

Fortbildungsinhalte in die Praxis umsetzen – ein Ding des (Un)Möglichen?

Ein Praxisbericht zu drei verschiedenen Fortbildungsformaten

Blaženka Abramović

Abstract: Beim vorliegenden Artikel handelt es sich um einen Praxisbericht zu drei unterschiedlichen Fortbildungsformaten im DaF-Kontext, die in Kroatien und Rumänien durchgeführt wurden. Zu jedem Fortbildungsformat wird der jeweilige Fortbildungskontext kurz skizziert, der Seminarablauf geschildert und aus den Ergebnissen der Kursevaluation ein Fazit zu den einzelnen Fortbildungsformaten im dargestellten Kontext gezogen. Der Artikel schließt mit einem zusammenfassenden Fazit zur Grundfrage nach den Elementen, die zur Wirksamkeit von Fortbildungen führen (könnten) ab und wird als Impuls verstanden, sich weitere Gedanken darüber zu machen, wie FortbildnerInnen durch die Gestaltung ihrer Fortbildungen, die Wahl der Inhalte sowie ihren eigenen Stil als SeminarleiterIn zur nachhaltigen Professionalisierung von DaF Lehrkräften beitragen können.

Schlagwörter: Fortbildung, Unterrichtspraxis, Deutsch als Fremdsprache, Unterrichtsgestaltung

Abstract: This article is a practice report on three different training formats. In the context of German as a Foreign Language (GFL) the trainings were held in Croatia and in Romania. In the article, each training format is briefly outlined with its respective context, the seminar process is described, and conclusions are drawn from the results of the data collected during the process. The article concludes with two fundamental questions regarding the elements that contribute to the sustainability of training programmes, and the manner in which they achieve this objective. It is intended as an impulse for trainers to further reflect on how they can contribute to the sustainable professionalization of GFL-teachers through the design of their training sessions, the selection of content, and their own style as seminar leaders.

Keywords: training, teaching practice, German as a Foreign Language, seminar design



1 Einleitung

Der Lehrberuf wird heutzutage in der Öffentlichkeit immer noch als ein Beruf wahrgenommen, bei dem jemand Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen etwas beibringt, obwohl die Tätigkeit von Fremdsprachenlehrenden schon seit Jahrzehnten diese eng gefasste Definition sprengt. Die Aufgaben der Lehrkraft erweitern sich heutzutage von einer reinen Vermittlung von fremdsprachlichem Wissen auf fremdsprachliches Können, das den Lernenden einen kompetenten Umgang mit der Fremdsprache aber auch der Zielkultur sowie ein Zurechtfinden in einem neuen Zeitalter der immer rascher voranschreitenden technologischen Entwicklungen gewährleisten sollte. In einer Zeit großer gesellschaftlicher Umwälzungen und einer allgemeinen Globalisierung haben sich die Bedingungen, in denen Fremdsprachenunterricht stattfindet, grundlegend verändert. Um mit angemessener und den oben genannten neuen Umständen angepasster Qualität unterrichten zu können, wird immer klarer, dass „Lehrkräfte unter anderem Professionswissen zu fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Dimensionen des Unterrichtens benötigen“ (Junkert et al. 2020: 237). Dies wird Lehrkräften während ihrer Ausbildung, aber noch intensiver, fokussierter und zielgerichteter in ihrer Weiter- und Fortbildung vermittelt, denn „es ist die fremdsprachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenz der Lehrkraft, die sie befähigt, unter den konkreten Bedingungen einen lebendigen Fremdsprachenunterricht zu gestalten [...]. Die systematische Entwicklung dieser [Kompetenzen] kann deshalb zu Recht als gesellschaftliche Schlüsselaufgabe gelten“ (Legutke 2016: 93). Um dieser Schlüsselaufgabe gerecht zu werden, musste es zu einer grundlegenden Veränderung der Konzeption von Aus- und Fortbildungen kommen, denn diese sollten Lehrende dazu befähigen, eine forschende Haltung gegenüber ihrem Tun einzunehmen, dieses zu erkunden und die Folgen ihrer Entscheidungen genauer in den Blick zu nehmen (vgl. Legutke & Schart 2016: 25).

Als langjährige Fort- und Weiterbildnerin sowie selbstständige Trainerin und ehemalige DLL- Trainerin und Tutorin hatte ich die Möglichkeit, verschiedenste DaF-Kontexte außerhalb der deutschsprachigen Länder kennenzulernen und mit verschiedenen Zielgruppen zu arbeiten. Ich hatte somit die Möglichkeit und Freiheit, beruhend auf diesen Erfahrungen, die unterschiedlichsten Fortbildungsformate zu entwerfen, zu erproben und mich letztendlich kritisch-reflexiv mit den Resultaten ihrer Durchführung auseinanderzusetzen. Der vorliegende Beitrag ist somit ein Praxisbericht zu drei unterschiedlichen Fortbildungsformaten und richtet seinen Fokus auf die Frage, wie sich die veränderten Formate auf die Wirksamkeit von Fortbildungen im DaF-Kontext in zwei nicht-deutschsprachigen Ländern ausgewirkt haben. Außer der Darstellung der durchgeführten Fortbildungsformate mit all ihren Vor- und Nachteilen wird auch das Ziel verfolgt, die LeserInnen dafür zu sensibilisieren und anzuregen, „weiter an der Dauerbaustelle Lehrerbildung [zu arbeiten] und zwar informierter, klüger und hoffentlich mit mehr Vorsicht und mehr Realismus, als man es bislang häufig getan hat“ (Terhart 2012: 17), unabhängig davon, in welcher Funktion sie momentan tätig sind.

Da es sich um die Darstellung von Fortbildungen in DaF-Kontexten außerhalb der deutschsprachigen Länder handelt, erachte ich es als wichtig, kurz auf die Beschreibung der einzelnen Kontexte

einzugehen, um eine bessere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Da die ersten zwei Fortbildungen in meinem eigenen Land durchgeführt wurden, kenne ich diesen Kontext etwas besser und dementsprechend wird auch dessen Darstellung etwas detaillierter gefasst sein, während der dritte Fortbildungskontext eher nur umrissen werden kann. Wenn von Wirksamkeit in diesem Praxisbericht die Rede ist, wird darunter die Bereitschaft der an der Fortbildung teilnehmenden Person verstanden, sich mit den Fortbildungsinhalten distanziert, hinterfragend und reflexiv vor dem Hintergrund des eigenen Unterrichts auseinanderzusetzen. Der Teilnehmer / die Teilnehmerin sollte Motivation und Interesse verspüren, aus der Fülle der angebotenen Fortbildungsinhalte jene für den eigenen Kontext passenden Aspekte auszuwählen und diese im eigenen Unterricht mindestens einmal einzusetzen. Das dadurch verfolgte Ziel ist im ersten Schritt der Abbau einer möglichen Skepsis von TeilnehmerInnen gegenüber den angebotenen Fortbildungsinhalten, denn „[t]eachers seldom become committed to a new program or innovation until they have seen that the new practice works well in their classroom with their students“ (Guskey 2002b: 384, zit. nach Rzejak & Lipowsky 2019:46) und langfristig gesehen ein daraus resultierender anhaltender und lange nachwirkender Nutzen der durchgeführten Fortbildung. Von einer guten und wirksamen Fortbildung kann des Weiteren – aus meiner Perspektive und auf den Erfahrungen aus dem eigenen Kontext beruhend – dann die Rede sein, wenn die FremdsprachenlehrerInnen:

- sich dazu freiwillig und aus eigenem Interesse anmelden,
- offen für Neues sind und keine Angst davor haben, sich kritisch-reflexiv mit den in der Fortbildung angebotenen Inhalten auseinander zu setzen,
- bereit sind, ihre Meinungen in Bezug auf die Fortbildungsinhalte und vor dem Hintergrund der eigenen Zielgruppe mit den KollegInnen zu diskutieren und
- die Fortbildungsveranstaltung als Möglichkeit wahrnehmen, um mit KollegInnen ins Gespräch über Unterricht kommen, um daraus Schlüsse für den eigenen Unterricht zu ziehen und diese im Schulalltag auszuprobieren.

2 Darstellung und Fazit zu den Fortbildungsformaten 1 und 2

Die ersten beiden Fortbildungen wurden in Kroatien durchgeführt, wo für die Organisation, Durchführung und die Inhalte der Fortbildungen für Fremdsprachenlehrkräfte an Schulen die AZOO (Agentur für Erziehung und Bildung) zuständig ist, welche eng mit dem Goethe-Institut Kroatien, dem DAAD und dem KDV (Kroatischer Deutschlehrerverband) zusammenarbeitet. Im Rahmen der Agentur sind drei FachberaterInnen, verteilt auf drei geografische Regionen, des Landes tätig. Sie organisieren auf Landesebene zwei bis drei, oftmals mehrtägige Fortbildungen pro Jahr. Lokal werden sie

unterstützt von 38 FachschaftsleiterInnen, die in den einzelnen Gespanschaften¹ dreimal pro Jahr Fortbildungen durchführen².

2.1 Das Fortbildungsformat 1

2.1.1 Rahmenbedingungen

Das erste Fortbildungsformat wurde im August 2014 durchgeführt. Auf der Landesebene organisierte AZOO die Fortbildungsreihe *Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften*, wobei mein Workshopbeitrag die Gesprächskompetenz fokussieren sollte. Die TeilnehmerInnen wurden vor Beginn des Workshops je nach Schultyp in drei Gruppen eingeteilt. Am ersten Workshop nahmen ausschließlich Lehrkräfte aus der Grundschule für die Klassen 1 bis 4 teil. Der darauffolgende Workshop mit den gleichen Inhalten richtete sich an GrundschullehrerInnen der Klassen 5 bis 8 und der dritte Workshop an FremdsprachenlehrerInnen aus dem Gymnasium, der Mittelschule und den berufsbildenden Schulen. Jeder Workshop dauerte 90 Minuten, es nahmen insgesamt 160 TeilnehmerInnen teil, und die Daten wurden mittels eines anonymen Fragebogens erhoben.

2.1.2 Durchführung

In Anlehnung an das vorgegebene Rahmenthema richtete mein Workshop den Fokus auf die Entwicklung der Gesprächskompetenz und in allen drei Workshops wurde der gleiche Inhalt behandelt, welcher auf dem ESRIA(R)-Planungsmodell³ für Seminare basierend durchgeführt wurde.⁴

Nach einem thematischen Einstieg in den Workshop, einer Kennenlernrunde und einem Erfahrungsaustausch beschäftigten sich die TeilnehmerInnen mit der Definition der einzelnen Kompetenzen⁵ entsprechend dem Kompetenzmodell von Lanker (vgl. dazu DLL 1: 57), um dann eine hierarchische Anordnung der Kompetenzen in eine Pyramide anzufertigen. Sie sollten dabei (in Anlehnung an Aufgabe 22a) aus DLL1) so verfahren, dass sie die ihres Erachtens wichtigste Kompetenz an das Fußende der Pyramide setzen sollten und die am wenigsten wichtige an die Spitze der Pyramide. Danach wurde ihnen das Originalmodell der Pyramide der Kompetenzen von Lehrenden von Hans Rudolf Lanker (vgl. dazu DLL 1: 57) präsentiert, woraus sich eine anregende Diskussion entwickelte. In einem weiteren Schritt setzten sich die TeilnehmerInnen mit der Analyse von fünf Videomitschnitten

¹ Gespanschaften sind die Verwaltungseinheiten erster Ebene der Republik Kroatien. Seit 1992 ist Kroatien in 20 Gespanschaften und die Hauptstadt Zagreb unterteilt.

² Alle Angaben beruhen auf dem Bericht des Fachberaters für den nordwestlichen Teil Kroatiens aus dem Jahr 2022.

³ Seminarszenarien, die dem ESRIA(R)-Planungsmodell folgen sind prinzipiell durch folgende Abfolge gekennzeichnet, die aber nicht immer strikt eingehalten werden muss: Erfahrungen sammeln, Simulation, Reflexion, Input, Anwendung, (Reflexion).

⁴ Siehe dazu auch: Annegret Schmidjell: Dramaturgie einer Lehrveranstaltung. Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses: Didaktische und methodische Hilfen zur Seminarplanung. Goethe-Institut pv Materialien (vergriffen).

⁵ Gesprächskompetenz, die Beziehungskompetenz, die Selbstkompetenz, die fachliche, unterrichtsorganisatorische und didaktische Kompetenz.

aus dem Unterricht (den sogenannten UDO⁶s) aus DLL1 auseinander, wobei die verbale und nonverbale Kommunikation, die Qualität der Arbeitsanweisungen, der Sprechanteil der Lehrkraft im Unterricht sowie Routinen und Rituale näher untersucht wurden. Es folgte nun der Schritt, in dem die Teilnehmenden sich vor dem Hintergrund des bearbeiteten Materials bzw. der analysierten UDOs kritisch mit ihrem eigenen Unterricht in Bezug auf die Gesprächskompetenz auseinandersetzen sollten. Sie sollten Stellen in ihrem Unterricht finden, deren Optimierung zur Qualität des Unterrichts beitragen würde. Dies hielten sie in Form kurzer Fragen, wie z.B. „Wie würde sich...auf meinen Unterricht auswirken?“, fest und gingen dann mit dem 'guten Vorsatz', diese kleine Veränderung im eigenen Unterricht auszuprobieren, in ihren Unterrichtsalltag zurück. Da jeder Teilnehmer / jede Teilnehmerin diese Frage für sich selbst ausformuliert hat, hatte ich keinen Einblick in die Fragestellung, aber ich gehe davon aus, dass mögliche Fragestellungen folgende waren: „Wie würden sich Rituale auf meinen Unterricht auswirken?“ oder „Was würde passieren, wenn ich im Unterricht weniger die Muttersprache verwende?“ usw.

2.1.3 Resultate der Kursevaluation

Nach drei Monaten schrieb ich alle TeilnehmerInnen an mit der Frage, ob sie bereit wären, an einer anonymen Umfrage⁷ zur Umsetzung der Inhalte meines Workshops teilzunehmen. Meine Anfrage wurde von 100 TeilnehmerInnen positiv beantwortet. Auf die Frage, ob sie ihren 'guten Vorsatz' oder einen anderen Inhalt, eine andere Anregung aus meinem Workshop in ihren Alltag an der Schule integriert hätten, antworteten alle 100 befragten Personen negativ. Die Antworten auf meine zweite Frage, was die Gründe dafür wären, werden nun thematisch gebündelt angeführt. Ich habe die einzelnen Antworten ähnlich der Vorgehensweise zur Datenanalyse mit MAQDA zuerst alle durchgelesen und dann versucht, sie bestimmten Kategorien (Codes) zuzuordnen. Zusammenfassend liegen folgende Gründe, nach dem Häufigkeitsgrad der Nennungen angeordnet, vor.

An erster Stelle steht als Grund für die Nicht-Durchführung der Veränderung im eigenen Unterricht die schwindende Begeisterung nach dem Seminar. Gemeint ist damit, dass die Lehrkräfte in der eigenen Schule, im Alltag, angekommen, die Inspiration und ihren 'guten Vorsatz' vom Seminartag nicht aufrechterhalten konnten und einfach nicht den Mut hatten, ihre Ideen im Unterricht auszuprobieren. Es fehlten ihnen die Antriebskraft und der Enthusiasmus des Seminartags zur Umsetzung des Geplanten.

Die nach Häufigkeit der Nennungen an zweiter Stelle stehenden Gründe können unter der Kategorie 'Aus den Augen aus dem Sinn' zusammengefasst werden. Die Teilnehmenden schrieben in der Umfrage, sie hätten bereits zu Schulbeginn das Seminar einfach vergessen und somit auch ihre guten Vorsätze.

⁶ UDO ist die Abkürzung für Unterrichtsdokumentationen - das sind Aufnahmen von authentischem Deutschunterricht mit verschiedenen Zielgruppen, welche fester Bestandteil der Fort- und Weiterbildungsprogramms Deutsch Lehren Lernen (DLL) sind.

⁷ Da die Umfrage zeitlich relativ weit zurückliegt, können an dieser Stelle nur die ausgewerteten Daten vorgestellt werden.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass das Seminar in den Sommerferien (Mitte August) stattfand und das Schuljahr in der ersten Septemberwoche begann.

Eng mit dem ersten Grund verbunden steht an dritter Stelle die Aussage, man hätte, in der eigenen Klasse angekommen, keine Motivation mehr gehabt, das geplante Vorhaben durchzuführen.

An letzter Stelle, aber nicht minder interessant, steht ein Grund, den ich sehr oft als eine an Fortbildungen gestellte Erwartung sowohl von jungen als auch von schon erfahreneren Lehrkräften immer wieder höre. Von den Befragten wurde angegeben, man hätte ein fertiges 'Rezept', zugschnitten auf die eigene Zielgruppe, vermisst. Die Teilnehmenden gaben an, dass sie ihre Idee durchgeführt hätten, wenn sie mit einer fertigen Lehrskizze für ihren eigenen Schulkontext aus dem Workshop gegangen wären.

2.2 Das Fortbildungsformat 2

2.2.1 Rahmenbedingungen

Aufgrund dieser für mich als Seminarleiterin ernüchternden Resultate entschloss ich mich im darauffolgenden Jahr (2015), das Fortbildungsformat zu verändern, mit dem Ziel, die Teilnehmenden stärker dazu anzuregen, die Inhalte aus der Fortbildung besser in den eigenen Unterricht zu integrieren, wobei ich stärker auf den immer wieder geäußerten Wunsch nach fertigen und sofort einsetzbaren Unterrichtsszenarien eingehen wollte. Die Möglichkeit der Änderung und Anpassung des Formats verdanke ich dem Umstand, dass diese Fortbildung auf der lokalen Ebene der Gespanschaft, in der ich damals als Fachschaftsleiterin tätig war, stattfand und ich somit freie Hand in der Gestaltung hatte. Das Rahmenthema – *Analyse des didaktischen Designs* – wurde von der Agentur für Erziehung und Bildung vorgegeben, aber das Thema der Fortbildung: *Unterrichtsplanung mit Fokus auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz* wurde beim Fachschaftstreffen zuvor von den an den hiesigen Schulen der Gespanschaft tätigen Deutschlehrkräften als Wunsch geäußert und beruhte somit auf den Interessen der FremdsprachenlehrerInnen, die sich für die Fortbildung angemeldet hatten. An der Fortbildung, die insgesamt 180 Minuten dauerte, und in zwei Blöcke à 90 Minuten eingeteilt war, nahmen insgesamt 30 Deutschlehrkräfte verschiedener Schultypen teil – 15 waren an einem Gymnasium, 10 an einer Mittelschule und 5 an einer Berufsschule tätig. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines halbstrukturierten Beobachtungsbogens.

2.2.2 Durchführung

Die Seminarplanung folgte dem gleichen Planungsmodell wie das erste Fortbildungsformat und begann mit einem thematischen Einstieg sowie einem Erfahrungsaustausch zum Thema Landeskunde allgemein. Der erste Block der Fortbildung widmete sich vor allem dem Input zum Thema Landeskunde und den unterschiedlichen Landeskundeansätze in den gängigen Lehrwerken, fokussierte dabei jedoch

auch die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Landeskunde⁸, die bis zu diesem Zeitpunkt für die genannte Zielgruppe ein Novum war. Im zweiten Block wurden die Lehrwerke, mit denen die Lehrkräfte in ihrem Unterricht überwiegend arbeiteten, intensiver betrachtet und den einzelnen Landeskundeansätzen (faktische Landeskunde, kommunikativer Ansatz und interkultureller Ansatz) zugeordnet (vgl. Weimann & Hosch 1993), um dann die TeilnehmerInnen schrittweise für die Adaptationsmöglichkeiten dieser Lehrwerke mit dem Ziel einer Einbettung von Elementen der interkulturellen Landeskunde zu sensibilisieren. Das Augenmerk wurde auf die Wahrnehmungsschulung sowie die Strategien zur Bedeutungserschließung gerichtet, die Befähigung zum Kulturvergleich sowie auf die Kommunikationsfähigkeit in interkulturellen Situationen. Auch die Sensibilisierung für kulturell bedingte *Critical Incidents* und deren Vermeidung wurden durch seminarbegleitende Aktivitäten trainiert. Basierend auf dem neuerworbenen Wissen in Bezug auf interkulturelle Landeskunde Vermittlung, wurden nun im letzten Schritt die TeilnehmerInnen dazu angehalten, ihr eigenes Lehrwerk im Hinblick auf interkulturelle Landeskunde speziell für ihre Zielgruppe zu adaptieren und zu didaktisieren. Letztendlich sollten alle Lehrkräfte, die an dieser Fortbildung teilnahmen, mit einer fertigen oder zumindest in groben Zügen vorliegenden Unterrichtsskizze nach Hause gehen und diese dann in eine konkrete Unterrichtsplanung umsetzen sowie in der Deutschstunde ausprobieren. Geplant war, dass die KollegInnen beim nächsten Fachschaftstreffen über die durchgeführte Stunde berichten und man gemeinsam kritisch-reflexiv das Unterrichtsgeschehen in Augenschein nehmen würde, um daraus Schlüsse auch für den eigenen Unterricht in Bezug auf das Thema interkulturelle Landeskunde zu ziehen.

2.2.3 Resultate der Kursevaluation

Meine Beobachtungen zeigten, dass alle 30 am Seminar teilnehmenden Personen am Ende der Fortbildung mit einer fertigen Unterrichtsskizze das Seminar verließen. Der Hauptakzent lag bei allen auf der Vermittlung interkultureller Landeskunde mit unterschiedlichem inhaltlichem Fokus, der je nach Lernjahr, Lehrwerk und Schultyp variierte. Während einige TN das Thema Pünktlichkeit fokussierten, beschäftigten sich andere mit dem Thema Begrüßungen, um nur zwei zu nennen. Da ich nicht aktiv in die Prozesse der Erstellung der Unterrichtsskizzen, sondern nur als Beobachterin involviert war, kann ich an dieser Stelle auch keine konkreteren Angaben zu den Inhalten machen. Bei passender Gelegenheit sollte diese Skizze in allen Details zu Ende geplant und anschließend die Unterrichtseinheit in der Praxis erprobt werden. Sechs Monate nach der Fortbildung sollten die Resultate dieser Erprobung präsentiert werden. Vor der Präsentation besuchte ich alle Lehrkräfte an ihren Schulen, mit der Absicht, ein Interview über die Resultate der Erprobung zu machen und sie bei der Erstellung der dazugehörigen Präsentation zu unterstützen. Von 30 vorbereiteten

⁸ Der Seminarinhalt und die im Seminar eingesetzten Materialien beruhten auf einer Materialsammlung, die während einer Fortbildungsreihe des Goethe-Instituts Kroatien in Zusammenarbeit mit der Referentin Annegret Schiedjell entstanden sind.

Unterrichtsskizzen wurde keine einzige in die Tat umgesetzt. In den informellen Gesprächen, die ich mit den KollegInnen zu den Gründen dafür geführt habe, wurden folgende vier genannt:

- Alle 30 Lehrkräfte gaben an, dass der Aufwand für eine Fertigstellung der Planung einer Unterrichtseinheit mit interkulturellem Ansatz, die Durchführung und eine begleitende Beobachtung und Analyse viel zu groß gewesen sei.
- Die gleiche Anzahl der Lehrkräfte meinte, dass das ganze Unterfangen eine Überforderung wäre und man sich sicherer mit dem Griff zum Alten, bereits Bekannten und Bewährten fühle.
- 20 LehrerInnen vertraten die Meinung, der interkulturelle Ansatz sei im Vergleich zur faktischen Landeskunde ein zu komplexes Neuland, und das löse ein Gefühl der Unsicherheit aus.
- Zu guter Letzt beklagten 10 LehrerInnen die Tatsache, die vorbereitete Unterrichtsskizze hätte nicht zum Lehrplan gepasst.

2.3 Fazit zu den Fortbildungsformaten 1 und 2

Das Fortbildungsformat 1 kann entsprechend Lipowsky (2022) als eine One-Shot Fortbildung definiert werden, also als eine Fortbildung, die nur wenige Stunden dauert. Durch die Analyse der Befragungen aus diesem ersten Fortbildungsformat komme ich ähnlich wie Lipowsky (2022) zum Schluss, dass solche Fortbildungen nur ein geringes Wirksamkeitspotenzial aufweisen, „[d]enn in diesen kurzen Fortbildungen fehlt es häufig an Gelegenheiten zur Anwendung der behandelten Fortbildungsinhalte in der Praxis und an Möglichkeiten zur gezielten Reflexion“ (Lipowsky 2022: 56). Wenn man zusätzlich bedenkt, dass die Teilnehmenden dazu verpflichtet waren, an diesem einen Seminartag an mindestens 4 Workshops à 90 Minuten teilzunehmen, kann ohne Übertreibung auch von einer Reizüberflutung gesprochen werden. Die TeilnehmerInnen wurden nämlich in kürzester Zeit mit einer Fülle an Fortbildungsinhalten in komprimierter Form konfrontiert, ohne die Möglichkeit der kritischen Auseinandersetzung mit den einzelnen Inhalten oder eines tiefgründigeren Austausches mit den KollegInnen.

Das zweite Fortbildungsformat bot meines Erachtens schon zu Beginn einige Vorteile im Vergleich zum ersten an: Die Fortbildung dauerte länger und fand in einem kleineren Kreis statt, innerhalb dessen sich die KollegInnen bereits kannten. Das Fortbildungsformat bestand nicht nur aus Input-, sondern auch aus Erarbeitungsphasen, deren Produkte im eigenen Unterricht erprobt und angewandt werden konnten bzw. sollten. Die Teilnehmenden wurden gezielt dazu motiviert und angeleitet, die erarbeiteten Seminarinhalte im eigenen Unterricht anzuwenden. Trotz all dieser Vorteile waren auch hier die Resultate mehr als ernüchternd und es bestätigte sich, dass „das Lernen von Lehrpersonen in und durch Fortbildungen sowie die zielführende Implementation von Fortbildungsinhalten in die eigene unterrichtliche Praxis [...] keine 'Selbstläufer' [sind]“ (Rzejak & Lipowsky 2019: 34). Wie aus den informellen Gesprächen klar hervorgeht, fühlten sich die LehrerInnen einerseits durch die Komplexität der Durchführung und Reflexion des Unterfangens, aber auch durch die Neuartigkeit des Zugangs zu einem, ihnen bis dahin doch relativ unbekannten Thema überfordert. Dies lässt den Schluss zu, dass

die Konfrontation der TeilnehmerInnen mit einem für sie zu diesem Zeitpunkt zu komplexem und fremdartigem Inhalt bei ihnen Verunsicherung hervorrief. Auf diese Verunsicherung reagierten sie dann mit Passivität und Widerstand. Es bestätigte sich somit die Annahme:

Ist das Thema der Fortbildung [...] zu fremdartig, lässt es ggf. keine Verknüpfung mit bisherigen unterrichtlichen Erfahrungen zu. Erfordert der Fortbildungsinhalt deutliche Veränderungen in der unterrichtlichen Praxis, besteht ebenfalls die Gefahr, dass er als nicht bedeutsam betrachtet und abgelehnt wird und / oder Verunsicherung und Abwehr auslöst. (Lipowsky 2022: 60)

3 Darstellung und Fazit zu Fortbildungsformat 3

3.1 Kontext

Im Gegensatz zu den zwei bereits vorgestellten Fortbildungsformaten, welche in Präsenz in Kroatien stattfanden, wurde das dritte Fortbildungsformat, das ich 2021 erprobte, online mit einer Dauer von etwas mehr als 3 Wochen durchgeführt. An der Fortbildung nahmen insgesamt 16 Kolleginnen⁹ teil, die überwiegend am Goethe-Institut Bukarest, aber auch an anderen Schulen in Rumänien tätig waren und Deutsch als Fremdsprache unterrichteten. Das Rahmenthema waren *Präsenz- und Onlinearbeitsformen*, in Absprache und auf Wunsch der Teilnehmerinnen dann weiter eingeschränkt auf das Thema *Handlungs- und TeilnehmerInnenorientierter Unterricht Präsenz und online*. Die Kursevaluation erfolgte mithilfe eines anonymen Evaluationsbogens und zweier halbstrukturierter, leitfadengestützter Einzelinterviews.

3.2 Durchführung

Die Fortbildung begann mit einer Online-Livesitzung über Adobe Connect, wurde drei Wochen thematisch vertiefend online über die moodlebasierte Lernplattform des Goethe-Instituts fortgesetzt und endete mit einer Online-Livesitzung über Zoom. Die Online-Livesitzungen umfassten dabei jeweils drei Fortbildungsblöcke in der Dauer von jeweils 90 Minuten. Dabei wurde stark darauf geachtet, dass alle Inhalte so präsentiert wurden, dass sie dem Onlinekontext entsprachen, aber mit kleineren Abwandlungen auch im Präsenzunterricht eingesetzt werden konnten. Somit konnten die Kolleginnen gleich die praktische Umsetzung der handlungs- und teilnehmerInnenorientierten Arbeitsformen, die ihnen aus dem Präsenzunterricht vertraut waren, in der Onlinevariante kennenlernen.

Wie wichtig gerade diese Vorgehensweise für die Teilnehmerinnen war, äußerte Laura¹⁰ in einem an das Seminar anschließenden Interview durch ihre Aussage: „Alle Arbeitsformen waren eine Bereicherung: Einerseits haben sie mich neugierig gemacht, wie ich sie in meinem Online-Unterricht einsetzen könnte,

⁹ Da alle an dieser Fortbildung teilnehmende Personen Frauen waren, wird in diesem Teil des Textes auf ein Gendern verzichtet.

¹⁰ Bei allen in dieser Arbeit vorkommenden Namen handelt es sich um Pseudonyme.

andererseits fühlte ich mich ermutigt, sie einzusetzen, weil ich durch eigene Erfahrung im Präsenzseminar ihr Potenzial im Online-Unterricht erkennen konnte.”

In den drei Online-Wochen bearbeiteten die Teilnehmerinnen durch die von mir erstellten Aufgaben¹¹ das Thema vertiefend, wurden aber durch die Aufgabenstellung immer wieder dazu angehalten, Teilaspekte der Aufgaben im eigenen Unterricht auszuprobieren und die Resultate auf der Lernplattform mit den Kolleginnen in einer von mir moderierten Diskussion zu begutachten. Nicht nur aufgrund der oben dargestellten Resultate der ersten zwei Fortbildungsformate, sondern auch basierend auf meiner langjährigen Erfahrung als Deutschlehrerin, die selbst an Seminaren teilnahm und teilnimmt, wie auch als Fortbildnerin, Trainerin und Fachschaftsleiterin, wage ich zu behaupten, dass die meisten Fortbildungen keinen langfristigen Nutzen für die meisten Lehrkräfte darstellen, sondern nur so lange aktuell sind, solange das Seminar dauert. Im Alltag angekommen, greift der Großteil entweder gar nicht oder nur sporadisch auf die Seminarinhalte zurück und setzt diese oftmals als Lückenfüller oder willkommene Abwechslung und ohne systematische Vor- und/ oder Nachbereitung im Unterricht ein. Diese Annahme kann ich an dieser Stelle nur auf meine eigenen Erfahrungen stützen und nutze sie als Anstoß für Veränderungsmaßnahmen in meinen weiteren Fortbildungen, erachte sie aber einer weiteren Untersuchung wert. Beruhend auf der Grundidee von DLL – dem Forschenden Lernen –, wodurch Lehrende dazu angehalten werden, Fortbildungsinhalte im eigenen beruflichen Kontext auszuprobieren und vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen kritisch und distanziert zu beobachten, um daraus Schlüsse für das eigene Vorgehen zu ziehen, wurden die Teilnehmerinnen dieser Fortbildung dazu ermutigt, sich einen Aspekt aus der Fülle des Angebots, das sie im Online-Einführungsteil und den drei Kurs-Wochen erhalten hatten, auszusuchen und im Unterricht auszuprobieren. Davor sollten sie dazu eine Unterrichtsplanung erstellen, in die sie die neue Arbeitsform integrieren, diese Planung im Unterricht ausprobieren und bei der abschließenden Online-Livesitzung den Kolleginnen die Resultate der durchgeführten Stunde vorstellen, um so mit ihnen ins Gespräch über Unterricht zu kommen.

Aufgrund meiner Erfahrung als DLL-Trainerin und Tutorin war ich mir schon im Vorfeld einer Reihe möglicher Schwierigkeiten bei der Bearbeitung und Durchführung dieser Aufgabenstellung bewusst (wie z.B. Komplexität und Umfang der Aufgabenstellung, Zeitmangel bei der Erprobung im Unterricht usw.). Ich versuchte, dem durch bestimmte Vorgehensweisen und Betreuungsmethoden entgegenzuwirken. Ihre detaillierte Beschreibung und Begründung würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen und deswegen möchte ich an dieser Stelle nur auf den Umgang mit der doch relativ komplexen Aufgabenstellung, die zum Ausprobieren im Unterricht anregen sollte, näher eingehen. Um die Komplexität der Aufgabe aufzubrechen, teilte ich sie vorab in kleinere Schritte. So wurden die Teilnehmerinnen erst einmal dazu angeregt, sich kritisch mit den Fortbildungsinhalten vor dem Hintergrund des eigenen Unterrichts und der dazugehörigen Zielgruppe auseinanderzusetzen. Die Entscheidung für die Erprobung eines bestimmten seminarbezogenen Inhalts hielten sie in Form eines

¹¹ Eine Übersicht der Ziele der Aufgaben der einzelnen Wochen befindet sich im Anhang.

Blogbeitrags mit konkreter Begründung der Auswahl fest. Dieser Beitrag war für alle anderen Teilnehmerinnen sichtbar und enthielt auch Angaben dazu, welches Ziel im Unterricht damit verfolgt wurde, welche Veränderung in Bezug auf den bisherigen Unterricht man sich dabei erhoffte und wie diese Veränderungen konkret beobachtet werden konnten. Dieser Blogbeitrag wurde meinerseits in einem persönlichen Austausch weiterbearbeitet, kommentiert und verfeinert, um dann in seiner finalen Version im Wiki zusammen mit dem dazugehörigen Unterrichtsentwurf in einer Tabelle für alle Teilnehmerinnen sichtbar veröffentlicht zu werden. Die Spaltenüberschriften im Wiki wurden dabei als Satzteile vorgegeben und waren folgende:

- Ich möchte in meinem Unterricht ausprobieren, weil.... (Begründung).
- Ich nehme an, dass durch den Einsatz von.... im Unterrichtpassiert.
- Diese Veränderung erkenne ich daran, dass ... (ich kann die Resultate meiner Erprobung beobachten, indem ich...).¹²

Nach der Durchführung des Unterrichts und der Auswertung der Resultate sollten die Teilnehmerinnen eine Pecha-Kucha-Präsentation¹³ erstellen, welche als Diskussionsbasis für die abschließende Onlinesitzung dienen sollte. Aus der vorliegenden Darstellung der Durchführung wird deutlich klar, dass ich mich bei der Gestaltung stark von der Struktur der DLL-Fortbildungen¹⁴ in Kroatien habe leiten lassen. Meine bis zu diesem Zeitpunkt positiven Erfahrungen mit dem DLL-Format fanden auch bei dieser Fortbildung ihre Bestätigung, denn im Gegensatz zu den ersten zwei vorgestellten Fortbildungsformaten erstellten von den 16 Teilnehmerinnen dieses Seminars sogar 12 die Unterrichtsplanung, führten sie durch und stellten sie bei der abschließenden Sitzung vor. An der anonymen Seminarevaluation beteiligten sich 9 Teilnehmerinnen und 2 Kolleginnen erklärten sich bereit, in einem Interview mit mir über ihre Vorstellungen von guten Fortbildungen zu sprechen.

3.3 Resultate

Die Auswertung des Evaluationsbogens zeigte, dass die Teilnehmerinnen zu 100 % mit dem Seminar zufrieden waren. Die fachliche Kompetenz der Referentin, die Möglichkeit, durch eigene Beiträge das Seminar mitzugestalten, die Möglichkeit, sich mit den Kolleginnen auszutauschen und im Team zu arbeiten sowie der Gesamterfolg für die Teilnehmerinnen persönlich wurden jeweils mit *sehr gut* und *gut* bewertet.

Am Interview haben Laura und Maja teilgenommen. Laura war zum Zeitpunkt des Interviews seit sieben Jahren als DaF-Lehrerin tätig, sie hatte Erfahrung an allen Schultypen gesammelt, und nahm

¹² Zwei Beispiele, wie die Teilnehmenden die Satzteile eingesetzt haben, liegen im Anhang vor.

¹³ Die Regeln für so eine Präsentation besagen, dass nur 20 Präsentationsfolien mit jeweils 1 Bild erlaubt sind, wobei jede Folie automatisch alle 20 Sekunden wechselt. Das ergibt eine Vortragszeit von 6 Minuten und 40 Sekunden. Als Präsentationstool wird meistens Powerpoint gewählt.

¹⁴ DLL-Fortbildungen wurden zu diesem Zeitpunkt in Kroatien nach folgendem Schema durchgeführt: Einführungsseminar (ein halber Tag, Präsenz) - Onlinearbeit (13 Wochen; Moodle-basierte Lernplattform des Goethe-Instituts) - Nachbereitung der Kursinhalte und Präsentation von Praxis-Erkundungsprojekten (1 Tag Präsenz).

regelmäßig an Fortbildungen teil (mindestens dreimal pro Jahr). Ihre Motivation, an Fortbildungen teilzunehmen bestand darin, dass sie vermeiden wollte, ihren Unterricht langweilig zu gestalten. „Ich möchte etwas Neues lernen, das ich auch sofort im Unterricht einsetzen kann“, führte sie als Erwartung an Fortbildungen an. Eine gute Fortbildung sollte ihrer Meinung nach, so gestaltet sein, „dass man aus der Fortbildung etwas mitnimmt, dass man sich auch bewusst wird und dass man vor allem reflektiert. Gute Fortbildungen bieten den perfekten Rahmen dafür, dass man sich austauscht ... und das gibt mir ein Sicherheitsgefühl.“

Eine ähnliche Vorstellung von guten Fortbildungen vertritt Maja, die seit 12 Jahren DaF (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) unterrichtet und selbst Fortbildnerin ist. Ihre Motivation, an Fortbildungen teilzunehmen war sowohl intrinsisch als auch extrinsisch: „Es war immer mein Wunsch, mich fortbilden zu lassen. Für meine Schulleiterin war es wichtig, eine gute Deutschlehrerin zu haben und deshalb hat sie mir immer die Teilnahme an Fortbildungen ermöglicht ... aber das ist ein Sonderfall.“ Sie nehme wegen ihrer SchülerInnen an Fortbildungen teil, so ihre Aussage im Interview, „weil ich sie immer mit neuen Sachen überraschen möchte und ich sie motivieren will.“ Als wichtige Erwartung an Fortbildungen nannte auch Maja den Austausch mit KollegInnen, „weil man im Austausch viele Anregungen für die eigene Arbeit erhält.“ Gute Fortbildungen würden sich ihrer Meinung nach durch Praxisbezug, Transfer und Reflexion, aber auch Interaktion sowie viel Austausch auszeichnen und deshalb würde sie ihre Fortbildungen so aussuchen, „dass ich schaue, was mich interessiert (Praxisorientierung und Sachen, die gleich einsetzbar sind), was ich für meinen Unterricht brauche, was ist Neu und wer der Referent / die Referentin ist.“

3.4 Fazit zum Fortbildungsformat 3

Zusammenfassend kann für dieses Fortbildungsformat festgehalten werden, dass neben dem Thema, der Person der Seminarleiterin und der Unterstützung durch die Institution die Art und Weise, wie die Präsentation bzw. Durchführung der Fortbildungen mit deren Inhalten verbunden ist, die intrinsische Motivation der TeilnehmerInnen, die Möglichkeit, sich mit KollegInnen auszutauschen sowie schließlich die Anregung zum Ausprobieren von großer Bedeutung für Wirksamkeit und Nachhaltigkeit sind.

Die Bedeutung einer Erprobung der Seminarinhalte in der Praxis hebt auch Rössler (2016) hervor, wenn er betont, dass eben das Ausprobieren verschiedener Szenarien den Teilnehmenden den Blick auf deren Potenziale eröffne. Er plädiert dafür, dass sie auf ihre Realisierbarkeit im jeweiligen Kontext überprüft und diskutiert werden sollten. Der Austausch über Szenarien, die „in der Praxis zu spannenden Ergebnissen geführt ha[ben], die über den Vergleich der Versuche verschiedener Teilnehmer zu einer Reformulierung dessen, was in einem konkreten Kontext als realisierbar gilt, führen, [erweitern] die Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmer an der Fortbildung“ (Rössler 2016:173).

Auf die Frage, ob sich auch die Dauer einer Fortbildung positiv auf deren Wirksamkeit ausgewirkt hat, kann dieser Praxisbericht keine eindeutige Antwort geben. Es ist eher davon auszugehen, dass die Motivation zu einer aktiven Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die eigene Unterrichtspraxis stark von der Verflechtung der verschiedenen in diesem Beitrag angesprochenen Elemente beeinflusst wird. Sie sind es wert, breiter und systematischer untersucht zu werden.

4 Fazit

Der vorliegende Praxisbericht beschäftigt sich weniger mit der Frage, ob die drei beschriebenen Fortbildungsformate bei den TeilnehmerInnen Veränderungen anstoßen konnten. Der Fokus richtet sich vielmehr auf der Frage, wie sich die verschiedenen Formate von Fortbildungen im DaF-Kontext ausgewirkten. Dabei beziehen sich die im Artikel angebotenen Schlussfolgerungen ausschließlich auf die vorgestellten Kontexte, ohne dabei dem Anspruch der Allgemeingültigkeit gerecht werden zu wollen, denn „die Wirksamkeit der Lehrerbildung [wird] nie bündig und abschließend beantwortet werden“ (Terhart 2012: 12). Der Artikel möchte FortbildnerInnen dazu anregen, sich Gedanken über ihre eigene Fortbildungspraxis zu machen und zu überprüfen, inwiefern die neuen Anforderungen an Fremdsprachenlehrkräfte mit veränderten Fortbildungsbedürfnissen einhergehen. Es sollte darüber nachgedacht werden, wieviel Raum man bei der Seminargestaltung Teilnehmenden für eine Reflexion und Erprobung der Fortbildungsinhalte einräumt und sich mit Techniken auseinandersetzen, die gerade dazu anregen. Vor allem möchte dieser Beitrag aber die FortbildnerInnen dazu motivieren, in einem ersten Schritt sich kritisch mit der eigenen Fortbildungspraxis unter der Fragestellung, „was an [...] [meiner] [Fortbildung] wirkt, und vor allem, [...] wie, auf welchem Wege und warum dies wirkt und jenes vielleicht nicht“ (Terhart 2012: S. 12), zu beschäftigen. Die Antworten auf diese Fragen sollen sie dann dazu ermutigen, sich reflexiv und kritisch mit der eigenen Praxis auseinanderzusetzen und diese weiterzuentwickeln.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Wirksamkeit von Fortbildungen nicht auf ein einzelnes und allgemeingültiges Merkmal zurückzuführen ist, sondern von einer Reihe an Faktoren beeinflusst wird und an den jeweiligen lokalen Kontext gebunden ist. In meinem drei dargestellten Fortbildungsformaten waren das unter anderem folgende Elemente:

- die Person der Fortbildnerinnen und Fortbildner mit ihrem Wissen, ihren Überzeugungen, ihrer Motivationsfähigkeit und Begeisterung sowie ihrer Fähigkeit, den TeilnehmerInnen die Relevanz der Inhalte überzeugend zugänglich zu machen (vgl. Rzejak & Lipowsky 2019: 34),
- die Bereitschaft der Teilnehmenden, die Fortbildungsinhalte zu verarbeiten und zu nutzen (vgl. Rzejak & Lipowsky 2019: 35),
- die Relevanz der Fortbildungsinhalte und deren Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem eigenen Unterricht,
- die intrinsische Motivation der TeilnehmerInnen sowie ihre kognitiven, persönlichkeitsbezogenen und motivationalen Voraussetzungen und Bedürfnisse,

- die sinnvolle und inhaltlich fokussierte Verknüpfung von Input-, Anwendungs- bzw. Erprobungsphasen mit Reflexionsphasen und Feedback- bzw. Austauschphasen.

Der Beitrag soll als ein Bericht aus der Praxis verstanden werden und allen für Fort- und Weiterbildung zuständigen Fachleuten als Anstoß dienen, eigene Fortbildungsformate kritisch zu betrachten, zu überdenken und gegebenenfalls immer wieder an die Anforderungen, die an heutige Fremdsprachenlehrkräfte gestellt werden, anzupassen.

Literaturverzeichnis

- Junkert, Robin; Rautenberg, Till; Möller, Kornelia & Holodyski Manfred (2020). *Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht*. Abgerufen am 20.12.2024, von URL https://www.researchgate.net/publication/340136993_Videobasierte_Lehrmodule_zur_Forderung_der_professionellen_Wahrnehmung_von_heterogenitatssensiblen_Unterricht.
- Legutke, Michael (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Klippel, Friederike (Hrsg.). *Teaching Languages – Sprachen Lehren*. Münster: Waxmann, 93-111.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016) (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Lipowsky, Frank (2022). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten*. Abgerufen am 12.1.2025, von URL <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2020). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In: Groot-Wilken, Bernd & Korber, Rolf (Hrsg.). *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. Bielefeld: wbv Media, 15-56.
- Rösler, Dietmar (2016): Lokale Reflexion praktischer Lehrerfahrung vs. zentrales Design von Fortbildungen: Die vermittelnde Funktion der Aufgabenstellungen. In: Klippel, Friederike (Hrsg.). *Teaching Languages – Sprachen Lehren*. Münster: Waxmann, 163-175.
- Rzejak, Daniela & Lipowsky, Frank (2019): *Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte*. Abgerufen am 2.1.2025, von URL https://web.archive.org/web/20230512223713/https://www.ifl-fortbildung.de/fileadmin/user_upload/20190329_Ifl_Fachtagung_Fortbildungsqualitaet_V5.pdf#page=34.

Schart, Michael & Legutke, Michael K. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung: Deutsch Lehren Lernen*. Band 1. München: Klett-Langenscheidt.

Terhart, Ewald (2012): *Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen*.

Abgerufen am 12.12.2024, von URL

https://www.researchgate.net/publication/271901284_Wie_wirkt_Lehrerbildung_Forschungsprobleme_und_Gestaltungsfragen.

Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram (1993). Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Info DaF* 20, 5, 514-523.

Andere Quellen:

https://deutschlernen.zum.de/wiki/Benutzer:Ralf_Kl%C3%B6tzke/Fortbildung#Szenarien_der_ESRIA-Veranstaltung. Abgerufen am 25.3.2025.

Angaben zur Person: Blaženka Abramović ist als Fachberaterin für das Fach Deutsch als Fremdsprache und als Deutschlehrerin an einer berufsbildenden Schule in Kroatien tätig. Seit mehr als zwanzig Jahren ist sie als Trainerin, Fortbildnerin und Multiplikatorin für Methodik und Didaktik in ihrem Land und in der Region Südosteuropa aktiv. Im Zeitraum von 2015 bis 2020 war sie als DLL-Trainerin und Multiplikatorin für das Goethe-Institut Kroatien tätig und arbeitet heute als Mitglied einer internationalen Arbeitsgruppe an der Beforschung des Fort- und Weiterbildungsprogramms DLL – Deutsch lehren lernen. Als Doktorandin der Friedrich-Schiller-Universität Jena beschäftigt sie sich mit Fragen zum beruflichen Selbstverständnis von Deutschlehrkräften.

Blaženka Abramović: blazenka.abramovic@outlook.com

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1493686>