

Allgemeiner Beitrag

Michael Schart* und Tatsuya Ohta*

Von den Lehrenden her denken – zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan

Designing in-service training from the participant's perspective: Implications from a case study in a program for German teachers in Japan

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0085>

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund der spezifischen Situation von Deutsch als Fremdsprache in Japan geht der Beitrag der Frage nach, wie Fortbildungen gestaltet sein sollten, um den Bedürfnissen der Lehrenden gerecht zu werden. Im Zentrum steht die Analyse einer Befragung von Teilnehmenden einer zweijährigen Qualifizierungsmaßnahme. Es werden Daten sowohl aus einer Umfrage als auch Interviews analysiert und die Ergebnisse in den Diskussionen zum beruflichen Professionalisierungsprozess von Fremdsprachenlehrenden eingeordnet. Der Beitrag zeigt auf, weshalb es wichtig ist, dass sich Fortbildungen nicht in erster Linie an wissenschaftlichen Konstrukten orientieren, sondern an den beruflichen Selbstbildern der Teilnehmenden und ihren Erfahrungen mit Unterricht in konkreten Kontexten.

Stichwörter: DaF in Japan, Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden, Professionalisierung von Lehrenden, Lehrerkognitionen, Mixed Methods Design

Abstract: Against the background of the specific situation for German as a foreign language in Japan, this article reports on findings of a study investigating how in-service training should be conceptualized to meet the needs of teachers. The

*Kontaktpersonen: Dr. Michael Schart, E-Mail: m.schart@keio.jp
Dr. Tatsuya Ohta, E-Mail: fze00305@nifty.ne.jp

analysis draws on interviews and questionnaires with participants in a two-year program, and the results are discussed in the context of current trends in foreign language teacher education. In general, the article foregrounds – by focusing on individual experiences in the investigated program – the importance of considering the participating teachers, their professional self-images, beliefs and specific working conditions. The analysis illustrates why these aspects should form the basis for in-service training.

Keywords: GFL in Japan, In-service training for foreign language teachers, teacher professionalization, teacher cognitions, mixed-methods design

1 Einleitung und Fragestellung

Deutsch zu unterrichten, erlernt man in Japan normalerweise, indem man Deutsch unterrichtet. Das System der beruflichen Qualifikation beruht also auf der – selten explizit reflektierten – Annahme, dass sich Lehrkompetenzen gleichsam naturwüchsig im Verlauf der Lehrtätigkeit herausbilden. Dass es sich hierbei um eine weit verbreitete Variante des Hineinwachsens in den Lehrberuf handelt, zeigt der Blick in andere Länder und Regionen. Außerhalb des deutschsprachigen Raumes und insbesondere außerhalb Europas findet man nur an wenigen Universitäten Studiengänge, in denen sich angehende Deutschlehrende gezielt auf die unterrichtlichen Herausforderungen vorbereiten können (vgl. Fandrych/Hufeisen 2010; Funk 2017).

Mit Blick auf den Stellenwert der Ausbildung von Deutschlehrenden nimmt die japanische Germanistik also keineswegs eine Außenseiterposition ein. Das jedoch kann nicht über die Widersprüche hinwegtäuschen, die zwischen dieser „Learning-by-doing“-Variante der Entwicklung von Lehrkompetenzen und den wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Professionalisierungsprozesse im Lehrberuf bestehen. Wir müssen heute davon ausgehen, dass die Lehrperson mit ihrem didaktischen Wissen und Können den Lernerfolg maßgeblich beeinflusst. Erfolgreiches Unterrichten, so der momentane Forschungsstand, hängt nicht allein vom Charisma der Lehrperson ab, ihrem Enthusiasmus oder ihrem Talent im Umgang mit anderen Menschen. Bedeutsam sind auch ihre Kompetenzen, flexibel unter jeweils besonderen lokalen Bedingungen zu agieren. Lehrkräfte sollten es deshalb gelernt haben, die Gestaltungsspielräume des eigenen Arbeitsumfeldes zu erkennen und zu nutzen. Sie sollten wissen, wie sich Unterrichtsumgebungen in vielfältiger Weise arrangieren lassen, um Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen (zum Forschungsstand siehe z.B. die Beiträge in FLuL 2014; Hattie 2008/ 2011; Helmke 2014; Pauli/Reusser 2009).

Es ist somit folgerichtig, dass in den letzten Jahren die Gestaltung der Aus- und Fortbildung von Lehrenden verstärkt ins Blickfeld gerückt ist, auch in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik (vgl. den Überblick bei Legutke/Schart 2016). Die vorliegende Studie versteht sich als Teil dieser Bemühungen, besser zu verstehen, wie sich der berufliche Professionalisierungsprozess konkret vollzieht (vgl. auch Johnson 2015). Mit der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan widmen wir uns dabei einem Bereich, über den momentan kaum Erkenntnisse vorliegen. Abgesehen von Ohtas Arbeit über die universitären Didaktikkurse für angehende Deutschlehrende an Mittel- und Oberschulen (Ohta 2013, siehe auch Abschnitt 2) sowie die momentan noch im Entstehen begriffene Studie von Niewalda (2016) zur Fortbildung im Rahmen der Goethe-Institute handelt es sich um ein weitgehend unerschlossenes Feld.

Mit dem Aus- und Fortbildungskurs der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) nimmt die vorliegende Studie eine der wenigen Möglichkeiten zur beruflichen Qualifizierung in Japan in den Blick. Wir streben mit dem Beitrag jedoch keine umfassende Evaluation dieses Programms an. Unser Fokus liegt vielmehr auf der Frage, welche Rückschlüsse sich aus den Erfahrungen der Teilnehmenden in diesem speziellen Kontext für die Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen für DaF-Lehrende allgemein ergeben. Welche Elemente erweisen sich in den Augen der Lehrenden als praxisrelevant? Inwieweit trägt die Qualifizierungsmaßnahme dazu bei, professionelle Weiterentwicklung anzustoßen? Und welche problematischen Tendenzen werden rückblickend von den Lehrenden beschrieben? Bevor wir uns jedoch diesen Fragen und damit dem empirischen Teil des Beitrags zuwenden, möchten wir zunächst genauer auf unseren Untersuchungskontext eingehen.

2 Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan

2.1 Berufliche Perspektiven und Expertise in Deutsch als Fremdsprache

Die besondere Situation, in der sich Deutschlehrende in Japan befinden, lässt sich anschaulich an zwei Informationen festmachen: weit über 90 Prozent von ihnen sind an Universitäten tätig und sie unterrichten dort vor allem Studierende auf den Niveaustufen A1 und A2 (JGG-Komitee 2013). Dass diese Konstellation ein Spannungsfeld erzeugt, liegt auf der Hand. Bei den Lehrenden handelt es sich zum größten Teil um ausgebildete Germanistinnen und Germanisten und so

verstehen sie sich auch: als Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Bereiche Literatur, Linguistik oder Kulturstudien. Mit Deutsch als Fremdsprache beschäftigen sich wissenschaftlich nur sehr wenige von ihnen (siehe auch Schart/Hoshii 2004). Gemeinsam ist jedoch allen Lehrenden, dass sie ohne grundständige didaktische Ausbildung einen Großteil ihrer Arbeitszeit mit Deutschunterricht verbringen.

Einige Universitäten bieten zwar Didaktikkurse im Bereich Deutsch an, diese sind jedoch fakultativ und richten sich insbesondere an jene Studierenden, die später an Mittel- oder Oberschulen unterrichten möchten. Qualitativ wie quantitativ müssen diese Angebote als unzureichend eingeschätzt werden (siehe Ohta 2013). Die Ergebnisse von Ohtas Studie deuten darauf hin, dass in diesen Kursen – sofern sie nicht als Deutschunterricht konzipiert werden – der Schwerpunkt tendenziell auf den Erwerb von germanistischem Fachwissen und didaktischem Theoriewissen liegt. Enge Bezüge zur unterrichtlichen Praxis werden eher selten gezogen. Die Annahme, dass das Erlernen von genauen Grammatikkenntnissen und deren Erklärungstechniken ein entscheidendes Moment der Lehrerausbildung sei, scheint bei vielen Dozentinnen und Dozenten dieser Kurse stark verankert zu sein. Die Fallstudien im Abschnitt 4.1 werden anschauliche Beispiele dafür bieten, in welche inneren Konflikte Deutschlehrende in Japan aufgrund der geschilderten Situation geraten¹.

Wir können also festhalten, dass Studierende der Germanistik in Japan nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten haben, um sich auf eine künftige Lehrtätigkeit im Deutschunterricht an den Hochschulen vorzubereiten. Bleibt die Frage, wie sich der Berufseinstieg für die wenigen Deutschlehrenden an den Mittel- und Oberschulen gestaltet. Eine dem deutschen Lehramtsstudium vergleichbare Ausbildung gibt es in Japan nicht. Als Voraussetzung gilt im Normalfall der Erwerb einer Lehrlizenz, die sich aus drei Elementen zusammensetzt. Das erste bildet ein Studienabschluss in einem Fachbereich, der dem zu unterrichtenden Schulfach inhaltlich nahesteht. Im Fall der Deutschlehrenden ist das in der Regel die Germanistik. Als zweites muss eine Reihe von pädagogischen Lehrveranstaltungen erfolgreich absolviert werden. Zu diesen zählt auch der im vorangegangenen Absatz bereits erwähnte Didaktikkurs für Deutsch. Als drittes Element der Lehrlizenz wird schließlich ein zwei- bis dreiwöchiges Schulpraktikum gefordert.

¹ Die Didaktik-Kurse sind ein Spiegelbild der derzeitigen Situation des Deutschunterrichts in Japan, der nach wie vor sehr stark von der Grammatik-Übersetzungs-Methode bzw. der Vermittlung expliziten Grammatikwissens geprägt ist. In den Lehrwerken aus japanischer Produktion wird zumeist eine steile grammatische Progression in alltägliche Verwendungssituationen eingebunden. Nach jüngsten Untersuchungen nutzen über 80 Prozent der Lehrenden in Japan hergestellte Lehrwerke (JGG 2015).

Vor der Festanstellung als Lehrkraft an einer öffentlichen Schule steht mit dem Einstellungstest der regionalen Erziehungsausschüsse noch eine weitere Hürde (ausführlicher dazu Mayer 2009). Allerdings ist die Aussicht, festangestellte Deutschlehrkraft zu werden, angesichts des weitgehend auf das Englische konzentrierten Fremdsprachenangebots in japanischen Schulen als wenig realistisch einzuschätzen. So arbeiten mehr als 95 Prozent der Deutschlehrenden an Oberschulen als Lehrbeauftragte. Und in diesem Fall ist die oben beschriebene Lehrlizenz zwar erwünscht, sie wird aber nicht zwingend vorausgesetzt.

Diese ungünstigen beruflichen Perspektiven im Schulbereich wirken natürlich auch der Weiterentwicklung des Fachs Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten entgegen. Es fehlt der Bedarf und damit die Notwendigkeit, sich intensiver auf die Didaktik sowie die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen einzulassen.

Ein weiterer Hemmschuh für die Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache in Japan ist der Umstand, dass sich die wenigen Fachleute für dieses Gebiet über viele Universitäten verteilen und nicht selten außerhalb der Germanistik tätig sind (z.B. in den Sprachprogrammen, die von einzelnen Fakultäten angeboten werden). Nur an einer sehr geringen Anzahl von Standorten wäre daher überhaupt ausreichend Expertise in Deutsch als Fremdsprache konzentriert, um eine Ausbildung in Form eines Studiengangs anbieten zu können.

Funk (2017) weist unseres Erachtens zu Recht darauf hin, dass durch die Umwidmung vieler Professuren an deutschen Universitäten von DaF zu DaZ in den letzten Jahren die Möglichkeiten für die Ausbildung von DaF-Lehrenden aus anderen Ländern zunehmend eingeschränkt werden. Folgerichtig wäre, dass die germanistischen Abteilungen in den einzelnen Ländern nun selbst diese Aufgabe übernehmen. Für Japan erscheint das aufgrund der in diesem Abschnitt geschilderten Situation momentan noch sehr unrealistisch.

2.2 Der Aus- und Fortbildungskurs der Japanischen Gesellschaft für Germanistik

Eines der wenigen Angebote zur Professionalisierung von Deutschlehrenden in Japan stellt der Aus- und Fortbildungskurs der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) dar. Aufgrund seiner langen Tradition und systematischen Ausgestaltung kommt diesem Programm eine Sonderrolle zu. Seit 2003 wird er in Zusammenarbeit mit dem Verband der Deutschlehrenden in Japan (VDJ) sowie dem Goethe-Institut Tokyo angeboten. Es handelt sich um ein modular konzipiertes Programm, bei dem die Teilnehmenden in einem Blended-Learning-Verfahren über zwei Jahre hinweg ihre didaktischen Kompetenzen aufbauen bzw. weiter-

entwickeln können. Die Veranstaltung findet gleichzeitig in zwei oder drei Städten statt, die durch ein Videokonferenzsystem miteinander verbunden sind. Regelmäßig nehmen etwa 20 angehende oder bereits tätige Deutschlehrende dieses Angebot wahr.

Die Teilnehmenden kommen acht Mal im Jahr zusammen und bearbeiten in Form von Workshops über jeweils vier Stunden hinweg die einzelnen Module des Programms. Diese umfassen Themenbereiche wie „Lehrwerkanalyse“, „Grammatikunterricht und kommunikativer Ansatz“, „autonomes Lernen“ aber auch eine Unterrichtshospitation und einen abschließenden Probeunterricht. In der Zeit zwischen den Präsenzphasen läuft das Programm über eine Lernplattform (Moodle). Neben den Kursmaterialien finden sich dort offene Foren, in denen sich alle Beteiligten über die behandelten Themen austauschen, offene Fragen klären und Diskussionen führen. Die Workshopleitung wird von wechselnden Expertinnen/Experten des jeweiligen Themenbereichs übernommen, die bei der Gestaltung relativ große Freiheit haben.

Das Programm hat sich im Verlauf der zurückliegenden Jahre beständig weiterentwickelt, neue Inhalte, Vermittlungsmethoden und auch technische Innovationen wurden integriert. Beispielsweise wurde in jüngster Zeit der Band 4 der Aus- und Fortbildungsreihe „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) des Goethe-Instituts (Thema: „Aufgaben, Übungen, Interaktion“) in das Kursprogramm aufgenommen (siehe Legutke/Rotberg in diesem Band).

Dieser Beitrag bietet nicht den Raum, um dieses Qualifizierungsangebot und seine Entstehungsgeschichte im Detail vorzustellen. Es kann jedoch konstatiert werden, dass bisher keine systematische Evaluation dieses Programmes durchgeführt wurde. Daraus ergab sich der erste Impuls für die vorliegende Arbeit. Allerdings verfolgen wir mit unserer Befragung der Teilnehmenden (TN) ausdrücklich nicht das Ziel, eine umfassende Bewertung des gesamten Programms vorzulegen. Dafür ist der Ausschnitt, den wir in den Blick nehmen, bei weitem nicht ausreichend. Wir hätten über die Sicht der Teilnehmenden hinaus beispielsweise auch die Perspektive aller Kolleginnen und Kollegen einbeziehen müssen, die den Kurs organisieren oder die Workshops leiten. Auch die Interaktionsprozesse während der Präsenz- und der Online-Phasen oder die Arbeitsergebnisse der Teilnehmenden hätten dafür untersucht werden müssen. Wir halten einen solchen evaluativen Ansatz (vgl. Norris 2016) zwar für wünschenswert und notwendig, nehmen im vorliegenden Beitrag jedoch eine andere Perspektive ein. Uns geht es, wie weiter oben erwähnt, vor allem um die Frage, was sich aus den Erfahrungen von Teilnehmenden über die Konzeption dieser und vergleichbarer Fortbildungsmaßnahmen lernen lässt.

3 Anlage der Studie

Wir haben bereits eingangs darauf verwiesen, wie stark das Geschehen im Klassenraum geprägt ist von den Entscheidungen und dem Verhalten der Lehrenden. Seit den 1990er Jahren geht die Fremdsprachenforschung verstärkt der Frage nach, welche Bedeutung dabei biografischen Erfahrungen, individuellen Überzeugungen und Motiven zukommt. Dafür werden die individuellen Vorstellungen von Lehrkräften zu einzelnen Aspekten des Unterrichts wie etwa zur Rolle der Grammatik untersucht (vgl. auch die Übersichten bei Borg 2006 und Caspari 2014), aber auch umfassendere Konstrukte wie die berufliche Identitätsentwicklung (Barkhuizen 2017; Kanno/Stuart 2011). Die Ergebnisse der Forschungen zu den Lehrerkognitionen können an dieser Stelle nicht eingehend dargestellt werden. Wir möchten jedoch auf eine ihrer zentralen Erkenntnisse verweisen: Ohne sich zugleich mit dem Wissen, Denken und Glauben von Lehrenden auseinanderzusetzen, lässt sich deren Handeln weder verstehen noch deren Professionalisierung gezielt fördern. Aus- und Fortbildungsprogramme sollten daher unter anderem danach befragt werden, welche Spuren sie in den berufsbezogenen Überlegungen der Teilnehmenden hinterlassen. Und dieses Argument bildet den Ansatzpunkt für die vorliegende Studie.

In den bisherigen Forschungen haben sich Lehrerkognitionen als dynamisch, komplex und situativ verankert erwiesen (Burns et al. 2015; Kubanyiova/Feryok 2015) und sie werden daher vor allem mit Hilfe narrativer Verfahren untersucht (z.B. Barkhuizen 2017). Auch für diese Studie erschien es uns unabdingbar, ein methodisches Umfeld zu schaffen, in dem Lehrende ausführlich zu Wort kommen können. Nur so lassen sich individuelle Erfahrungen mit dem untersuchten Fortbildungsprogramm und mögliche Veränderungen im beruflichen Selbstbild der Lehrenden oder ihrer Unterrichtspraxis nachvollziehen. Fallbeschreibungen, die wir auf der Grundlage von Einzelinterviews erstellten, spielen in diesem Beitrag daher eine zentrale Rolle.

Wie bereits erwähnt, haben wir jedoch zugleich auch einen evaluativen Ansatz im Blick. Wir möchten zu Aussagen über die bisherige Fortbildungspraxis gelangen, die auf den Meinungen möglichst vieler der Teilnehmenden beruht. Um diesem doppelten Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, haben wir uns daher für ein zweistufiges Vorgehen entschieden. Der erste Schritt in das Forschungsfeld erfolgte über eine schriftliche Befragung aller bisherigen Teilnehmenden des Fortbildungsprogramms. Dieser Fragebogen zielte zum einen darauf ab, Tendenzen bei der Beurteilung des JGG-Programms zu erfassen, und zum anderen sollten auf diesem Wege Kontakte zu den Kolleginnen und Kollegen aufgebaut werden.

Neben Fragen zur Ausbildung, zu fachlichen Interessen und bisherigen Lehrtätigkeiten enthielt der Fragebogen vor allem Items, die sich auf einzelne Aspekte

der Ausgestaltung des Programms bezogen (z.B. Inhalte, Materialien, Methoden, Arbeitsatmosphäre) sowie auf den erlebten Kompetenzzuwachs (z.B. Verständnis für curriculare Zusammenhänge, Planung von Unterrichtseinheiten, Analyse und Auswahl von Lehrmaterial, Selbstvertrauen als Lehrkraft). Die Daten wurden im Zeitraum März-Mai 2017 über ein Online-Formular erhoben (zu den Forschungsinstrumenten siehe auch Anhang).

Der Link zu dieser Umfrage konnte an 88 der insgesamt 97 Teilnehmenden der JGG-Kurse der Jahre 2007–2017 verschickten werden, von denen 36 Personen (41 %) den Fragebogen ausfüllten.

Mit Blick auf ihre Fachrichtungen bildet diese Gruppe die Bandbreite der Deutschlehrenden in Japan ab: 47 Prozent der Befragten sehen sich in der Literaturwissenschaft verankert, jeweils 19 Prozent geben die Linguistik oder DaF als Interessengebiete an, 14 Prozent Kulturwissenschaften. Weitere 19 Prozent verteilen sich auf Fachgebiete wie Japanologie, Geschichte oder Kunst. Diese Zusammensetzung der fachlichen Schwerpunkte entspricht den Relationen, die in einer Untersuchung der JGG (JGG 2015) zu Tage traten, wobei erwähnt werden muss, dass die individuelle Positionierung in einem bestimmten Fachgebiet nicht mit aktiven Forschungstätigkeiten gleichgesetzt werden kann. So ist etwa der Anteil von Qualifikationsarbeiten (Masterarbeiten oder Dissertationen) in Japan, die sich Deutsch als Fremdsprache zurechnen lassen, nach wie vor verschwindend gering.

Im Hinblick auf die Berufserfahrung dominieren unter den Befragten jene, die zu Beginn ihrer Teilnahme am Anfang des Berufslebens stehen, obgleich sich der Kurs nicht ausdrücklich an diese Zielgruppe wendet. Der Großteil hatte weniger als vier Jahre Lehrpraxis hinter sich, nur 5 Teilnehmende mehr als sechs Jahre.

In einem zweiten Schritt wählten wir von den Personen, die sich auf dem Fragebogen zu einem Gespräch bereit erklärt hatten, sechs Personen für ausführliche Interviews aus. Wir entschieden uns aufgrund zweier Kriterien für diese Teilnehmenden. Zum einen strebten wir mit unserer Auswahl Diversität innerhalb dieser Gruppe bezüglich der Lehrerfahrungen, des beruflichen Hintergrunds und des Zeitraums der Teilnahme am JGG-Kurs an. Zum anderen wählten wir nach dem Prinzip des *intensity samplings* (vgl. Patton 2014: 279) solche Fälle, die aufgrund der umfassenden, thematisch tiefgreifenden und reflektierten Antworten auf den Fragebögen interessante Einblicke zu unserer Forschungsfrage versprachen. Die halbstandardisierten Leitfaden-Interviews führte Tatsuya Ohta im Juli 2017 über Skype auf Japanisch durch (zum Leitfaden siehe Anhang). Es handelte sich ausschließlich um Teilnehmende mit Japanisch als Muttersprache.

Tab. 1: Übersicht über die Interviewpartnerinnen und -partner

Interviewpartner	Fachbereich(e)	Berufserfahrung	Jahrgang
TN05	Literatur/DaF	1–3 Jahre	2009–2011
TN06	Literatur	0 Jahre	2009–2011
TN09	Geschichte	1–3 Jahre	2011–2013
TN26	Kunst	1–3 Jahre	2011–2013
TN27	Literatur	4–6 Jahre	2011–2013
TN28	DaF	4–6 Jahre	2011–2013

Dass alle Interviewpartnerinnen und -partner den Interviewer aus der gemeinsamen Arbeit im JGG-Kurs kannten, erweist sich aus forschungsmethodologischer Sicht sowohl als Vor- als auch als Nachteil. Kritisch muss gesehen werden, dass die persönlichen Beziehungen es erschweren, heikle Themen offen anzusprechen. Dagegen lässt sich jedoch einwenden, dass es gerade die Vertrautheit ist, die es erlaubt, auch schwierige Fragen zu thematisieren. Wir waren uns bei der Analyse der Daten stets dieser widersprüchlichen Situation bewusst und haben versucht, durch einen intensiven Austausch eine Balance zu finden, da wir als Autorenteam sowohl eine Insider- (Ohta) als auch eine Outsider-Perspektive (Schart) in diese Studie einbringen. Zudem wurden Befragte, die sich zurzeit der Studie noch im Fortbildungskurs befanden, von den Interviews ausgeklammert.

Die Interviews dauerten zwischen 28 und 36 Minuten. Sie wurden mitgeschnitten, von einer Hilfskraft transkribiert und zunächst noch einmal an die Interviewpartnerinnen und -partner zurückgeschickt, um ihnen die Möglichkeit zu geben, einzelne Stellen zu streichen oder zu erweitern bzw. durch Korrekturen die Anonymität zu verbessern. Erst diese überarbeitete Version des Interviews nahmen wir dann als Grundlage für die inhaltliche Analyse. Zusammen mit den offenen Antworten aus den Fragebögen wurden die Texte mit Hilfe einer Analyse-Software (MaxQDA) nach inhaltlichen Kriterien ausgewertet.

4 Ergebnisse

Dem empirischen Teil dieses Beitrags möchten wir den Hinweis voranstellen, dass auch die beiden Autoren in unterschiedlichen Funktionen in den JGG-Fortbildungskurs eingebunden waren bzw. sind. Während Tatsuya Ohta seit 2011 dem Organisationskomitee angehört, hat Michael Schart im Kursjahrgang 2007–2009 zwei Workshops geleitet. Wenn wir im Folgenden aus der Perspektive der Teil-

nehmenden auf das Programm blicken, so wird damit also immer auch unser persönlicher Beitrag thematisiert.

4.1 Einzelfalldarstellungen

Die Datenanalyse möchten wir mit drei Einzelfallbeschreibungen beginnen. Wir verfolgen damit zum einen das Ziel, die besondere Situation von Deutschlehrkräften in Japan am Beispiel von individuellen Erfahrungen mit dem Professionalisierungsprozess zu verdeutlichen. Zum anderen möchten wir dadurch eine Grundlage schaffen, auf der sich die daran anschließende Zusammenschau aller Daten besser nachvollziehen lässt. Aus Platzgründen beschränken wir uns auf drei unserer Interviewpartnerinnen. Unsere Wahl fiel auf diese Lehrerinnen, weil sie für unterschiedliche individuelle Voraussetzungen, berufliche Motivationen und Einstellungen gegenüber der Fortbildung stehen und damit in der Zusammenschau eine relativ große Bandbreite der unter den Teilnehmenden anzutreffenden Persönlichkeiten abdecken.

a) Manami

Manami hat am Jahrgang 2009–2011 des JGG-Kurses teilgenommen. Zum damaligen Zeitpunkt war sie noch Studentin in einem Graduiertenprogramm und forschte im Rahmen eines Dissertationsprojekts an einem literaturwissenschaftlichen Thema. Lehrerfahrungen hatte sie bis dahin kaum. Sie verspürte jedoch den starken Wunsch, die eigenen positiven Gefühle gegenüber der deutschen Sprache und Kultur an andere weiterzugeben und somit war es eine sehr bewusste Entscheidung, als sie zu dieser Zeit ihren ersten Lehrauftrag für einen universitären Deutschkurs übernahm. Über Didaktik wusste sie allerdings damals sehr wenig, wie sie freimütig bekennt, denn die entsprechenden Angebote in ihrem Germanistik-Studium hatten sich ausschließlich mit linguistischen Themen beschäftigt.

Bereits ihre ersten selbständigen Unterrichtserfahrungen stellten sie vor ein Problem, das sie im Verlauf des Interviews mehrfach thematisiert: die engen Grenzen, die Lehrenden von grammatikorientierten Curricula und der Dominanz der Grammatik-Übersetzungsmethode an japanischen Universitäten gesetzt werden. Sie merkte sehr schnell, dass sie – um sich als Lehrerin weiterzuentwickeln – diese überschreiten und sich mit Formen des Unterrichtens auseinandersetzen müsste, die sie selbst als Lernerin nie erlebt hatte. Mit der Hoffnung, Ansatzpunkte für die eigene Veränderung zu finden, begann sie den JGG-Fortbildungskurs. Für sie wurden diese zwei Jahre zu einem augenöffnenden Erlebnis. Ihre

Beschreibungen während des Interviews lassen deutlich erkennen, wie stark diese Begegnung mit der Fremdsprachendidaktik sie geprägt hat. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte sie es nie als Widerspruch empfunden, mit einem fachlichen Schwerpunkt in der Literaturwissenschaft als Deutschlehrerin tätig zu sein. Nun begann sie zu verstehen, wie sich ihre Perspektiven weiten, wenn sie auch das Unterrichten selbst als Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung ernst nimmt. Sie war fasziniert von den neuen Denkweisen, die sie während des Programms kennenlernte, von den vielfältigen Möglichkeiten, Unterricht zu konzipieren und zu gestalten.

Nach ihrer Vision eines erfolgreichen Unterrichts befragt, zeichnet sie heute das Bild einer Lehrperson, die für die Lernenden Räume schafft, in denen sie ihre eigenen Interessen entwickeln und verfolgen können. Sie würde sich gerne als Begleiterin von Lernprozessen sehen, die den Studierenden – wie sie es beschreibt – nur einen Schritt voraus ist, die gemeinsam mit ihnen Wege beschreitet und Neues erkundet. Aber sie verweist auch darauf, wie schwierig sich solche Idealvorstellungen umsetzen lassen, vor allem dann, wenn man als Lehrbeauftragte kaum Einfluss auf die Gestaltung der Curricula nehmen kann.

Dieser Widerspruch zwischen Konzepten einerseits und deren praktischer Umsetzung ist schließlich auch ein Punkt, den sie am JGG-Kurs bemängelt. So sehr sie während der Teilnahme auch von der Weitung ihres theoretischen Horizonts profitiert habe, so offensichtlich erscheint ihr rückblickend auch die fehlende Verzahnung mit den Anforderungen des alltäglichen Unterrichts. Für eine gelingende Fortbildung hält sie es aus heutiger Sicht für unverzichtbar, dass didaktische Überlegungen immer im Zusammenhang mit der alltäglichen Unterrichtspraxis betrachtet werden. Gerade am Beispiel des autonomen Lernens sei ihr persönlich bewusst geworden, dass sich solche Konzepte nicht auf den technologischen Aspekt begrenzen ließen, sondern letztlich die Frage der Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen im Klassenraum entscheidend sei.

b) Kanako

Kanako hatte gerade ihr erstes Semester Unterrichtserfahrung gesammelt, als sie ebenso wie Manami im Jahrgang 2009–2011 in den Fortbildungskurs einstieg. Sie strebte eine berufliche Karriere als Literaturwissenschaftlerin an und somit war es für sie selbstverständlich, dass sie auch als Deutschlehrerin tätig werden müsste. Gleichwohl sah sie von Beginn an in dieser Aufgabe mehr als eine leidige, aber unvermeidbare Begleiterscheinung ihres Berufswunsches. So schildert sie im Interview, wie sie ihre ersten Klassen mit großem Engagement unterrichtete und viel Zeit in deren Vorbereitung investierte. Sie habe sehr schnell Gefallen daran

gefunden, mit den Studierenden zu arbeiten. Und so erscheint es folgerichtig, dass sie sich in dieser Zeit für die Teilnahme am Fortbildungskurs entschied.

Sie erhoffte sich dadurch nicht nur, ihre beruflichen Chancen zu verbessern. Vor allem ging es ihr darum, Techniken kennenzulernen, um ihren Unterrichtsstil weiterzuentwickeln. Diese Erwartung sieht sie erfüllt, wenn sie heute resümierend auf das blickt, was der Fortbildungskurs bei ihr bewirkte. So habe sie es gelernt, ihren Unterricht strukturierter und zugleich flexibler zu gestalten und die Probleme von den Lernenden her zu denken.

Kanako äußert jedoch – im deutlichen Unterschied zu Manami – auch nachdrückliche Kritik an der Konzeption und Durchführung des Fortbildungskurses. Zum einen beanstandet sie die als dogmatisch wahrgenommene Fixierung auf den kommunikativ orientierten Unterricht. Sie selbst praktiziere nach wie vor eine Methode, die grammatische Strukturen ins Zentrum stellt. Während des Fortbildungskurses habe sie sich zuweilen ausgegrenzt und in ihrer Arbeit nicht anerkannt gefühlt. Sie glaubt, dass durch die einseitige didaktische Ausrichtung ihres Kursjahrgangs auf kommunikativen Unterricht die Vielfalt möglicher Unterrichtsszenarien, Lernziele und Lernerbedürfnisse missachtet wurde.

Ein zweites Problem betrifft ihrer Meinung nach die Art und Weise, wie die curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts thematisiert wurden. Auch sie selbst äußert im Verlauf des Interviews mehrfach Kritik am System des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten, was verdeutlicht, dass curriculare Fragen durchaus ein relevantes Problemfeld für eine Fortbildung darstellen. Kanakos Unbehagen ergibt sich vor allem aus dem Umstand, dass sie heute als Lehrbeauftragte keinen Einfluss auf curriculare Entscheidung in den Fakultäten hat, an denen sie unterrichtet. Die Fortbildung greift also zu kurz, wenn sie zwar das Bewusstsein für curriculare Zusammenhänge schärft, dies aber letztlich den Teilnehmenden nur ihre Machtlosigkeit vor Augen führt.

Kanako hat sich in den Jahren nach dem Fortbildungskurs ein konkretes berufliches Selbstbild als Deutschlehrerin aufgebaut. Sie möchte, dass ihre Arbeit Spuren bei den Lernenden hinterlässt, auch wenn ihr der Deutschunterricht an den Universitäten aufgrund der geringen Stundenzahl und der übermäßigen Klassengröße zuweilen fragwürdig erscheint. Sie strebt danach, niemanden zurückzulassen und sich auf die Lernenden einzustellen. Zugleich hält sie an ihrer Methodik des grammatikorientierten Unterrichts fest, ohne zu übersehen, dass sie sich in ihrem Unterrichtsstil beständig weiterentwickeln muss.

c) Yoko

Yoko kommt eigentlich aus der Geschichtswissenschaft und sieht einen Teil ihrer beruflichen Identität dort nach wie vor fest verankert. Ein anderer Teil jedoch hat sich seit ihrer Teilnahme am Fortbildungskurs nach und nach in den Bereich Deutsch als Fremdsprache verlagert. Als sie mit diesem Programm vor wenigen Jahren begann, hatte sie selbst noch nie Deutsch unterrichtet. Motiviert war sie vor allem von der Hoffnung, im Deutschunterricht ein zweites Standbein zu finden. Dass sich die Geschichtswissenschaft und der Fremdsprachenunterricht ideal ergänzen würden, lag für sie auf der Hand. Für die Analyse historischer Quellen aus dem deutschsprachigen Raum war eine hohe Kompetenz in der Fremdsprache unabdingbar und daher gehörte der Gebrauch des Deutschen in dem akademischen Umfeld, das sie als Studentin erlebt hatte, zu den alltäglichen Gegebenheiten.

Erfahrungen in der Lehre hatte sie bis am Beginn der Fortbildung nur in Form von Vorlesungen zu historischen Themen gesammelt und sie hatte dabei schmerzlich bemerken müssen, dass das Unterrichten deutlich andere Kompetenzen erfordert als ihre Forschungstätigkeit. Beispielsweise berichtet sie vom Gefühl der Hilflosigkeit, das sie beschlich, wenn sie – dozierend im Hörsaal stehend – beobachtete, wie sie die Aufmerksamkeit einzelner Studierender verlor. Für sie ein sehr unbefriedigendes Erlebnis, das sie in besonderer Weise motivierte, sich intensiver mit dem Unterrichten zu beschäftigen. Dass der von Grammatik und Übersetzungen dominierte Ansatz, wie sie ihn selbst ausschließlich an der Universität erlebt hatte, für das Erlernen der Fremdsprache unzureichend war, stand für sie bereits außer Frage. Sie wollte ihren Unterricht lernerzentrierter gestalten und mehr Gruppenarbeit einsetzen. Allerdings musste sie bald feststellen, dass didaktische Veränderungen sich nicht von heute auf morgen erreichen lassen. Am Ende des ersten Jahres im Fortbildungskurs erhielt sie ihren ersten Lehrauftrag für den Deutschunterricht und machte sich mit großem Elan daran, die neuen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen. Es folgte eine Zeit der Ernüchterung. Das Programm, in dem sie unterrichtete, machte relativ strenge Vorgaben zum Syllabus. Sie hatte mehr und mehr das Gefühl, mit ihrem lernerzentrierten Ansatz hinter dem Tempo zurückzufallen, das in den Parallelklassen erreicht wurde. Da am Ende jedoch eine einheitliche Prüfung für alle Studierenden des Jahrgangs stand, spürte sie sich zunehmenden Druck ausgesetzt und kehrte letztlich zurück in eine lehrerdominierte Gestaltung des Unterrichts. Yoko beschreibt in dieser Episode einen Moment, mit dem viele Lehrende konfrontiert werden. Ihr theoretisches Wissen aus dem Fortbildungskurs konnte ihr nicht dabei helfen, mit der Situation souverän umzugehen. Inzwischen unterrichtet Yoko unter Bedingungen, die ihr mehr Selbstbestimmtheit als Lehrerin zugestehen und sie

genießt es, dass sie immer wieder didaktische Konzepte ausprobieren kann, die ihr zuerst im Fortbildungskurs begegneten. Rückblickend sieht sie selbst darin einen wichtigen Effekt des Programms.

Für Yoko gehört das Bestreben, sich beständig weiterzuentwickeln, inzwischen zum Selbstbild als Lehrerin. Auch nach der Fortbildung hat sie immer wieder Möglichkeiten genutzt, sich mit neuen didaktischen Ideen und Konzepten vertraut zu machen. Sie nennt eine Reihe von Aspekten, in denen sie sich weiterhin verbessern möchte. So würde sie gerne selbst mehr Deutsch im Unterricht sprechen und damit ihre Modellfunktion stärken. Und sie sucht nach Wegen, die Studierenden im Rahmen des Deutschunterrichts zu selbstständigerem Denken anzuregen und gesellschaftliche oder kulturelle Themen zu integrieren. Somit zeichnet sie letztlich ein Bild von sich als Lehrerin, in das ihr Interesse an Deutsch als Fremdsprache ebenso Eingang findet wie ihre Leidenschaft für die Geschichtswissenschaft.

4.2 Themenbasierte Analyse

In den drei Fallbeschreibungen finden sich bereits wichtige Hinweise auf Aspekte des Fortbildungsprogramms, die von den Teilnehmenden als gewinnbringend oder problematisch wahrgenommen werden. In einem weiteren Schritt möchten wir nun darstellen, welche Erkenntnisse sich ergeben, wenn man in allen aus der Befragung hervorgegangenen Daten nach auffälligen Tendenzen sucht. Dafür haben wir die Interviews und die Antworten auf die offenen Fragestellungen in der Umfrage einer themenbasierten Inhaltsanalyse unterzogen. Es sind vier Themenkomplexe, die sich in diesem Prozess als besonders bedeutsam herauskristallisierten. Die Befragten kamen in ihren schriftlichen und mündlichen Äußerungen immer wieder auf diese Aspekte zu sprechen und sie nahmen einen breiten Raum in den Daten ein. Im Folgenden werden wir uns diesen vier Themenkomplexen zuwenden und dabei auch die quantitativen Resultate aus der schriftlichen Befragung einbeziehen (eine ausführlichere Darstellung der quantitativen Daten geben wir in Ohta/ Schart 2018).

a) Motivation zur Teilnahme am Fortbildungskurs

In den Äußerungen der Befragten lassen sich drei Motive für die Teilnahme voneinander unterscheiden. Der stärkste Impuls geht von negativen Erfahrungen mit dem eigenen Unterricht aus. Die TN beschreiben, dass einzelne Aspekte ihres Unterrichts misslingen, und sie erhoffen sich von der Teilnahme am Kurs kon-

krete Lösungen für diese Probleme. Ein zweites Motiv ergibt sich durch das Interesse an den theoretischen Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Die TN möchten sich wissenschaftlich mit ihrem Arbeitsumfeld auseinandersetzen. Als drittes verweisen einige der Befragten schließlich auch auf extrinsische Beweggründe: sie wurden von anderen Lehrenden auf den Kurs aufmerksam gemacht oder zur Teilnahme eingeladen bzw. aufgefordert. Und auch die Hoffnung auf bessere Berufschancen wird geäußert. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Teilnehmenden nicht nur ein starkes Interesse an den wissenschaftlichen Grundlagen in den Fortbildungskurs mitbringen, sondern auch viele konkrete Fragen zu ihrer alltäglichen Praxis. Weiter unten werden wir auf die Konsequenzen zurückkommen, die sich unserer Meinung nach aus dieser Ausgangslage ergeben.

b) Kurskonzept und -inhalte

Sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Daten zeigt sich eine allgemeine Zufriedenheit mit der Struktur, den Materialien und auch der Gestaltung des Programms. Die Mittelwerte für die entsprechenden quantitativen Items (gemessen mit einer 5-teiligen Likert-Skala) liegen zumeist über einem Wert von 4. So erhalten etwa die Auswahl der Themen ($M=4,2/SD=0,6$) und die methodische Gestaltung der Präsenzphasen ($M=4,3/SD=0,9$) die höchsten Zustimmungswerte. Auffällig sind dabei allerdings die Schwankungen der Mittelwerte zwischen den fünf Jahrgängen, aber auch die Streuung der Werte innerhalb einzelner Jahrgänge. Über diese Unterschiede soll im Rahmen der vorliegenden Studie aufgrund der variierenden Rücklaufquote je Jahrgang und auch der unterschiedlich großen Zeitspanne, die jeweils zwischen der Teilnahme am Kurs und dem Ausfüllen der Umfrage lag, nicht spekuliert werden. Deutlich wird an den Daten jedoch, dass jeder Jahrgang seine eigene Dynamik entfaltet. Und gerade die Gegenüberstellung der Einzelfalldarstellungen von Manami und Kanako verdeutlicht unseres Erachtens, wie es zur unterschiedlichen Bewertung des Kurskonzepts kommen kann.

Der insgesamt positive Eindruck, den man zunächst aus den quantitativen Daten ableiten kann, erfährt eine Differenzierung, wenn man sich einzelne Aspekte der Gestaltung des Fortbildungsprogramms genauer ansieht. Dann wird von den TN durchaus auch deutliche Kritik geäußert. So wird bemängelt, dass in manchen Modulen zu viel Wert auf Theorie gelegt wurde und dadurch das praxisorientierte Lernen zu kurz gekommen sei. Auch die Verwendung des Deutschen ($M=3,4/SD=0,7$) sowie die Gestaltung der Online-Phasen über die Lernplattform Moodle ($M=3,7/SD=0,9$) scheinen zu den problematischen Punkten zu zählen.

Die positivste Bewertung aller Items des Fragebogens erhält hingegen der Aspekt des gemeinsamen Lernens bzw. die Beziehungen zu den Kolleginnen und

Kollegen ($M=4,5/SD=0,7$). Der Austausch während des Kurses wird mehrheitlich als sehr bereichernd wahrgenommen. In den qualitativen Daten finden sich Erklärungen zu diesem Ergebnis. So zeigt sich, dass die Fortbildnerinnen und Fortbildner und die anderen Teilnehmenden als gleichwertig betrachtet werden, d. h. das Lernen voneinander wird als ebenso wichtig eingeschätzt wie das Lernen von den Expertinnen und Experten. Zudem wird die Zusammensetzung des Kurses mit Kolleginnen und Kollegen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen und anderen Berufserfahrungen als sehr anregend erlebt. Das Programm bietet somit eine wichtige Möglichkeit, die verschiedenen Bereiche innerhalb der japanischen Germanistik zusammenzuführen.

Insgesamt wird mit Blick auf die Daten zum Konzept und zur Gestaltung des Fortbildungsprogrammes deutlich, wie wichtig es ist, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. In diesem Sinne muss das Programm als Modell wirken. Die TN erwähnen einerseits, wie diese Aufgabe gut umgesetzt wurde (flache Hierarchien, vertrauensvoller Austausch). Aber es gibt auch Beispiele dafür, die negative Einflüsse auf die Atmosphäre beschreiben. Dazu zählen vor allem die fehlende Aktivität in der Gruppenarbeit, ein zu großer Redeanteil von Fortbildnerinnen und Fortbildnern sowie – in einzelnen Fällen – deren autoritäres Auftreten.

c) Verhältnis zwischen Fortbildungsinhalten und eigener Praxis

In ihren Antworten auf die offenen Fragestellungen und auch in den Interviews thematisieren die TN immer wieder die Probleme, auf die sie stoßen, wenn sie die Fortbildungsinhalte vor dem Hintergrund ihrer konkreten Lehrtätigkeit betrachten. Diese Schwierigkeiten lassen sich auf vier Ursachen zurückführen. Als erstes erweisen sich die Curricula der Universitäten und Oberschulen als zu unflexibel. Bei den TN handelt es sich zumeist um Lehrbeauftragte, die nur wenig Einfluss auf die Abläufe in den Institutionen haben, in denen sie unterrichten. Die drei Interviews sind in dieser Hinsicht sehr aufschlussreich. Sie verdeutlichen, in welche Konflikte die Lehrende geraten, wenn sie in Fortbildungen mit innovativen Ideen konfrontiert werden, aber die Unterstützung bei der praktischen Umsetzung unzureichend bleibt.

Eine zweite Ursache für die Schwierigkeiten lässt sich an individuellen Voraussetzungen festmachen, wobei diese oft nicht näher beschrieben werden. So bleibt unklar, ob fehlende Fähigkeiten, Kenntnisse, Mut oder schlicht Zeitmangel als Barriere wahrgenommen werden. Zwei weitere Ursachen liegen wiederum in der Konzeption der Fortbildung selbst begründet. So stoßen die TN dann auf Widersprüche zu ihrer alltäglichen Berufspraxis, wenn die Inhalte entweder

zu theoretisch bzw. zu oberflächlich behandelt werden oder wenn sie nicht zu den Bedürfnissen und Erwartungen der TN und ihrer Lernenden passen.

Diese Thematik leitet unmittelbar zur Frage über, wie die TN ihren eigenen Entwicklungsprozess betrachten.

d) Die individuelle Entwicklung/Lerneffekte der Fortbildung

In der Zusammenschau von qualitativen und quantitativen Daten lässt sich zunächst festhalten, dass der Fortbildungskurs den Teilnehmenden nach deren Wahrnehmung dabei half, ihre didaktische Perspektive zu erweitern. Einiges von dem, was vor der Fortbildung nur vage geahnt wurde, konnte durch die Teilnahme explizit in das eigene Lehrkonzept überführt werden. Viele Teilnehmende berichten, dass sie – inspiriert von der Arbeit an den einzelnen Modulen – ihren Unterricht aus einer neuen Perspektive und auch bewusster wahrzunehmen lernten. Sie beschreiben, dass ihnen die Struktur des Unterrichts klarer geworden sei und sie größere Flexibilität im Umgang mit den Lernenden entwickelt hätten.

Ein Teil der Teilnehmenden fühlte sich dabei in ihrem didaktischen Denken und Handeln bestärkt. Aber in den Daten stößt man auch auf mehrere Äußerungen, die auf eine gegenteilige Wirkung schließen lassen. Ähnlich wie Kanako in der Einzelfalldarstellung schildern auch andere Teilnehmende Situationen aus dem Kurs, die sie als peinlich oder herabsetzend wahrnahmen. Dies war vor allem bei TN der Fall, die eher auf „traditionelle Weise“ mit einem Schwerpunkt auf Grammatikarbeit unterrichten.

Unsere Datenanalyse führt zu dem Ergebnis, dass Fragen von beruflicher Rolle und Identität (vgl. Kanno/Stuart 2011) im Fortbildungsprogramm einen größeren Raum einnehmen sollten. Dafür spricht nicht nur die Kritik von Teilnehmenden wie Kanako. Auch das eingangs beschriebene Spannungsverhältnis zwischen dem beruflichen Selbstverständnis als Germanistin oder Germanist und den täglichen beruflichen Anforderungen als Deutschlehrende scheint kaum thematisiert zu werden. Nicht zuletzt zeigt sich Handlungsbedarf, wenn man sich genauer ansieht, wie das Verhältnis zwischen theoretischen und praktischen Anteilen bewertet wird. Weiter oben wurde bereits erwähnt, dass viele der Lehrenden die Erwartung hegten, durch ihre Teilnahme am Programm mehr über die theoretischen Grundlagen des Unterrichtens zu erfahren. Zugleich kommt es jedoch zu Kritik, sobald während der Fortbildung die Praxis vernachlässigt wird. Auffällig ist, dass mit Blick auf das Verhältnis zwischen Theorie- und Praxisanteilen die Bewertungen der TN sehr stark streuen, und das nicht nur im Vergleich der Jahrgänge zueinander, sondern auch innerhalb der einzelnen Jahrgänge. Daraus lässt sich einerseits schließen, dass die Teilnehmenden divergierende Erwartungshal-

tungen mitbrachten und somit das Programm auch sehr verschieden wahrnahmen. Ebenso naheliegend ist aber auch der Schluss, dass das Zusammenspiel von Theorie und Praxis während der Fortbildung unzureichend reflektiert wurde. Es gab möglicherweise zu selten die Gelegenheit, unterschiedlichen Interpretationen dieser Problematik zu erkennen und gemeinsame Lösungen zu finden. Die Daten liefern jedenfalls keine deutlichen Bezüge zu solchen reflexiven Phasen.

5 Diskussion

In ihrer Übersicht zu aktuellen Tendenzen in Aus- und Fortbildungsprogrammen für Fremdsprachenlehrende kommen Legutke (2016) und Mohr/Schart (2016: 299) zu einer Reihe von Prinzipien, die bei der Gestaltung solcher Maßnahmen im Auge behalten werden sollten, auch wenn sie sicher je nach Kontext unterschiedlich bedeutsam sind (siehe auch Legutke/Rotberg in diesem Band). Diese Prinzipien möchten wir abschließend als Folie benutzen, um unsere Erkenntnisse aus der themenbasierten Analyse zusammenzufassen und mögliche Konsequenzen für die Gestaltung dieses und vergleichbarer Fortbildungsprogramme zur Sprache zu bringen.

Das *Prinzip der Subjektivität* rückt die individuellen Prägungen, Überzeugungen und Normen der Lehrenden in den Blickpunkt. Diese subjektiven Faktoren müssen aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für das Geschehen im Unterricht als ein Kernthema von Aus- und Fortbildung verstanden werden. An der Fallbeschreibung von Kanako lässt sich ablesen, zu welchen negativen Effekten es führen kann, wenn Aus- und Fortbildungen die Subjektivität der Teilnehmenden übergehen. Das professionelle Selbstbewusstsein als Deutschlehrende zu stärken und nicht, es zu nachhaltig verunsichern, sollte die Leitlinie einer Fortbildung darstellen. Daher wäre es erwägenswert, ein Konzept zu entwickeln, das deutlicher von den Teilnehmenden ausgeht und nicht von theoretischen Überlegungen.

Dafür müssten vielleicht auch die Fortbildnerinnen und Fortbildner ihr Selbstbild überdenken. Sehen sie sich als Übermittler fachdidaktischen Wissens oder als Lehrende, die ebenfalls ein eigenes Verständnis der zu behandelnden Inhalte mitbringen? Entscheidet man sich für Letzteres wird zunächst einmal zu klären sein, welches Verständnis von Begriffen wie „Lehren“, „Lernen“ oder „Sprache“ dem Kurs zugrunde liegen sollten und was das wiederum für die Zusammenarbeit bedeutet.

Eng verknüpft mit dem Prinzip der Subjektivität ist das *Prinzip der Relevanz*. Es betont, wie wichtig es gerade für Fortbildungen ist, klare Bezüge zur Unterrichtspraxis der Teilnehmenden herzustellen und an ihren Fragen und Problemen aus dem beruflichen Alltag anzuknüpfen. Wird dieses Prinzip missachtet, erhöht

sich die Gefahr, dass die Teilnehmenden die Veranstaltung als praxisfern wahrnehmen, wie es in unseren Daten immer wieder zum Ausdruck kommt. Aufgrund der Erkenntnisse aus unserer Befragung kommen wir zu dem Schluss, dass es für die künftige Gestaltung des Fortbildungskurses wichtig wäre, die spezifische berufliche Situation der Teilnehmenden (z.B. als Lehrbeauftragte), ihre Bedürfnisse und Erwartungen intensiver als bisher zu berücksichtigen. Es kann nicht in erster Linie darum gehen, Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler für den Bereich Deutsch als Fremdsprache auszubilden, denn die Teilnehmenden verstehen sich zumeist als Expertinnen und Experten anderer Fachgebiete.

Eine bessere Balance zwischen Theorie und Praxis lässt sich auch erreichen, indem man dem *Prinzip der Erfahrung* eine größere Aufmerksamkeit schenkt, als dies möglicherweise bisher geschehen ist. Es besagt, dass Aus- und Fortbildungen vielfältige Möglichkeiten für situiertes und experimentelles Lernen im Unterricht selbst bzw. in praxisnahen Kontexten anbieten sollten. Folgt man diesem Prinzip, muss es bei jedem der behandelten Themenbereiche immer auch um die Frage gehen, welche konkreten Konsequenzen sich für die Praxis ergeben. Und diese sollten nicht nur theoretisch durchgespielt, sondern tatsächlich erprobt werden. Einige der Teilnehmenden beschreiben, dass sie auf Schwierigkeiten stießen, als sie nach dem Kurs versuchten, das neu Gelernte in unterrichtliches Handeln zu übersetzen. Solchen Problemen ließe sich entgegenwirken, wenn bereits während der Fortbildung mehr Räume geschaffen würden, um diese Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren.

An dieser Stelle kommt das *Prinzip der Multiperspektivität* ins Spiel. Wenn Befragte in unserer Studie das Übergewicht von theoretischen Inhalten oder die Überbetonung bestimmter didaktischer Sichtweisen kritisieren, so sind das Hinweise darauf, dass auch bei diesem Prinzip Entwicklungspotenzial besteht. Das Erfahrungswissen der einzelnen Teilnehmenden oder auch dokumentierter Unterricht aus anderen Kontexten (z.B. in Form von Videosequenzen) sind ebenso reichhaltige Quellen für die individuelle Weiterentwicklung wie didaktische Theorien.

Durch intensiveres Einbeziehen des Erfahrungswissens der Lehrenden wird zugleich auch das *Prinzip der Kooperation* gestärkt. Der JGG-Fortbildungskurs erzielt, wie die Datenanalyse zeigt, im Hinblick auf dieses Prinzip gute Ergebnisse. Die Teilnehmenden empfinden die Arbeitsatmosphäre zum größten Teil als angenehm und anregend. Gleichwohl verdient die konkrete Ausgestaltung der Präsenzphasen in der Fortbildung weiterhin besondere Aufmerksamkeit. Wenn es als Ziel gilt, den Teilnehmenden dabei zu helfen, ihren Unterricht kommunikativer und lernerzentrierter zu gestalten, dann muss auch die Fortbildung selbst diesen Ansprüchen immer wieder gerecht werden. Ein reflexives, dialogisches Modell von Aus- und Fortbildung setzt auf die Etablierung von Lerngemeinschaft-

ten, die kontinuierlich – auch über das Ende der Fortbildung hinaus – an ihrer Professionalisierung arbeiten (vgl. Rolf 2015). Hier sehen wir einen Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung des Programms. Was den Gebrauch des Deutschen während der Fortbildung betrifft, sollte zunächst eine Antwort auf die Frage gefunden werden, inwieweit der Kurs auch zur Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz beitragen soll und was diese Entscheidung für die konkrete Ausgestaltung des Kurses bedeutet.

Bleibt abschließend das *Prinzip der Evidenz* zu erwähnen. Es ergibt sich aus der Überzeugung, dass Lehrende sich professionell weiterentwickeln können, indem sie systematisch, etwa in Form von Aktionsforschung, unterrichtliche Praxis untersuchen (vgl. Fichten 2017; Mohr/Schart 2016). In den uns vorliegenden Daten spielt das Prinzip der Evidenz noch keine Rolle, weil es erst in jüngster Zeit durch die Integration der DLL-Reihe in den JGG-Fortbildungskurs Eingang gefunden hat. Das Potenzial für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Programms liegt unseres Erachtens jedoch auf der Hand, denn bisherige Studien zur Umsetzung dieses Prinzips verdeutlichen, wie Lehrende von einem forschenden Blick auf ihren Unterricht profitieren können, etwa im Hinblick auf ihr berufliches Selbstvertrauen und das auch in dieser Studie mehrfach thematisierte Theorie-Praxis-Problem (Benitt 2015; Hanks 2017; Mohr/Schart 2016; Zibelius 2015).

6 Fazit

Die Studie verdeutlichte am Beispiel einer Qualifizierungsmaßnahme für Deutschlehrende in Japan, weshalb es für Fortbildungsprogramme bedeutsam ist, von den Teilnehmenden her zu denken, sie aktiv in die Konzeption des Programms und die Reflexion über den gemeinsamen Lernprozess einzubeziehen. Dass Lehrende – wie auch die Falldarstellungen dieser Studie einmal mehr bestätigten – aufgrund ihrer individuellen (berufs)biografischen Erfahrungen und Überzeugungen ein Fortbildungsangebot sehr unterschiedlich wahrnehmen, ist unvermeidlich. Die entscheidende Frage aus unserer Sicht lautet daher, wie man mit solchen Differenzen umgeht. Wir sehen in ihnen ein großes Potenzial für die Weiterentwicklung von Fortbildungsprogrammen, doch dafür muss man sie zunächst zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion machen.

Die Datenanalyse dieser Studie identifizierte mehrere Themen, an denen solche gemeinsamen Reflexionen ansetzen können. Da wären zunächst die beruflichen Selbstbilder aller an der Fortbildung Beteiligten; die Frage also, ob sich jemand eher als Literaturwissenschaftlerin versteht, als DaF-Experte oder als Deutschlehrkraft und welche Erwartungshaltungen sich daraus für die Fortbildung ergeben. Eng verknüpft mit diesem Aspekt sind die Einstellungen gegen-

über wissenschaftlichen Befunden und Modellen: Welchen Wert haben bestimmte theoretische Konzepte für die Belange des alltäglichen Unterrichts und wie konkret lassen sie sich wirksam in Praxis übersetzen? Nicht zuletzt zeigte sich in der Analyse, wie wichtig es sein kann, sich zunächst erst einmal darüber zu verständigen, was einen guten Deutschunterricht eigentlich ausmacht und welche Konsequenzen dies wiederum für das gemeinsame Lernen während der Fortbildung haben könnte.

Wir vertreten die These, dass der Austausch über solche Themen entscheidend zur Weiterentwicklung eines Fortbildungsprogramms beitragen kann. So wird etwa die einseitige Ausrichtung von Aus- und Fortbildung an wissenschaftlichen Konzepten hinterfragt. In den Fokus rücken stattdessen die individuellen Bedürfnisse und Vorstellungen der Teilnehmenden sowie ihre konkreten Arbeitskontexte. Wie sich die Praxis von Aus- und Fortbildung durch diese Perspektivenverschiebung ändert und welche Folgen dies wiederum für die Lehrenden und ihren alltäglichen Unterricht hat, das sind zentrale Fragen künftiger empirischer Forschungen in diesem Bereich.

Literatur

- Barkhuizen, Gary (ed.) (2017): *Reflections on Language Teacher Identity research*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Benitt, Nora (2015): *Becoming a (better) Language Teacher: Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr.
- Borg, Simon (2006): *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Burns, Anne; Freeman, Donald; Edwards, Emily (2015): „Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition“. In: *The Modern Language Journal*, 99 (3), 585–601.
- Caspari, Daniela (2014): „Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden: Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013)“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43/1, 20–35.
- Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta (2010): Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Hans-Jürgen Krumm u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 19, 2 Bände. Berlin: De Gruyter (Neubearbeitung), 34–43.
- Fichten, Andreas (2017): „Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung“. In: Miege, Harald; Lehmann, Judith (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus, 155–164.
- FLuL (*Fremdsprachen Lehren und Lernen*) (2014): Themenheft „Der Fremdsprachenlehrer im Fokus“, 43/1.
- Funk, Herman (2017): „Internationale Standards der Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften als Herausforderung der Internationalen Germanistik und der DaF-Studiengänge“.

- In: Akkramas, Pakkini; Funk, Hermann; Traoré, Salifou (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–36.
- Hanks, Judith (2017): *Exploratory Practice in Language Teaching: Puzzling About Principles and Practices*. London: Palgrave Macmillan.
- Hattie, John (2008): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John (2011): *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hawkins, Margaret; Norton, Bonny (2009): "Critical Language Teacher Education". In Burns, Anne; Richards, Jack (eds.): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 30–39.
- Helmke, Andreas (2014): „Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns“. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 807–821.
- JGG-Komitee (Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan der Japanischen Gesellschaft für Germanistik) (2013/2015): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht*. Online: <http://www.jgg.jp/modules/neues/index.php?page=article&storyid=1435> (27.10. 2017).
- Johnson, Karen E. (2015): „Reclaiming the Relevance of L2 Teacher Education“. In: *The Modern Language Journal* 99/3, 515–528.
- Kanno, Yasuko; Stuart, Christian (2011): „Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice“. In: *The Modern Language Journal* 95/2, 236–252.
- Kubanyiova, Magdalena; Feryok, Anne (2015): „Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance“. In: *The Modern Language Journal* 99/3, 435–449.
- Legutke, Michael K. (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, 93–112.
- Legutke, Michael; Schart, Michael (2016): „Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven“. In: Legutke, Michael; Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 9–46.
- Mayer, Oliver (2009): „Lehrerausbildung in Japan“. In: *Lektorenrundbrief* 36, 3–5. Online: http://www.japanlektorinnen.com/lektorenrundbrief_archiv/rdbrief36.html (27.10. 2017).
- Mohr, Imke; Schart, Michael (2016): „Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung“. In: Legutke, Michael; Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 291–321.
- Niewalda, Katrin (2016): „Action Research in Teacher Training Programs: What Do Teachers Learn?“ In: Sonda, Nozomu; Krause, Aleda; Brown, Howard (eds.): *JALT 2015 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. Online: http://www.jalt-publications.org/node/4/issues/2016-08_2015.1 (27. 10. 2017).
- Norris, John M. (2016): „Language Program Evaluation“. In: *The Modern Language Journal* 100 (Supplement 2016), 169–189.
- Ohta, Tatsuya (2013): „Die Deutschlehrausbildung an japanischen Universitäten: Über die Notwendigkeit einer Neuausrichtung“. In: Lewandowska, Anna; Ballod, Matthias (Hrsg.): *Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache: Eine internationale Perspektive*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 161–176.

- Ohta, Tatsuya; Schart, Michael (2018): „Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität: Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan“. In: *Deutschunterricht in Japan* 22.
- Patton, Michael Q. (2014): *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. 4th Edition. Revised. Thousand Oaks: Sage.
- Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2009): „Zum Einfluss von Professionalität auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen“. In: Zlatkin-Troitschkanskaia, Olga u. a. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 679–690.
- Rolf, Hans-Günter (2015): „Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg“. In: Rolf, Hans-Günter (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz, 564–575.
- Schart, Michael (2014): „Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43/1, 36–50.
- Schart, Michael; Hoshii, Makiko (2004): „Die wissenschaftliche Disziplin Deutsch als Fremdsprache in Japan: Blick auf eine Forschungslandschaft. Eine Publikationsanalyse“. In: *Deutschunterricht in Japan* 9, 4–20.
- Zibelius, Marja (2015): *Cooperative Learning in Virtual Space: A Critical Look at New Ways of Foreign Language Teacher Education*. Tübingen: Narr.

Anhang

Informationen zu den Forschungsinstrumenten und Daten dieser Studie sind auf folgender Seite einsehbar: www.daf-forschung-japan.org (unter: Aus- und Fortbildung).

Biographische Angaben

Michael Schart

Associate Professor, unterrichtet in einem Programm für Deutschlandstudien an der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokio. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind aufgaben- und inhaltsbasierter Unterricht für alle Niveaustufen, die Gestaltung und Analyse dialogischer Lernprozesse, die Weiterentwicklung von Fremdsprachenunterricht mit Hilfe empirischer Forschungsmethoden sowie die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden.

Tatsuya Ohta

Professor für Deutsch als Fremdsprache/Fremdsprachendidaktik und Leiter des Deutschen Instituts an der Nanzan-Universität in Nagoya. Studium der Germanistik in Tokio, München und Siegen. Promotion an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zum Thema „Wirkung von Fehlerkorrektur auf Überarbeitungsprozesse und -produkte beim fremdsprachlichen Schreiben“. Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachendidaktik, Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien sowie Aus- und Fortbildung der Deutschlehrenden.