goethe-Instituts Peking sowie die digitalen Angebote bekannter Lehrbuchverlage zu nennen, die überwiegend kostenlos zugänglich sind. Als weitere Ressource für Fortbildungen können die chinaweiten DAAD-Lektorate genannt werden, von denen derzeit (Stand 2025) 14 besetzt sind.

3.2 Dhoch3-Workshops zu Modul 9

Dhoch3 bietet eine fundierte Plattform für Lehrkräfte weltweit, insbesondere im Bereich DaF, zur systematischen Erweiterung ihrer fachlichen Kompetenzen, zur Erkundung aktueller Forschungsansätze und zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lehrpraxis.

Im Jahr 2023 führten die Autorinnen, die damals als DAAD-Lektorinnen in China tätig waren, in Zusammenarbeit mit der Shenzhen Technology University erstmals einen Dhoch3-Workshop durch. An diesem nahmen 15 Hochschullehrkräfte aus verschiedenen Regionen Chinas, die an Universitäten im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig sind, in Präsenz teil.

Der zweite Workshop wurde in den Räumlichkeiten des Goethe-Instituts Shanghai durchgeführt. 18 Lehrkräfte chinesischer Universitäten aus verschiedenen Provinzen kamen dafür zusammen.

3.2.2 Durchführung der Befragung

Die erste Befragung der Teilnehmenden erfolgte direkt nach den Workshops in Shenzhen und Shanghai als mündliches Feedback im Plenum, um die Reflexion über die Inhalte anzuregen und die Anwendbarkeit der vorgestellten fremdsprachendidaktischen Methoden im Unterricht zu ermitteln. Aufgrund der überwiegend positiven Rückmeldungen wurde nach einem Semester eine zweite, schriftliche Befragung durchgeführt. Diese nutzte einen strukturierten Interviewleitfaden, um gezielt die Integration der Fortbildungsinhalte in den Unterricht und die Faktoren zu erfassen, die die

persönliche Eigeninitiative zur Teilnahme fördern. Die Teilnahme war anonym und freiwillig; trotz mehrmaliger Erinnerung gingen lediglich fünf ausgefüllte Fragebögen ein.

3.2.3 Ergebnisse der zweiten Befragung

Obwohl die zweite Befragung auf lediglich fünf schriftlichen Fragebögen basiert, liefern die Rückmeldungen dennoch wertvolle Einblicke in die Wirkungen des Programms und bieten konkrete Anhaltspunkte für den Ausbau des Dhoch3-Netzwerks in China.

Die Teilnehmenden schätzten insbesondere die praxisnahe Vermittlung fremdsprachendidaktischer Methoden und die Erweiterung ihrer eigenen Perspektiven, die die diskursive Landeskunde eröffnet. Eine Lehrkraft äußerte sich dabei positiv über die Anwendbarkeit der Workshop-Inhalte: „Ich habe viele Ideen erhalten, wie ich den Unterricht interessanter gestalten kann.“ Ein weiteres Feedback hob die Neuheit des Konzepts der diskursiven Landeskunde hervor: „Das Konzept der diskursiven Landeskunde ist sehr neu für mich, und ich möchte versuchen, diesen Ansatz in meinem Unterricht umzusetzen.“ Gleichzeitig wurde jedoch die Schwierigkeit betont, Stereotype im Unterricht zu vermeiden.

Ein zentraler Faktor für die Teilnahme am Workshop war der interkollegiale Austausch. Viele Teilnehmende lobten die Möglichkeit, sich mit Kolleg:innen zu vernetzen und Erfahrungen auszutauschen. Der informelle Austausch verlief vor und nach dem Workshop über eine WeChat-Gruppe. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Fortbildungen in Präsenz nicht nur fachlichen Austausch ermöglichen, sondern auch maßgeblich zum Aufbau nachhaltiger Netzwerke beitragen können. Damit diese Netzwerke jedoch über die Veranstaltung hinaus nachhaltig bleiben, bedarf es einer kontinuierlichen Pflege und institutionellen Verankerung.

Daneben spielten logistische Anreize, wie die Übernahme von Reise- und Verpflegungskosten, eine wichtige Rolle. Ein Teilnehmer betonte in der Umfrage: „Kostenfreie Reise- und Verpflegungskosten, Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, und auch ein interessantes Thema“ seien seine hauptsächlichen Motive für eine Teilnahme gewesen.

3.3 Implikationen für die Weiterentwicklung und Bekanntheitssteigerung von Dhoch3

Die Antworten im Hinblick auf Fortbildungsbedarfe zeigen, dass eine stärkere Ausrichtung an den spezifischen Bedürfnissen der Lehrkräfte essenziell ist. So wurde besonders häufig der Wunsch nach einer stärkeren Integration von Technologiethemata geäußert. Eine

Lehrkraft nannte „AI-Wortschatzarbeit, AI-Assistent beim Deutschlernen.“ Der Einsatz moderner Technologien könnte nicht nur die Attraktivität der Dhoch3-Workshops steigern, sondern auch deren Praxisrelevanz erhöhen. Darüber hinaus wurde der Bedarf an branchenspezifischen Materialien betont: „Mehr Inhalte von Wissenschaft und Technologie, die für meine Lernenden besonders wichtig sind“.

Der Mehrheit der Teilnehmenden der zwei Dhoch3-Workshops zu Modul 9 in Shenzhen und Shanghai war Dhoch3 zunächst unbekannt. Zur Steigerung der Bekanntheit in China wird empfohlen, die Zusammenarbeit mit lokalen Institutionen wie Universitäten und Fremdsprachenfakultäten auszubauen. Partnerschaften mit nationalen und regionalen Bildungsbehörden könnten Vertrauen und Sichtbarkeit des Programms erhöhen und die Einbindung von Multiplikator:innen die aktive Bewerbung und Gewinnung neuer Interessierter unterstützen. Ein positives Beispiel zeigt die Universität Hangzhou: Eine Teilnehmerin besuchte zunächst den Workshop in Shenzhen und ein Jahr später die Dhoch3-Sommerschule in Bonn; inzwischen sind Studienmodule in das Curriculum integriert.

Der Aufbau eines Dhoch3-Netzwerks, das den Erfahrungsaustausch fördert, bietet eine zusätzliche Möglichkeit, die Reichweite von Dhoch3 zu erhöhen und eine langfristige Bindung der Teilnehmenden sicherzustellen. Die Finanzierung dieser Workshops sollte dabei strukturell gesichert und langfristig in die Fortbildungsstrategie eingebettet werden, um eine nachhaltige Qualifizierung von Lehrkräften zu gewährleisten.

4 Fazit

Es wurde dargestellt, dass in China einerseits ein hoher Bedarf an DaF-Lehrkräften besteht, der DaF-Bereich jedoch hauptsächlich von studierten Germanist:innen abgedeckt wird. Diese erkennen, auch für ihre persönliche Arbeit, die Notwendigkeit von DaF-Fortbildungen. Es wurde jedoch auch gezeigt, dass eine Teilnahme an Weiterbildungen hauptsächlich durch institutionelle Hürden erschwert wird. Aus der ersten Umfrage geht zwar hervor, dass Arbeitgebende selten Fortbildungen zu DaF anbieten, die skizzierte Weiterbildungslandschaft für China zeigt jedoch, dass durchaus Angebote und Ressourcen vorhanden sind. Es besteht einerseits die Notwendigkeit, diese Angebote, auch über Arbeitgebende, stärker zu bewerben, andererseits muss Weiterbildungen institutionell ein höherer Stellenwert beigemessen werden. Dazu müssen Fortbildungen als Arbeitsaufgabe anerkannt und nicht in den Freizeitbereich verlegt werden. Für Anbieter:innen bedeutet dies, in enger Zusammenarbeit und Absprache mit Deutschabteilungen zu handeln, um Fortbildungen eng an die Bedarfe anzupassen. Außerdem müssen Formate an den engen Zeit- und Budgetrahmen der Teilnehmenden angepasst und eine Integration in den Arbeitsalltag ermöglicht werden. Das Potential liegt dabei vor allem in kurzen digitalen

Fortbildungen, welche ortsunabhängig und ohne zusätzliche Reise- und Übernachtungskosten wahrgenommen werden können und die gleichzeitig die digitalen Lehrkompetenzen fördern.

Bei der inhaltlichen Gestaltung der Fortbildungen könnte eine stärkere Fokussierung auf praxisnahe und berufsbezogene Themen den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass technologische Innovationen wie KI und fremdsprachendidaktische Methoden insbesondere beim Einsatz von digitalen Tools und Lernen in den Workshops stärkeres Gewicht beigemessen werden sollte. Weiterhin könnten interaktive Formate, die den Austausch zwischen Teilnehmenden fördern, sowie die Integration kultureller Sensibilität und Diversität als feste Bestandteile der Workshops etabliert werden.

Literaturverzeichnis

Appel, Joachim (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt.

Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Abgerufen am: 27.11.2025, von URL https://www.goethe.de/resources/files/pdf328/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit.-datenerhebung-2020.pdf

Bach, Gerhard (2009). Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum reflective practioner. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke UTB, 304–320.

Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

DAAD (2025). *Das Programm Dhoch3*. Abgerufen am: 18.02.2025, von URL https://www.daad.de/de/der-daad/querschnittsdimensionen-themen/die-deutsche-sprache-foerdern/das-projekt-dhoch3/#daad_accordion_element_anchor_id_100_1_234_0

European Commission (2021). *Adult Education and Training in Europe: Building Inclusive Pathways to Skills and Qualifications*. Abgerufen am: 21.11.2024, von URL

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/adult-education-and-training-europe-building-inclusive-pathways-skills-and>

Hofrichter, Maria; Lindl, Alfred; Krämer, Annika & Rader, Alfred (2024). Was macht guten Fremdsprachenunterricht aus? Theoretische Überlegungen und erste Ergebnisse einer interdisziplinären Onlinebefragung in den Fächern Englisch und Latein. In: Lohe, Viviane; Lindl, Alfred & Kirchhoff, Petra (Hrsg.). *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*. Münster. New York: Waxmann, 109–137. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:32424>

Imschweiler, Volker (2019). *Lehrerfortbildung zwischen Selbstorganisation und Steuerungstillusion. Die Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung von der Gründung des Lehrerfortbildungswerkes (1951) bis zur Auflösung des Landesinstituts für Pädagogik (2005). Auftrag, Konzepte, Strukturen, Praxis, Perspektiven*. Kassel: Kassel University Press. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:31814>

Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2011). *Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1340–1351. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110240252>

Legutke, Michael (2011). Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1351–1357. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110240252>

OECD (2023). *Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren. Bundesministerium für Bildung und Forschung Deutschland*. Abgerufen am: 10.06.2025, von URL https://www.oecd.org/de/publications/bildung-auf-einen-blick-2023_34087b82-de.html

Schocker-von Ditzfurth, Marita (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.

Witte, Arnd & Harden, Theo (2011). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych,

Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1324–1340. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110240252>

Woods, Devon (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Angaben zur Person: Katharina Eberle, DAAD-Lektorin an der Guangdong University of Foreign Studies (GDUFS)

Kontakt: kathaebe@web.de

Angaben zur Person: Katharina Quicker, Expertin für Unterricht, Goethe-Institut Südafrika; ehem. DAAD-Lektorin, University of Xiamen

Kontakt: katharina.quicker@goethe.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1514944>