

# Identitätsentwicklung als Professionalisierung von DaF-Lehrenden

Tatsuya Ohta, Akira Kusamoto & Elvira Bachmaier

**Abstract:** Für die Professionalisierung von Lehrenden stellt die reflexive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Lehr- und Lernerfahrung sowie dem beruflichen Umfeld einen entscheidenden Auslöser für berufliche Identitätsentwicklung dar. Der vorliegende Aufsatz beginnt mit der Beschreibung dreier Fallstudien, die sich auf die Identitätsentwicklung und -krise der untersuchten japanischen DaF-Lehrenden fokussieren. Anschließend daran wird ein Forschungsüberblick auf der Grundlage des berufsbiografischen Ansatzes im Bereich Fremdsprachenlehrenden dargestellt. Dabei wird auf Themen wie berufliche Identitätsentwicklung, subjektive Theorien von Lehrer\*innen, forschendes Lernen und die Teilnahme an *Communities of Practice* eingegangen. Am Ende werden aufgrund der vorhergehenden Überlegungen einige Prinzipien für eine DaF-Lehrendenfortbildung vorgeschlagen, die besonders in Ländern, in denen meist DaF-ferne Fachwissenschaftler\*innen Deutsch unterrichten, der beruflichen Identitätsentwicklung förderlich sein können.

**Stichworte:** Identitätsentwicklung, berufsbiografischer Ansatz, kollegiale Unterstützung, Communities of Practice



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**Abstract:** For teachers' professionalization, reflective engagement with their own teaching and learning experiences as well as the professional environment represent a crucial trigger for professional identity development. This paper begins by describing three case studies that focus on the identity development and crisis of Japanese teachers of German as a foreign language. Then, a research overview based on the professional biographical approach in the field of foreign language teachers is presented. Topics such as professional identity development, teachers' subjective theories, research-based learning, and participation in *Communities of Practice* will be addressed. Finally, based on the preceding considerations, some principles for professional development of teachers of German as a foreign language are proposed, which can be beneficial for professional identity development, especially in countries where mostly non-DaF specialists teach German.

**Keywords:** teacher identity development, professional biographical approach, support from colleagues, Communities of Practice

## 1 Einleitung

Die Einstellung der DaF-Lehrkraft zum eigenen Beruf bildet eine Basis für die praktische Ausgestaltung des eigenen Unterrichts und letztlich auch für den Lernerfolg im Klassenzimmer. Ist man mit der Rolle als Lehrkraft vertraut und fühlt sich damit wohl, nimmt man sich als Expert\*in im Beruf wahr und als kompetent, Lernumgebungen produktiv zu gestalten, unterrichtliche Prozesse zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen.

In Japan, woher die Fallstudien aus diesem Beitrag stammen, sieht sich ein Großteil der DaF-Lehrenden allerdings der Aufgabe gegenüber, Deutsch zu unterrichten, ohne vorhergehende wissenschaftliche oder praktische Ausbildung im Bereich Fremdsprachendidaktik bzw. DaF durchlaufen zu haben. Der überwiegende Teil der in Japan tätigen Deutschlehrenden arbeitet an Universitäten. Sie sind in der Regel qualifizierte Wissenschaftler\*innen mit unterschiedlichem Fachhintergrund in den Bereichen deutsche Literatur, Linguistik, Philosophie, Geschichte, Musikwissenschaft etc. Diejenigen, die sich fachlich mit DaF oder Fremdsprachendidaktik beschäftigen, sind jedoch mit Abstand in der Minderzahl. So befassen sich viele Deutschlehrende in Japan in ihrer alltäglichen Arbeit mit Deutschunterricht, ohne eine besondere Ausbildung dafür zu besitzen (Ohta 2013, 2019). Dies führt nicht selten zu Identitätsdiskrepanzen und damit zu Schwierigkeiten, den Unterricht für die Lernenden sowie für die Lehrkraft zufriedenstellend und erfolgreich zu gestalten. Daher stellen die Bildung und Stärkung der beruflichen Identität als Lehrende einen entscheidenden Faktor für den Unterricht dar.

Dieser Beitrag betrachtet die Identitätsentwicklung und Professionalisierung von Lehrenden auf Basis des berufsbiografischen Ansatzes. Demnach wird Professionalität als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011: 208) gesehen und die Professionalisierung von Lehrenden ist

fortdauernd. Das Individuum, das berufliche Erfahrungen produktiv und reflexiv bearbeitet, steht dabei im Zentrum.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Abschnitt werden drei Fallstudien von japanischen DaF-Lehrenden nach dem berufsbiografischen Ansatz vorgestellt. Im Anschluss daran werden die Gemeinsamkeiten der drei Fallstudien herausgearbeitet und zusammengefasst. Im zweiten Abschnitt wird der theoretische Hintergrund von Lehrendenprofessionalisierung aufgrund des berufsbiografischen Ansatzes beleuchtet, während der Fokus auf Identitätsentwicklung, subjektive Theorien und Reflexion sowie Forschendes Lehren und *Communities of Practice* gelegt wird. Zuletzt werden auf Basis der Ergebnisse aus den Fallstudien sowie des Forschungshintergrundes Prinzipien für eine DaF-Lehrendenaus- und -fortbildung vorgestellt, welche die berufliche Identitätsentwicklung der Teilnehmenden unterstützen und begleiten kann.

## 2 Fallstudien

Im Folgenden werden drei Fallstudien mit japanischen DaF-Lehrenden als Untersuchungsteilnehmende vorgestellt und erläutert.

### 2.1 Identitätsdiskrepanz und Überwindungsversuche

Die erste Fallstudie wurde mit Teilnehmenden an einem Fortbildungsprogramm vorgenommen. Es handelt sich um einen Deutschlehrendenaus- und -fortbildungskurs, der seit 2003 von der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) in Zusammenarbeit mit dem Verband der Deutschlehrenden in Japan (VDJ) sowie dem Goethe-Institut Tokyo veranstaltet wird. Das Programm ist modular aufgebaut. Angehende und bereits praktizierende DaF-Lehrende können durch die Teilnahme an 16-maligen, 240-minütigen Workshops, die über zwei Jahre hinweg größtenteils online stattfinden, didaktische Kompetenzen und ihre Professionalität weiterentwickeln. Seit 2015 ist auch ein Teil des DLL (Deutsch lehren lernen)-Programms in die bestehenden Strukturen integriert und es werden im Rahmen des Kurses auch Praxiserkundungsprojekte (PEP), eine kompakte Unterrichtserkundung in der Tradition der Aktionsforschung (Mohr & Schar 2016), von den Teilnehmenden durchgeführt (Ohta & Schar 2018; Schar & Ohta 2018).

Wie in der Einleitung erwähnt, sind die meisten Deutschlehrenden in Japan eigentlich Fachwissenschaftler\*innen in einem DaF-fernen Gebiet und an der Universität als Deutschlehrende eingestellt. In den Selbstwahrnehmungen als Lehrende spielt es auch eine Rolle, dass DaF bzw. Deutschunterricht oder Sprachunterricht im Allgemeinen für die betreffenden Lehrenden oft mit weniger Prestige verbunden ist als die Forschung und Lehre in den Fachwissenschaften.

Vignette 1 beschreibt, wie eine Lehrerin, die an diesem Fortbildungskurs teilnahm, ihre doppelte Rolle als Fachwissenschaftlerin in einem DaF-fernen Fachgebiet und als Deutschlehrende

wahrnimmt und wie sie nach der Kursteilnahme damit umgeht. Die Daten stammen aus der Tonaufzeichnung eines halbstrukturierten Online-Interviews, das von einem Mitglied des Autor\*innenteams durchgeführt wurde (Ohta 2021, 2022).

### Vignette 1

Der Forschungsschwerpunkt von Akemi ist Regionalwissenschaft. Was ihre doppelte Identität als Deutschlehrerin und Forscherin betrifft, nimmt sie eine innerliche Diskrepanz wahr: „Mein Fach ist eigentlich nicht DaF, daher frage ich mich: Was bin ich eigentlich?“ Sie befindet sich zwar im Arbeitsfeld Deutschunterricht, aber sie selbst hat nie DaF als Fach studiert, so dass sie sich nicht als Profi sieht. Aber sie hat durch die Teilnahme am Fortbildungskurs einen Weg gefunden, mit dieser doppelten Identität umzugehen: „Durch die Teilnahme am Kurs kam ich auf die Idee, meine Stärken mit dem Deutschunterricht zu verbinden.“ Ferner meint sie, dass besonders das PEP sie ermuntert hat, das Feld des Lernens als Forschungsgegenstand zu betrachten: „Ich hatte mich mit qualitativen Untersuchungen beschäftigt. Die Erfahrung mit dem PEP hat mich motiviert, die mir bekannten Forschungsmethoden mit dem Deutschunterricht zu verbinden. So will ich jetzt meine Identität neu bestimmen.“ Die Teilnahme am Kurs half ihr dabei, ihre berufliche Identität neu zu bilden, indem sie einen Berührungspunkt zwischen dem Unterrichten und der Forschung fand. Aber sie empfindet noch ein anderes Problem. Sie weiß nämlich nicht genau, welche Rolle von der Universität verlangt wird: „Ich finde, dass die von der Universität erwartete Identität und meine eigene Identität nicht miteinander übereinstimmen. Ich bin zwar als Spezialistin für Deutschunterricht eingestellt, aber ich selbst habe kein Selbstverständnis als Profi-Deutschlehrerin.“ Da sie aber auch nicht den Mut hat, ihr Hauptarbeitsfeld zum Deutschunterricht zu verlagern, schwankt sie zwischen beiden Seiten. Ferner meint sie: „Dass ich die Gelegenheit hatte, etwas in meiner Unterrichtspraxis umzusetzen, Feedback dazu zu bekommen und zu diskutieren, hat den Bewusstwerdungsprozess erst ermöglicht.“ Sie begann das, was sie im Kurs theoretisch lernte, erst durch ihre eigene Praxis richtig zu verstehen.

## 2.2 Entwicklung beruflicher Identität durch kollegiale Unterstützung und Austausch

Als zweite Fallstudie soll eine Lehrkraft vorgestellt werden, die ganz am Anfang ihrer Karriere steht. In ihrem ersten Jahr als Lehrperson bildet sie mit einer erfahrenen Kollegin, die zu den Autor\*innen dieses Aufsatzes gehört, ein Team. Die erfahrenere Kollegin führt einmal pro Monat ein Arbeitsgespräch, um die Novizin bei der Kursleitung zu unterstützen. Die Tonaufzeichnung des Gesprächs bildet die Basis für Vignette 2.

## Vignette 2

Maki unterrichtet erst seit ein paar Monaten an einer Universität einen Deutsch-Anfängerkurs bestehend aus 35 Studierenden. Erfahrungen als Lehrkraft für Fremdsprachenunterricht hatte sie nicht. Momentan arbeitet sie an ihrer Promotion im Fach Vergleichende Literaturwissenschaft. Da sie eine akademische Karriere in der Germanistik anstrebt und weiß, dass es in Japan bei der Anstellung als festangestellte Wissenschaftler\*in in ihrem Bereich erwartet wird, an einer Hochschule Deutsch unterrichtet zu haben, hat sie Interesse an DaF. Maki identifiziert sich selbst noch nicht als Lehrkraft, sondern als eine Promovierende. Bei der Unterrichtsplanung bestimmt sie selbst, welche Aufgaben sie im Unterricht behandeln will. Neben dem Lehrbuch setzt sie auch selbstständig eigene Materialien ein. Sie möchte, dass die Lernenden im Unterricht viel Deutsch sprechen. Aber sie verbringt relativ viel Zeit damit, den leistungsschwächeren Studierenden die Grammatik zu erklären. Das wurde auch im Unterrichtsfeedback von den Leistungsstarken angemerkt. Aus ihrer eigenen Lernerfahrung von Fremdsprachen heraus findet sie es wichtig, dass niemand in der Klasse zurückgelassen wird, und fühlt sich verantwortlich für die Leistungen der Lernenden: „Ich denke, wenn die Studierenden das Deutschlernen aufgeben, heißt das, dass die Lehrperson keine gute Arbeit geleistet hat.“ Durch Unterrichtsbeobachtung, das Feedback der Lernenden und aus ihrer eigenen Lernerfahrung findet sie die nötigen Strategien zur effektiveren Unterrichtsorganisation selbst, und fragt die Betreuerin nur dann, wenn sie etwas über das Lernziel oder die Benotung wissen möchte. Als sie einmal von einem Studenten mit der Frage konfrontiert wurde, warum man im Klassenzimmer wegen COVID-19 immer noch Masken tragen soll, diskutierte sie mit ihm und der Klasse und sprach darüber, dass es für eine Debatte mehrere Sichtweisen geben kann. Dieser Problemlösungsweg hängt mit ihrer Denkweise als Vergleichende Literaturwissenschaftlerin zusammen, meint sie. Sie will ihre Position als Lehrkraft nicht ausnutzen und ihre Ansichten den Studierenden aufzwingen. Nach einem Semester fühlt sie sich relativ wohl im Lehrberuf. Obwohl es noch Verbesserungsmöglichkeiten gibt, wie z. B. beim Zeitmanagement, startet sie motiviert in das neue Semester. Die monatlichen Gespräche findet sie hilfreich, denn sie werden genutzt, um ihre Fragen zu klären, Unsicherheiten zu beseitigen und zu bestätigen, dass die angewandten Unterrichtsmethoden gut funktionieren. Das Einzige, was ihr fehle, meint sie, sei Austausch mit anderen Lehrkräften, die sich genauso wie sie in der Anfangsphase ihrer Lehrkarriere befinden.

## 2.3 Krise in der Lehrkarriere und gegenseitige Anerkennung als Lösung

Die dritte Fallstudie stammt aus einem Institut für Deutsche Sprache und Kultur an einer japanischen Universität, in dem es eine radikale Änderung im Unterrichtskonzept gab. In dieser Studie wurde eine Lehrerin von einer Forschungsgruppe für mehrere Jahre begleitet, und ihre Entwicklung wurde dokumentiert (Schütterle & Hamano 2018). An dem Institut wurde geplant, das grammatikorientierte bzw. auf dem kommunikativen Ansatz basierte Curriculum in ein aufgaben- bzw. handlungsorientiertes umzuwandeln. Mehrere Lehrkräfte waren mit dieser neuen Unterrichtsmethode vertraut, während die oben erwähnte Lehrerin unter der Umstellung litt. Sie musste ihren bisherigen Lehrstil komplett ändern und erlebte eine Krise. Vignette 3 beschreibt, welche berufliche Identitätskrise die Lehrerin wahrnahm und welche Momente schließlich zur Lösung des Problems beitrugen.

### Vignette 3

Kana, die germanistische Philologie studiert hatte, hatte zu dem Zeitpunkt fast 20 Jahre Erfahrung im Deutschunterricht, war an DaF interessiert und hatte sich bereits an zahlreichen Weiter- und Fortbildungskursen beteiligt. Obwohl sie seelisch auf die Änderung des Curriculums vorbereitet und sogar motiviert war, ihre neue Rolle zu übernehmen, erlebte sie eine große Krise. Oft stand sie irritiert im Klassenzimmer mit den empfohlenen Lehrmaterialien und wusste nicht, was zu tun ist. Sie versuchte dann, Ratschläge von den anderen Lehrkräften einzuholen. Sie wollte wissen, was „aufgabenorientiert“ bedeutet, um welche Prinzipien es sich handelt und was das Lernziel ist. Doch ihr wurde nur gesagt, dass sie selbst nachdenken und eigenständig entscheiden sollte. Außerdem wurde ihr empfohlen, ein dickes Handbuch zum Thema aufgabenorientierten Unterricht zu lesen. Am Ende war sie sehr frustriert, verlor ihr Selbstvertrauen als Lehrperson, und die Beziehung zu den Kolleg\*innen wurde beeinträchtigt. Als sie mitbekam, dass sich das Kollegium darüber Sorgen machte, ob sie überhaupt Deutsch unterrichten könne, war sie verzweifelt.

Dann nahm sich ein Kollege monatlich über ein Jahr hinweg Zeit und sah sich mit ihr zusammen vorab aufgezeichnete Videos aus ihrem Unterricht an. Gemeinsam reflektierten sie, was sie im Unterricht macht, warum sie das macht, und wie das von den Lernenden akzeptiert wird. Nachdem sie von dem erfahrenen Kollegen Vorschläge bekam, wie sie sich im Klassenzimmer verhalten könnte, verbesserte sich die Atmosphäre im Unterricht merklich. Durch die Reflexion wurde ihr auch klar, dass bereits eine Vertrauensbasis zwischen ihr und den Lernenden bestand, aufgrund deren die Lernenden gut auf sie reagierten. Diese Erkenntnis gab ihr wieder Selbstsicherheit.

Kana traf sich dann mit einem anderen Kollegen, zu dem ihre Beziehung verschlechtert

war, zu einem persönlichen Gespräch. Da stellte sich heraus, dass er dachte, sie hätte ihn nicht verstanden und ihm auch nicht zuhören wollen. Nachdem Missverständnisse geklärt wurden, konnten sie wieder eng zusammenarbeiten und die Atmosphäre verbesserte sich. Durch diese intensive Kommunikation wurde dem Kollegium allmählich klar, dass das Problem nicht nur bei der individuellen Lehrkraft liegt. Es musste seinerseits verstehen, dass die eigene Lernerfahrung dieser Japanerin hauptsächlich auf der Grammatik-Übersetzungsmethode basierte, und dass sie in ihrer Lernbiografie eigentlich nichts anderes kennengelernt hatte. Sie hatte wenig Erfahrung mit den verschiedenen Interaktionsarten im Klassenraum und musste daher noch für eine längere Zeit begleitet werden, um die Umstellung zu ermöglichen. Diese Erkenntnis und das Verständnis seitens des Kollegiums half ihr dabei, ihre Identitätskrise zu überwinden.

## 2.4 Erkenntnisse aus den Fallstudien

Zusammenfassend zeigte sich in den vorgestellten Fallstudien Folgendes:

- Lehrkräfte erleben mitunter Identitätskonflikte zwischen ihrem fachlichen und beruflichen Selbst. Durch die Teilnahme am Fortbildungskurs können die Lehrenden ihre Identität neu bestimmen oder die Diskrepanz überwinden, indem sie z. B. nach einem Berührungspunkt ihrer Lehrtätigkeit und ihrer Forschung suchen. Ihr Selbstbewusstsein wird dadurch gefestigt und sie erkennen die eigenen Stärken. Für die Lehrenden wird der Austausch mit Kolleg\*innen, deren Feedback, Diskussion und die eigene Praxis Anlass zu einem Bewusstwerdungsprozess.
- Gespräche mit erfahrenen Kolleg\*innen sind für Lehrpersonen mit wenig Lehrerfahrung äußerst sinnvoll, wobei positives Feedback von „Expert\*innen“ die Selbstsicherheit der Lehrenden stärken kann. Das ist besonders in der Anfangsphase der Lehrkarriere für die Identitätsfestigung entscheidend. Außerdem sollte die Identität der Lehrperson akzeptiert werden. Die Anerkennung ist in dem Sinne wichtig, dass die jeweilige individuelle Biografie als Stärke in den Fremdsprachenunterricht einfließen kann.
- Es kann zu einer Identitätskrise kommen, wenn die persönlichen Überzeugungen und Erfahrungen zum Thema Lernen und Lehren der Lehrperson übergangen werden. Wichtig ist nicht nur, dass neue Theorien mit ihren Prinzipien und Konzepten gut verstanden werden, sondern auch, dass die einzelne Person diese didaktischen Neuerungen an sich anpassen kann. Andauernder Austausch mit Kolleg\*innen mit Feedback und Reflexionen spielen dabei eine große Rolle.

Besonders in einem Land wie Japan, in dem häufig DaF-ferne Fachwissenschaftler\*innen Deutsch unterrichten, sind Probleme bei der Identitätsentwicklung und Krisen häufig anzutreffen. Daher ist es insbesondere wichtig, wie sich in den vorgestellten Fallstudien erkennen lässt, Persönlichkeit, Kompetenzen und Biografie der Teilnehmenden sowie deren etwaige Probleme in der

Unterrichtspraxis zum Ausgangspunkt eines Fortbildungsprogramms zu machen. Außerdem wird in den gezeigten Fällen deutlich, dass das Selbstbewusstsein und das positive Gefühl sich selbst gegenüber optimal gefördert werden können, indem man von Kolleg\*innen die eigenen Stärken aufgezeigt bekommt.

Die Erkenntnisse stimmen auch mit denen aus der Forschung überein. Im nächsten Abschnitt soll nun dargestellt werden, was in den theoretischen Forschungen zum Thema Identitätsentwicklung von Fremdsprachenlehrenden diskutiert wird.

### **3 Theoretische Grundlage**

Folgend wird ein kurzer Forschungsüberblick zum berufsbiografischen Ansatz in der Lehrendenprofessionalisierung dargestellt.

#### **3.1 Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden als berufliche Identitätsentwicklung**

In der Fremdsprachenforschung ist die Lehrkraft mit all ihren persönlichen Facetten seit den 1990er Jahren wieder stärker in den Fokus gerückt, nachdem man im Zuge der empirischen Wende in den 1960er Jahren versucht hatte, effektive Unterrichtsmethoden und Lerntechniken weitestgehend losgelöst von den handelnden Individuen empirisch zu erforschen. Mit der Erkenntnis, dass es angesichts der Vielzahl von Lernumgebungen, Charakteristika von Lehrenden und Lernenden die „eine“ erfolgversprechende Unterrichtsmethode nicht gibt, vollzog sich in den 1990er Jahren ein „social turn“ (Block 2003) in der Fremdsprachenforschung (Schart 2014).

Mit dem soziokulturellen Ansatz festigte sich eine neue Sichtweise auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse: Der Unterricht wird als ein „soziales Geschehen, eingebunden in einen spezifischen kulturellen und historischen Kontext“ gedeutet (Schart 2014: 40). So finden sich seit den 1990er Jahren eine Vielzahl an Studien zur Wahrnehmung von Lehrenden, die sich auf soziokulturelle Ansätze beziehen (z. B. Borg 2006, 2013; Gerlach 2020).

Legutke und Schart (2016) definierten ein Modell von vier eng miteinander verknüpften Dimensionen professioneller Kompetenz, die sich in den Forschungen der letzten drei Jahrzehnte als wichtige Elemente bei der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden herauskristallisiert haben (s. Abb. 1).



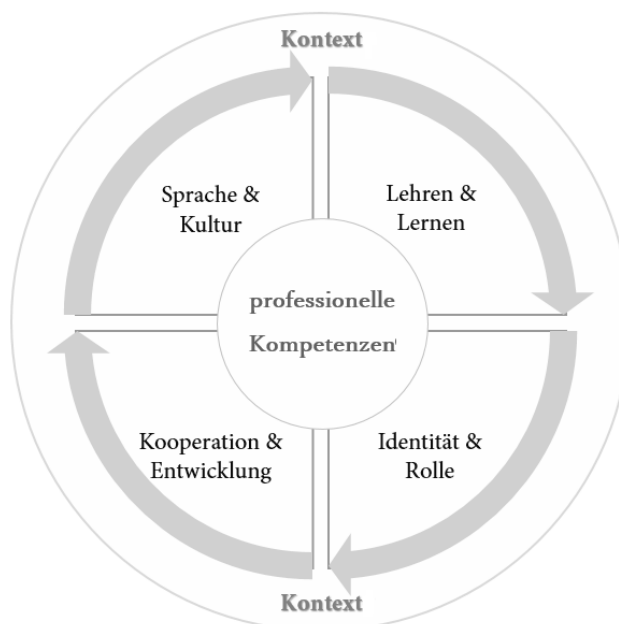


Abb. 1: Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden (Legutke & Schart 2016: 18)

In diesem Modell werden die professionellen Kompetenzen in vier Dimensionen unterteilt, die eng miteinander verflochten sind: „Sprache & Kultur“, „Lehren & Lernen“, „Identität und Rolle“ sowie „Kooperation & Entwicklung“. Die Pfeile in der Grafik sollen diese Dynamik veranschaulichen. In unserem Beitrag liegt der Fokus insbesondere auf der Dimension „Identität und Rolle“. Während Rollen von außen an die Individuen herangetragen werden (Erwartungen der Gesellschaft, ein von Curricula gezeichnetes Lehrendenbild, Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen etc.), muss die Identitätsbildung vom Individuum selbst geleistet werden (Legutke & Schart 2016: 26f.). Angehende, aber auch erfahrene Lehrende sehen sich vor der Aufgabe, eine berufliche Identität zu entwickeln bzw. diese an Punkten beruflicher Zäsuren oder Krisen neu zu definieren (Barkhuizen 2019, De Costa & Norton 2017, Kanno & Stuart 2011). Sie stehen vor der Herausforderung, ihre individuellen Sichtweisen zum Lehrberuf, die u. a. stark von der eigenen Lernbiografie abhängen („apprenticeship of observation“; Lortie 1975), mit ihrer praktischen Tätigkeit des Unterrichts in Einklang zu bringen. In der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden müssten daher nicht nur das Vermitteln und Einüben benötigter Kompetenzen, sondern auch Habitustransformation und Identitätsentwicklung eine zentrale Rolle spielen (Gerlach 2020: 218). In diesem Sinne besteht die Herausforderung, „dem subjektiven Faktor in allen Phasen des Aus- und Fortbildungsprozesses gerecht zu werden und die Professionalisierung als eine Form der Rollenausgestaltung und Identitätsbildung zu verstehen“ (Legutke & Schart 2016: 26). Der berufsbiografische Ansatz ist stärker auf das Individuum bezogen, „indem berufliche Erfahrungen, die Bewältigung von Belastungs- oder Problemsituationen, die Verknüpfungen privater und beruflicher Erfahrungsräume und die Dynamik der kontinuierlichen Entwicklung und Kompetenzerweiterung eine Rolle spielen“ (Klippel 2018: 78). Das Hauptanliegen

der berufsbiografischen Professionsforschung liegt in der Untersuchung des lebenslangen Prozesses, nämlich wie eine berufliche professionelle Identität als Lehrkraft aufgebaut, erhalten und verändert wird.

### 3.2 Subjektive Theorien und Reflexion

Eine Vielzahl von bewussten und unbewussten Überzeugungen über das Lernen und Lehren einer Fremdsprache bilden einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Identität. In der Forschung werden diese Überzeugungen von Lehrenden in Bezug auf ihr berufliches Selbstverständnis häufig als „subjektive Theorien“ bzw. „subjektive Sichtweisen“ oder auch „Beliefs“ bezeichnet. Man geht davon aus, dass Lehrende mit Aufbau Ihrer beruflichen Erfahrung (und mitunter schon davor als Lernende) Theorien über den Unterricht und das Lehren entwickeln, die in Wechselwirkung zu ihrem unmittelbaren unterrichtlichen Handeln stehen. So entsteht eine konsistente, stabile und rekonstruierbare Theorie des beruflichen Selbstverständnisses. Nach Caspari (2001) ist das Überzeugungswissen von Lehrenden „eine Art Filter“, der „bestimmte Handlungsmöglichkeiten, Konzepte und Argumentationen zulässt und andere ablehnt, je nachdem, ob sie mit der entsprechenden subjektiven Theorie in Einklang gesehen werden“ (Caspari 2001: 256). Außerdem geht man davon aus, dass diese Theorien nur zum Teil bewusst sind, und dass sich damit die von Lehrenden verbalisierte Überzeugungen nicht immer mit ihrem konkreten unterrichtlichen Handeln decken (Caspari 2003: 32; s. a. Lee 2009, Schar 2003).

Kommt es aber zu Diskrepanzen zwischen den subjektiven Sichtweisen einer Lehrperson und ihrem Handeln im Unterricht aufgrund verschiedener Einflussvariablen wie z. B. institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen oder persönlichen Wissens-Grenzen, so kann dies dazu führen, dass man sich unwohl oder unsicher in der eigenen beruflichen Rolle fühlt und es in eine Art Identitätskrise gipfelt. Es stellt sich also die Frage, ob man diese subjektiven Sichtweisen bewusst machen und in einem späteren Schritt auch, z. B. im Rahmen von Lehrendenaus- und fortbildung, verändern kann. Caspari (2014) meint, dies sei zwar „schwierig, aber möglich“, sofern die Sichtweisen der Lehrenden gezielt berücksichtigt werden. Reflexion und Aktionsforschung seien dafür besonders erfolgsversprechende Ansätze. Innovationen können „sowohl durch Veränderungen der subjektiven Sichtweisen wie auch durch eine veränderte Unterrichtspraxis in Gang kommen, die eine Veränderung in den Sichtweisen nach sich zieht“ (Caspari 2014: 30). Auch Ohta und Schar (2018: 47) sehen als wichtige Aufgabe der Lehrendenaus- und -fortbildung, Reflexionsprozesse zu initiieren, in denen die Lehrenden selbst ihre berufliche Motivation erforschen und sich persönlicher Überzeugungen, Prägungen und Werte bewusst werden.

### 3.3 Forschendes Lernen und Teilnahme an *Communities of Practice*

Forschendes Lernen bietet dann die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen den vermeintlich

widersprüchlichen Kategorien Theorie und Praxis herzustellen (Fichten 2010), indem Lehrende ihre eigene oder auch „fremde“ Unterrichtspraxis untersuchen, etwa durch Aktionsforschung. Schart (2014) betont den positiven Einfluss von Lehrendenforschungsprojekten und Reflexionsanregungen auf das Lernverhalten und den Lernerfolg im Klassenraum (Schart 2014: 44). Doch neben der individuellen an die Aktionsforschung angelehnten Untersuchung des Geschehens im Klassenraum sowie der persönlichen Reflexion darüber ist der kollegiale Austausch von großer Bedeutung für die Festigung der beruflichen Identität. In so genannten *Communities of Practice* (CoP; Wenger 1998) finden sich Menschen zusammen, „who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“ (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015). Für die Professionalisierung von DaF-Lehrenden bedeutet die Bildung von CoPs einen regelmäßigen kollegialen Austausch durch beispielsweise gegenseitige Unterrichtsbesuche und gemeinsame Reflexion der Beobachtungen. Durch kollegiale Kooperation soll einerseits die „Tendenz zur Privatisierung des Klassenraums“ überwunden und zum anderen die individuelle professionelle Weiterentwicklung erleichtert werden (Ohta & Schart 2018: 48).

## 4 Prinzipien für eine der beruflichen Identitätsentwicklung förderliche DaF-Lehrendenfortbildung

Im Folgenden werden anhand der Erkenntnisse aus den oben genannten Fallstudien sowie auf Basis des Forschungshintergrundes Prinzipien aufgestellt, wie Professionalisierung und Identitätsentwicklung in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden gewinnbringend eingesetzt werden können, um subjektive Sichtweisen bewusst zu machen, Reflexion zu fördern und Identitätsdiskrepanzen zu überwinden. Diese Prinzipien lassen sich insbesondere auf Länder übertragen, in denen ebenso meist Fachwissenschaftler\*innen aus unterschiedlichen, eher DaF-fernen Bereichen Deutsch unterrichten. Die genannten Punkte überschneiden sich teilweise, da sie nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind.

- **Kollegialer Austausch:** Die Fortzubildenden sollten in der Lage sein, sich auf Augenhöhe mit Fortbildenden bzw. anderen erfahrenen Kolleg\*innen auszutauschen. Regelmäßige, dauerhafte Gelegenheit, Videoausschnitte vom Unterricht mit Expert\*innen zusammen zu schauen sowie im Unterricht anderer Kolleg\*innen zu hospitieren, eröffnet eine neue Perspektive und zeigt auf, was sonst im Verborgenen bleibt.
- **Personalisierung und Teilnehmendenorientierung:** Die Fortzubildenden sollen so angenommen werden, wie sie sind. Jede Lehrkraft hat eigene Stärken und eine Persönlichkeit, die respektiert und berücksichtigt werden soll. Indem man persönlich auf die Lehrenden eingeht und sie dabei unterstützt, ihre Stärken zu erkennen, wird ihr Selbstbewusstsein aufgebaut (Korthagen & Vasalos 2005). Man sollte die Stärke jeder Lehrperson beleuchten und so die Entwicklung ihrer beruflichen Identität fördern. Außerdem sollen Arbeitskontext und

Probleme der Fortzubildenden stärker in den Vordergrund gestellt werden.

- **Gegenseitige Anerkennung:** Damit ein offener Austausch stattfinden kann, ist gegenseitige Anerkennung außerordentlich wichtig. Auch Lehrende mit einem Fachgebiet außerhalb des DaF-Bereichs sollen ihr Fachwissen als Stärke erkennen, die den Deutschunterricht bereichern kann. Dabei soll z. B. der fehlende DaF-Hintergrund nicht als Defizit wahrgenommen werden. Eine Aktivität, bei der die Teilnehmenden zu zweit über ihre glücklichste Erfahrung als Deutschlehrende miteinander sprechen und die Stärken der Gesprächspartnerin bzw. des -partners einander erzählen, ohne dabei jegliche beurteilende Äußerung zu machen, kann z. B. effektiv sein.
- **Unterstützung durch Expert\*innen:** Ein leichter Zugang zu Feedback, Rat und Orientierung von Expert\*innen soll für Lehrende unbedingt bestehen, besonders am Anfang ihrer Karriere. Wenn das nicht vorhanden ist, kann es sich demotivierend auf die Lehrenden auswirken. Ein Berührungspunkt zwischen eigener Forschung und Unterrichtspraxis, der bei der Identitätsbildung helfen kann, wird häufig erst durch Gespräche mit Expert\*innen auf gleicher Augenhöhe ermöglicht.
- **Ergebnisoffenheit:** Bei der Aus- und Fortbildung sollte davon abgesehen werden, die Teilnehmenden zu vorbestimmten Überzeugungen hinzuführen. Zu beachten ist, dass nicht der Eindruck erweckt wird, als ob ein bestimmter didaktischer Ansatz mit Nachdruck empfohlen würde. Man sollte Fragestellungen wie „Was ist guter Unterricht?“ vermeiden, sondern besser fragen: „Was ist guter Unterricht für Sie/ für Ihre Lernenden?“
- **Anleitung zur Reflexion:** Genügend Raum für Reflexion zu geben und dazu anzuregen ist außerordentlich wichtig. Man sollte den fortzubildenden Lehrkräften zur Seite stehen und sie zu der Überlegung anleiten, was sie in ihrem persönlichen Kontext machen könnten und würden. Einer Lehrkraft, die von einer bestimmten subjektiven Theorie fest überzeugt ist, gegensätzliche wissenschaftliche Befunde als „bessere Methode“ zu präsentieren, bringt nicht viel, um sie zur Überlegung und Veränderung ihres Verhaltens anzuregen, solange sie nicht selbst davon überzeugt ist. Wesentlich dabei ist die Reflexion: Warum denke ich so? Warum mache ich das so lieber? Was hat sich durch die neue Praxis geändert? Wie sind die Reaktionen der Lernenden? Wie sehe ich das? Wie fühle ich mich? Eine Reihe solcher Reflexionen wird zu einem selbstbewussteren, überzeugteren Verhalten und zur Änderung bzw. Anpassung der beruflichen Praxis führen.
- **Theoretische Basis eingebunden in den praktischen Kontext:** Auch Vermittlung theoretischer Basis kann den Lehrenden, die sich noch nicht mit der fremdsprachendidaktischen Forschung beschäftigt haben, beim Aufbau ihres Selbstbewusstseins und Abbau ihrer Unsicherheit gut helfen. Doch Theorien oder Lektüreempfehlungen allein, ohne Bezug zum Kontext, können Unsicherheiten darin hinterlassen, wie diese Konzepte konkret umzusetzen seien. Dafür ist wiederum die Nähe zu Expert\*innen als Beratende und die Gelegenheit für offene Gespräche mit ihnen hilfreich.

- **Keine (Über)anstrengung:** Nicht zuletzt sollten sich die Fortzubildenden nicht abmühen müssen, um etwas zu meistern. Man kann nicht alles genau so machen wie die anderen. Auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist je nach Person anders. Ein solches Bewusstsein unter den Fortbildenden und Fortzubildenden zu teilen, ist wichtig. Ein Satz wie „Strengen Sie sich an, um das zu schaffen!“ – wie er im asiatischen Kulturraum vielleicht oft zu hören ist – wäre nicht förderlich. Eher sollte das Motto heißen: „Bitte nicht zu sehr anstrengen!“ Die Lehrenden sollten mehr angeleitet werden, sich selbst zu überlegen, wie sie etwas ohne zu viele Mühen erfolgreich machen können.

## 5 Fazit

Die berufliche Identitätsentwicklung von Lehrenden kann unseres Erachtens durch ein Fortbildungskonzept, das den oben beschriebenen Prinzipien folgt, angeregt werden. Wie diese im Rahmen einer Aus- und Fortbildung stattfindet, ist noch empirisch zu erforschen.

Auch bei der Durchführung der DLL-Fortbildung könnte mehr Gewicht auf die Erkennung der eigenen Stärken oder die gegenseitige Anerkennung unter den Teilnehmenden gelegt werden, indem sie z. B. ihre glücklichsten Momente einander erzählen und von den anderen Kolleg\*innen positives Feedback bekommen.

Die Identitätsbildung muss jedoch, wie Legutke und Schart (2016) betonen, vom Individuum selbst ausgehen. Aus- und Fortbildung können den Rahmen für Impulse bilden, diesen Prozess in Gang zu bringen, „indem kontinuierlich Möglichkeiten und Anreize geschaffen werden, die Selbstkompetenzen als Lehrkraft weiterzuentwickeln. Dazu zählt beispielsweise, sich der eigenen Werte und Überzeugungen bewusst zu werden, die berufliche Motivation zu klären oder charakterliche Eigenheiten zu erkennen“ (Legutke & Schart 2016: 27).

Anreize zur Weiterentwicklung von Selbstkompetenzen als Lehrkraft kann und sollte es zu jedem Zeitpunkt der beruflichen Karriere geben, denn hier gilt das alte Sprichwort: „Man lernt nie aus“. Die Professionalisierung von Lehrenden wird im Allgemeinen nie als beendet angesehen, sondern ist „ein eigenverantwortlicher und lebenslanger Prozess des Lernens“ (Ohta & Schart 2018: 48). Die Lehrenden bilden hierbei eine Gemeinschaft, in der sich beständiger professioneller Austausch vollzieht.

*Diese Forschung wurde von JSPS KAKENHI (Grant Number 21K00662) gefördert.*

## Literaturverzeichnis

- Barkhuizen, Gary (2019). Teacher Identity. In: Walsh, Steve & Mann, Steve (Hrsg.). The Routledge Handbook of English Language Teacher Education. London, New York u.a.: Routledge, 536–552.
- Block, David (2003). The Social Turn in Second Language Acquisition. Edinburgh: Edinburgh University.

- Borg, Simon (2006). *Language Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Borg, Simon (2013). *Teacher Research in Language Teaching. A Critical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caspari, Daniela (2001). Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus–Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Müller-Hartmann, Andreas, Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 238–263.
- Caspari, Daniela (2003). *Studien zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43: 1, 20–35.
- De Costa, Peter I. & Norton, Bonny (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal* 101: S1, 3–14.
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS, 127–182.
- Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner\*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kanno, Yasuko & Stuart, Christian (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *The Modern Language Journal*, 95: 2, 236–252.
- Klippel, Friederike (2018). Sprachenlehrende – lebenslang Lernende. In: Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.). *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 77–87.
- Korthagen, Fred & Vasalos, Angelo (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11: 1, 47–71.
- Lee, Icy (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63: 1, 13–22.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9–46.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mohr, Imke & Schart, Michael (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 291–322.
- Ohta, Tatsuya (2013). *Die Deutschlehrausbildung an japanischen Universitäten. Über die*

- Notwendigkeit einer Neuausrichtung. In: Anna Lewandowska & Matthias Ballod (Hrsg.). Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache: Eine internationale Perspektive. Frankfurt am Main: Peter Lang, 161–176.
- Ohta, Tatsuya (2019). Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache in Japan. Bestandsaufnahme und Ausblicke. In: Peyer, Elisabeth, Studer, Thomas & Thonhauser, Ingo (Hrsg.). IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 186–195.
- Ohta, Tatsuya (2021). Fortbildungskurs für Deutschlehrende als berufliche Identitätsentwicklung – wie die Teilnehmenden ein auf Subjektivität ausgerichtetes Fortbildungskonzept wahrnehmen. Vortrag auf dem XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) in Palermo (online) am 27. Juli 2021.
- Ohta, Tatsuya (2022). shokugyōteki aidentiti no hattatsu wo shien suru doitsugo kyōin yōsei kenshū. [Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden als berufliche Identitätsentwicklung.] Hiyoshi-Studien zur Germanistik, 62, 49–65.
- Ohta, Tatsuya & Schart, Michael (2018). Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität – Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan. Deutschunterricht in Japan, 22, 43–64.
- Schart, Michael (2003). Projektunterricht – subjektiv betrachtet: Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schart, Michael (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 43: 1, 36–50.
- Schart, Michael & Ohta, Tatsuya (2018). Von den Lehrenden her denken – zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan. InfoDaF, 45: 5, 672–694.
- Schütterle, Holger & Hamano, Hidemi (2018). Curriculare Veränderung als langwierige und gemeinsame Herausforderung: Über die Mühen bei der Umsetzung des aufgabenbasierten Unterrichts in einem Deutschprogramm an einer japanischen Universität. Info DaF, 45: 6, 771–792.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, 202–224.
- Wenger, Etienne (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, Etienne & Wenger-Trayner, Beverly (2015). Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> (26.9.2022).

**Angaben zur Person:** Tatsuya Ohta ist Professor für Deutsch als Fremdsprache/ Fremdsprachendidaktik an der Nanzan-Universität in Nagoya. Studium der Germanistik und DaF in Tokio, München und Siegen. Promotion an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.  
Forschungsschwerpunkte: Wirkung von schriftlicher Fehlerkorrektur, Wirkung von explizierter Instruktion, digitale Lernumgebungen sowie Aus- und Fortbildung der Deutschlehrenden  
**Kontakt:** tatsuyaohita@nifty.ne.jp

**Angaben zur Person:** Akira Kusamoto ist Professorin an der Reitaku-Universität in Kashiwa. Studium der Germanistik in Chiba, Tokio und Konstanz.  
Forschungsschwerpunkte: Aufgaben- bzw. handlungsorientierter Unterricht, Aus- und Fortbildung der Deutschlehrenden  
**Kontakt:** akusamot@reitaku-u.ac.jp

**Angaben zur Person:** Elvira Bachmaier ist Dozentin an der Reitaku-Universität in Kashiwa. Studium der Japanologie, Germanistik und Soziologie in München und Kyoto.  
Forschungsschwerpunkte: Einstellungen und Meinungen von DaF-Lehrenden sowie Gendern im Deutschunterricht  
**Kontakt:** ebachmai@reitaku-u.ac.jp

**DOI:** 10.24403/jp.1297038