



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Fortbildung der DaF-Lehrkräfte in Tschechien“

verfasst von / submitted by

Anna Sitorová, Bc.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit motiviert haben.

Ich bedanke mich herzlich bei meiner Betreuerin Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA, für ihre Unterstützung und Hilfsbereitschaft. Ebenfalls bedanke ich mich bei Mgr. Miroslav Janík, Ph.D., für seine hilfreichen Anregungen.

Ebenfalls danke ich allen Befragten für ihren Mut und für die Bereitschaft, an der Forschung teilzunehmen.

Nicht zuletzt danke ich meinen Eltern und meinem Partner für ihre großartige Unterstützung und Motivation.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	1
1.1	Anmerkung zur Schreibweise	4
1.2	Forschungsfragen	5
2	THEORETISCHER TEIL.....	6
2.1	Weiterbildung oder Fortbildung?.....	6
2.2	Fortbildung im tschechischen Kontext	8
2.2.1	Offizielle Anforderungen an Lehrkräfte in Tschechien	8
2.2.2	Vermittler der Fort- und Weiterbildung	11
2.2.3	Begriffserklärung.....	15
2.3	Forschungsstand.....	18
2.3.1	Lehrende als Lernende	18
2.3.2	Relevanz der Weiterbildung	19
2.3.3	Was eine gute Fortbildung ausmacht	21
2.3.4	Fortbildungserfolg	25
2.3.5	Fortbildung und Motivation	26
2.3.6	Perspektiven der Lehrerfortbildung.....	29
3	METHODISCHER TEIL.....	32
3.1	Forschungsdesign.....	32
3.2	Forschungsziel und Forschungsfrage.....	33
3.3	Gütekriterien	34
3.4	Datenerhebung	35
3.4.1	Datenerhebungsmethode	36
3.4.2	Pilotierung	36
3.4.3	Interviewstruktur	37
3.4.4	Datenerhebungsverfahren.....	38
3.4.5	Kontext	39
3.4.6	Sampling.....	39
3.4.7	Charakteristik der ProbandInnengruppe.....	40
3.5	Datenaufbereitung.....	42
3.6	Datenauswertung.....	44
3.6.1	Inhaltsanalyse	45
4	ERGEBNISSE	49

4.1	Erfahrungen mit Fortbildung	49
4.1.1	Teilnahme	50
4.1.2	Formen	50
4.1.3	Bewertung	56
4.1.4	Auswirkungen	58
4.2	Angebot	61
4.3	Idealbildung	63
4.4	Institutioneller Kontext	65
4.5	Bildungspolitischer Kontext	69
4.6	Persönlicher Kontext	71
4.7	Zusammenfassung der Ergebnisse	74
5	DISKUSSION	76
6	KRITISCHE REFLEXION	84
7	CONCLUSIO	87
7.1	Ausblick	88
8	LITERATURVERZEICHNIS	90
9	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	98
10	ANHANG	99
A1	Interviewleitfaden	100
A2	Soziometrischer Fragebogen	101
A3	Einverständniserklärung	101
A4	Übersicht über Befragten und Interviews	102
A5	Transkriptionssystem GAT: verwendete Symbole	103
A6	Kategoriensystem in MAXQDA	104
A7	Transkripte	105
	ZUSAMMENFASSUNG	175
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	176

1 EINLEITUNG

Mit dem Absolutorium eines pädagogischen Hochschulfaches endet das Studium nicht; vielmehr beginnt es ab diesem Zeitpunkt erst. So sollte es eigentlich bei den meisten Fächern sein. Ein Merkmal von Bildung ist jedoch, dass sie anderen Leuten das Lernen vermittelt. Darüber hinaus sollte der Lernprozess immer auf beiden Seiten stattfinden. Der Lehrberuf ist vielleicht noch mehr als die anderen ein nie abgeschlossener und seine Entwicklung ist daher „immer *work in progress*“ (Miller 1995: 27, zit. nach Aschenbrenner 2010: 3). Lehrkräfte sollten nicht Säulen an Wegen ähneln, die zwar anzeigen, wohin der Weg führt, die sich selbst aber nicht bewegen, hat bereits Johann Amos Comenius gefordert, der auch „der Pädagoge der Nationen“ genannt wird und dessen überzeitliche Bildungsideen aus dem 17. Jh. bis heute aktuell sind. Die Unvermeidlichkeit und Notwendigkeit des lebenslangen Lernens aller Lehrkräfte vor dem Hintergrund des rasanten globalen Wandels wird durch folgende Aussage noch deutlicher:

“[I]t should be noted that globalization and the internalization of society will lead directly to an extension of the roles of teachers and students whose relationship is no longer characterized by distinct leads or gaps in knowledge. Precisely because nobody can claim secure knowledge about future developments or risks him or herself, everybody – teachers and school students as well as professors, student or teacher training staff and trainee teachers – become life-long learners.”

(Christoforatu 2016: 14; zit. nach Moegling 2017: 20)

Anders gesagt, in einer Zeit in der Veränderungen und rascher Fortschritt zum Bild der Zeit gehören, muss man noch mehr als früher bereit sein, auf diese Veränderungen entsprechend zu reagieren. Es reicht nicht mehr aus, ein Studium nur abzuschließen und das restliche Leben Fort- und Weiterbildungen auszuweichen. Im Kontext technologischer und wissenschaftlicher Fortschritte veralten bisherige Erkenntnisse schneller denn je, weshalb Flexibilität und Offenheit gegenüber anderen oder neuen Auffassungen notwendig sind, um professionell und zusammenhängend auch persönlich zu bestehen. Auf den Punkt gebracht bedeutet dies, sein ganzes Leben lang Lernbereitschaft zu zeigen.

Weil das Thema dieser Arbeit aus der persönlichen Erfahrung mit Lehrenden und aus dem Bedürfnis entstanden ist, ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf Lernenden zu verstehen, erlaube ich mir eine persönliche Erinnerung an meine eigenen Schuljahre. Während meiner Schulzeit an einem südmährischen Gymnasium habe ich zwei Arten von Lehrenden getroffen: die, die an sich selbst gearbeitet haben und jene, die sich fast ausschließlich auf ihre Hochschulerkenntnisse verlassen haben. Diese unterschiedlichen Einstellungen zum eigenen Lernen haben sich auch in ihrem Unterricht widerspiegelt. Es war ziemlich gut zu beobachten, wer von den Lehrenden offen genug war, um sich über neue methodische Zugänge zu informieren und neue wissenschaftliche Erkenntnisse in die eigene Unterrichtspraxis einzubeziehen. Lehrende, die an sich selbst nicht so viel gearbeitet haben, hatten auch weniger Verständnis für die Fehler der Lernenden, was sich letzten Endes auch auf das Unterrichtsklima ausgewirkt hat. Im Gegenteil dazu habe ich aber durchaus auch solche Lehrkräfte kennengelernt, die sich selbst als ständig lernende Individuen betrachtet haben. Diese Lehrenden waren offen, sie haben ungewöhnliche Methoden ausprobiert und ihre Lehrmotivation war offensichtlich.

Diese unterschiedlichen Einstellungen haben mich – und ich bin davon überzeugt, dass dies nicht nur auf mich, sondern auch auf andere MitschülerInnen zutraf – stark beeinflusst. Des Weiteren wurden wir in unserem eigenen Lernprozess und Interesse in dem jeweiligen Fach entweder motiviert oder entmutigt. Das hat nicht nur den regulären Unterricht betroffen, sondern vielmehr auch Fremdsprachenlernen. Im Falle meiner eigenen Person haben mich vor allem meine Deutsch- und meine Englischlehrerin durch ihre eigene Begeisterung, Motivation und ihren proaktiven Zugang zum Lernen für das Fremdsprachenstudium begeistert. Andere MitschülerInnen hingegen haben ihr Interesse an Fremdsprachen durch weniger engagierte Lehrende eingebüßt. Im Rahmen dieser unterschiedlichen schulischen Erlebnisse ist für mich die Frage aufgetaucht, wie es möglich ist, dass Lehrende, die an derselben Bildungsinstitution tätig sind und grundsätzlich auch über ähnliche eine Ausbildung verfügen, einen so differenzierten Zugang zum Lernen haben und deshalb auch die Lernenden auf die verschiedensten Arten in ihrer Motivation und ihrem Interesse beeinflussen können. Wo lässt sich also folglich die Grenze zwischen dem Wecken des Lerninteresses der SchülerInnen und dem Begraben desjenigen ziehen? Da die Merkmale der Lern(enden)motivation bzw. der Begeisterung regelmäßig fast einheitlich innerhalb von Klassen über Jahre hinweg zu beobachten war, habe ich nicht daran geglaubt, dass die Ursache bei den Lernenden liegt, sondern viel eher auf Seite der Lehrpersonen.

Diejenigen Lehrenden, die das Lerninteresse ihrer Schüler und Schülerinnen wecken konnten, haben meiner Beobachtung nach über einige gemeinsame Charakteristika verfügt – sie haben unter anderem ihre Arbeit mit Liebe und Freude ausgeübt, sie konnten sich für neue Trends in ihren Fächern begeistern und haben auch offen zugegeben, dass sie selbst auch immer neue Sachen lernen. Ich habe hierbei überlegt, woraus diese Einstellung und die Fähigkeit entspringen, das Leben ihrer Lernenden positiv zu beeinflussen. Die Schlussfolgerung lautet: Es ist großteils die Bereitschaft, sich selbst weiterzuentwickeln, an sich zu arbeiten und neben dem Lehren auch selbst lernen zu wollen. Gerade aufgrund dieses beobachteten Zusammenhangs zwischen der Lernbereitschaft von Lehrpersonen und dem Lerninteresse ihrer SchülerInnen habe ich mich entschieden, dieses Thema auch zum Thema meiner Masterarbeit zu machen. Dabei möchte ich folgende Themenbereiche genauer untersuchen:

- Die Zusammenhänge zwischen der Fortbildung, Lehrmotivation und der Unterrichtsqualität
- Bedeutsame Aspekte der Fortbildung für die Unterrichtsqualität
- Die Merkmale einer wirksamen Lehrerfortbildung
- Das System der Fortbildung im DaF-Bereich in Tschechien
- Die persönliche Einschätzung der Lehrenden über die Fortbildungsmöglichkeiten im tschechischen DaF-Kontext
- Einstellungen der LehrerInnen zur eigenen Fortbildung
- Motivation der Lehrkräfte zur Teilnahme an Fortbildungen

Im theoretischen Teil der Arbeit werde ich auf die fach- sowie landesspezifische Terminologie eingehen und relevante Studien erörtern, die sich mit der Fortbildung, Lehr- und Lernmotivation und Unterrichtsqualität befassen und in deren Kontexten sich die eventuellen Zusammenhänge finden lassen. Weiters werde ich das aktuelle Fortbildungssystem in Tschechien im DaF-Kontext beschreiben. Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen ausführlich beschrieben und begründet. Zuerst wird das Forschungsdesign beschrieben, danach werden die einzelnen Schritte im Rahmen der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung detailliert dargestellt. Im vierten Kapitel werden die Transkripte mithilfe der gebildeten Kategorien ausgewertet. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen diskutiert und interpretiert, es werden offene Fragen formuliert. In der Reflexion wird der

Forschungsprozess evaluiert, wobei insbesondere gewinnbringende und problematische Momente zusammengefasst werden. In der Conclusio werden die Schlussfolgerungen der Forschung zusammengefasst und ein Ausblick formuliert. Auf den Schlussteil folgen Verzeichnisse, Anhang mit verwendeten Instrumenten wie Leitfaden, Erklärungen, Ausschnitt der Datenanalyse, Übersicht über die Probandinnen, Konvention des Transkriptionssystems sowie auch transkribierte Interviews und eine eidesstattliche Erklärung, die in den zwei Druckexemplaren von der Autorin unterschrieben ist.

1.1 Anmerkung zur Schreibweise

Weil die vorliegende Arbeit den tschechischen Kontext untersucht, wurden auch tschechische Quelle als Ressourcen diskutiert. Tschechische Ausdrücke sind, soweit möglich, ins Deutsche übersetzt. Originelle tschechische Bezeichnungen werden *kursiv* geschrieben. Im Literaturverzeichnis werden diese originellen tschechischen Ausdrücke nach der entsprechenden deutschen Variante bzw. nach der Abkürzung angeführt.

1.2 Forschungsfragen

Der Ausgangspunkt aufgrund der Orientierung in aktuellen Forschungsbefunden lautet: Fort- und Weiterbildung kann positive Effekte auf die Unterrichtsqualität und die Lernleistungen haben. Da die Pflicht zur Teilnahme an Fortbildung im tschechischen Kontext ziemlich offen dargelegt ist, liegt folgende Forschungsfrage nahe:

Welche Einstellung herrscht unter den tschechischen DaF-Lehrkräften zur eigenen Fortbildung vor?

Daraus ergeben sich folgende Unterfragen, die die Hauptforschungsfrage spezifizieren:

Bestehen unter tschechischen DaF-Lehrkräften Unterschiede in Bezug auf die Fortbildungsbereitschaft?

Was ist die Motivation der tschechischen DaF-Lehrkräfte zur Fortbildung?

Nach meiner Recherche wurde das Thema der Fortbildung der Deutschlehrkräfte in Tschechien noch nicht aufgegriffen. Deshalb entsteht hier eine Forschungslücke, die einen Raum für neue Erkenntnisse bietet. Nicht zuletzt bin ich für dieses Thema (aufgrund der angeführten Gründe) selbst hoch motiviert und glaube, dass ich es in meiner eigenen Praxis nutzen kann.

2 THEORETISCHER TEIL

2.1 Weiterbildung oder Fortbildung?

Die Begriffserklärung erfolgt auf mehreren Ebenen. Zuerst muss der Begriff „Weiterbildung“ bzw. „Fortbildung“ geklärt werden. Daran anschließend wird dieses Thema im Kontext der Tschechischen Republik vorgestellt und landspezifische Begriffe definiert, die für diese Problematik und Arbeit relevant sind.

Die Begriffe *Fortbildung* und *Weiterbildung* können identisch aussehen. Folgende Graphik von Nezel (1992: 14; zit. nach Matyášová 2011: 10) deutet jedoch an, dass *Weiterbildung* ein viel zu allgemeiner Begriff für die beabsichtigte Auffassung ist. Er sieht die Weiterbildung als allgemeine weitere Bildung von Erwachsenen, ungeachtet der spezifischen Orientierung. Im Rahmen der Weiterbildung unterscheidet er zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und beruflicher Bildung, die in einem weiteren Schritt noch in Umschulung und Fortbildung gegliedert wird. Der ursprünglich beabsichtigten Erfassung entspricht laut Nezel also mehr der Begriff *Fortbildung*.

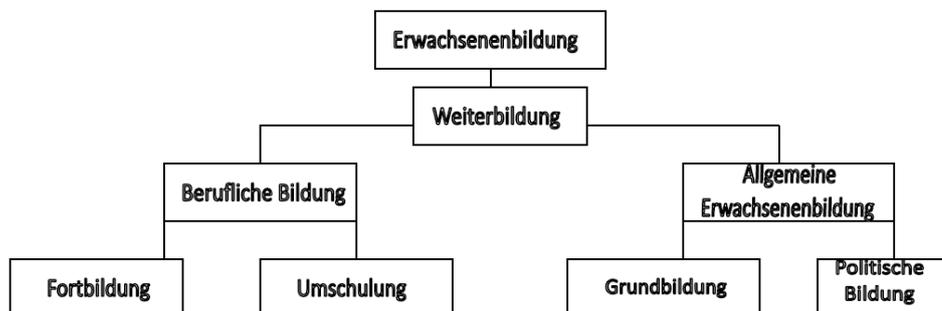


Abb. 1: Fortbildung vs. Weiterbildung

Daschner spricht ebenso von Fortbildung und sieht sie als dritte und „berufslange Phase der Lehrerbildung“, die „mit dem Berufseintritt beginnt“ (2004: 291, zit. nach Aschenbrenner 2010: 6). Heck & Schurig kommen mit folgender Abgrenzung von Fortbildung und Weiterbildung im Rahmen des Lehrwesens: Unter Lehrerfortbildung verstehen sie alle Maßnahmen und Aktivitäten,

„die den Lehrer befähigen, besseren oder zeitgemäßerem Unterricht zu halten, die ihn in die Lage versetzen, neue pädagogische Erkenntnisse anzuwenden und die ihn befähigen, seine Rolle als Lehrer während seiner Berufstätigkeit zu reflektieren“, während der Lehrerweiterbildung sind „jene Maßnahmen zugeschrieben, die sich auf den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen konzentrierten“ (1982: 1ff, zit. nach Aschenbrenner 2010: 13).

Das Pädagogische Institut in Wien, das bis zum Jahre 2007 für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zuständig war, hat den Unterschied so beschrieben, dass die *Fortbildung* der „Erhaltung und Anpassung der eigenen Qualifikationen im Berufsleben“ der LehrerInnen dient, es sind also „Angebote zur Aktualisierung, Vertiefung oder Ergänzung der beruflichen Kenntnisse“ (Wunderl 2007: 224, zit. nach ebd.). *Weiterbildung* dagegen ist „der Oberbegriff für alle Lernprozesse, in denen Erwachsene nach dem Abschluss einer Ausbildung zusätzliche Fähigkeiten entfalten, ihr Wissen erweitern bzw. ihre fachlichen und beruflichen Qualifikationen verbessern oder neu ausrichten“ (Wunderl 2007: 224, zit. nach ebd.). Aufgrund der angeführten Abgrenzungen liegt es nahe, für die Zwecke dieser Arbeit den Begriff *Fortbildung* zu benutzen.

Da in dieser Arbeit die Bezeichnung „tschechische DaF-Lehrkraft“ oft vorkommt, sollte auch ihre Bedeutung erklärt werden. Es handelt sich um keine feste Definition, sondern eher um meine Abgrenzung der Zielgruppe. Diese Forschung sollte sich auf die DaF-Lehrkräfte in Tschechien beziehen, die im Rahmen einer Institution berufstätig sind. Es sollten sowohl staatlich geregelte, als auch nichtstaatliche Institutionen sein, die sich mit dem Unterricht des Deutschen als Fremdsprache beschäftigen. In dieser Arbeit handelt es sich um Lehrpersonen von unterschiedlichen Stufen an staatlichen Schulen und um Lehrkräfte an Sprachschulen. Die Zielgruppe wird im empirischen Teil noch detaillierter beschrieben.

2.2 Fortbildung im tschechischen Kontext

Folgende Übersicht versucht die aktuelle schulische Legislative und den Stand der Praxis im Bereich der Fortbildung von DaF-Lehrkräften in der Tschechischen Republik näherzubringen. Es sollte dabei vor allem auf folgende Punkte eingegangen werden: die Arten von angebotenen Fortbildungen, ihre Vermittler, ihre Qualität bzw. die Rahmenbedingungen, sowie Vorschriften des Schulministeriums und die tatsächlichen Folgen, die sich für die untergeordneten Institutionen damit ergeben.

2.2.1 Offizielle Anforderungen an Lehrkräfte in Tschechien

Die Anforderungen an tschechische Lehrkräfte definiert die aktuelle Fassung des Gesetzes von pädagogischen Arbeitenden. Mit den pädagogischen Arbeitenden sind diejenigen gemeint, die an den Schulen und schulischen Einrichtungen tätig sind die also folglich im Register der Schulen und Schuleinrichtungen nach dem Schulgesetz eingetragen sind. Das Register ist im Internet zugänglich (vgl. Schulregister) und beinhaltet alle Einrichtungen, die die Tätigkeiten einer Schule oder einer Schuleinrichtung ausüben, die Bildung und Schuldienstleistungen liefern und die dazu berechtigt sind, Bildungsurkunden auszustellen (Schulgesetz, § 142).

Nach dem Gesetz von pädagogischen Arbeitenden haben alle diese PädagogInnen im Verlauf ihrer pädagogischen Tätigkeit die Pflicht zur Fortbildung, die ihnen ihre Qualifikationen erneuern, erhalten und ergänzen sollten (§ 24). Die Fortbildung organisiert der Schuldirektor bzw. die Schuldirektorin nach dem aktuellen Fortbildungsplan, wobei die Bildungsinteressen der Arbeitenden und die Bedürfnisse und Finanzierungsmöglichkeiten der Schule berücksichtigt werden müssen (ebd. § 24). Die Fortbildung erfolgt nach diesem Gesetz (§ 24):

- an Hochschulen / Universitäten, in Einrichtungen für Weiterbildung der pädagogischen Arbeitenden oder in anderen Einrichtungen aufgrund der Akkreditierung vom Schulministerium,
- mittels Selbststudium,

wobei für Lehrkräfte medizinischer Studienrichtungen besondere Rechtsvorschriften gelten.

Den Lehrkräften stehen für Zwecke der Fortbildung zwölf Arbeitstage im Verlauf des Schuljahres zur Verfügung. Diese Zeit unterscheidet sich jedoch je nach Arbeitszeit der einzelnen Lehrperson (Gesetz von pädagogischen Arbeitenden, § 24). Das Gesetz führt

nähere Bedingungen für Lehrkräfte in spezialisierten Fächern an – in der vorliegenden Arbeit wurden jedoch nur diejenigen Vorschriften angeführt, die für den Bereich Deutsch als Fremdsprache relevant sind.

Nähere Informationen sind auch in der Verordnung Nr. 263/2007 festgehalten, mit der die Arbeitsordnung und damit auch die Arbeitszeit der pädagogischen Arbeitenden festgesetzt wird. Laut dieser Verordnung üben die pädagogischen Arbeitenden in ihrer Arbeitszeit neben der direkten pädagogischen Tätigkeit und anderen Pflichten auch das Selbststudium aus und nehmen an Fortbildungen teil (§ 3). Für diese Zwecke ist seitens der Direktorin / des Direktors vor allem die Zeit außer den Unterrichtstagen festgelegt. Präferiert werden hierbei vor allem die Ferien (während des Schuljahres) und die Tage, in denen der Unterricht gekürzt ist (§ 4).

Die Art der Fortbildung bestimmt die Verordnung Nr. 317/2005, die drei Kategorien von Fortbildungen definiert:

- Studium zum Erfüllen der Qualifikationsvoraussetzungen

Dabei handelt es sich um ein „Studium im Bereich der pädagogischen Wissenschaften“ mit dem Fokus auf pädagogischen, spezialpädagogischen und psychologischen Wissenschaften und erfolgt an Universitäten. Ähnlich gerichtet ist auch das „Studium der Pädagogik“. Zu weiteren Studientypen in dieser Kategorie gehören auch das Studium für pädagogische AssistentInnen und für SchuldirektorInnen, sowie ein Studium zur Erweiterung der Fachqualifikation, die zum Unterrichten an anderen Schultypen oder von anderen Fächern berechtigt (§ 2-6),

- Studium zum Erfüllen der weiteren Qualifikationsvoraussetzungen

Zu dieser Kategorie gehört das Studium für leitende pädagogische Arbeitende, für ErziehungsberaterInnen sowie ein Studium zur Ausübung spezialisierter Tätigkeiten. Zu letzterem gehört des Weiteren eine Ausbildung zur Durchführung von spezialisierten Tätigkeiten in Bereichen wie Informations- und Kommunikationstechnologien, Erziehung zur Ökologie oder auch die Arbeit mit Behinderten (§ 7-9).

Die Orte, an denen die Fortbildungen dieser zwei angeführten Kategorien stattfinden, bestimmt die Verordnung. In der Regel sind es Universitäten oder Einrichtungen für Fortbildungen von pädagogischen Arbeitenden. Gleichzeitig handelt es sich dabei auch um langfristige Fortbildungen – von 100 bis 350 Unterrichtsstunden.

- Studium zur Vertiefung der fachlichen Qualifikation

Es handelt sich um eine sogenannte durchlaufende Ausbildung, die auf aktuelle theoretische und praktische Fragen im Bildungs- und Erziehungsprozess fokussiert ist. Inhaltlich bezieht dieser Studientyp neue Erkenntnisse in den Bereichen der allgemeinen Pädagogik, der pädagogischen Psychologie, der Erziehungstheorie, der allgemeinen Didaktik oder technischer und künstlerischer Fächer ein, sowie auch sprachliche Bildung von Lehrkräften (§10).

Was den Zeitaufwand betrifft, ergänzt Obst, dass die häufigsten Fortbildungsformen in dieser Kategorie vor allem Kurse und Seminare sind, die mindestens vier Unterrichtsstunden umfassen (2006: 91). Diese Masterarbeit fokussiert hauptsächlich auf diese letztgenannte Kategorie von Fortbildungen und erforscht vor allem die Teilnahme an und die Einstellung zu dieser kurzfristigen Art von Fortbildung. Wie aus dem angeführten Überblick abgeleitet werden kann, zielen die ersten zwei Kategorien eher auf die Ergänzung einer Ausbildung, die zum Ausüben einer bestimmten pädagogischen oder leitenden Position nötig ist, bzw. auch zum Wechsel auf einen anderen Schultyp. Diese Arbeit erforscht besonders die durchlaufende Fortbildung von DaF-Lehrkräften, weshalb in den Interviews auch hauptsächlich nach der Teilnahme an diesem Typ von Fortbildung gefragt wurde.

Als Reaktion auf die Tatsache, dass laut des Schulgesetzes jede Schule seit 2005 zur regelmäßigen Autoevaluation alle drei Jahre verpflichtet ist, wurde das Projekt *Weg zur Qualität (Cesta ke kvalitě)* realisiert. Es handelt sich um ein Nationalprojekt des Schulministeriums, das 2012 abgeschlossen wurde. Schulen sollten im Rahmen des Projektes bei ihrem Prozess der Autoevaluation unterstützt werden. Darüber hinaus hat es einige Instrumente entwickelt, deren Ziel es ist, die Qualität der Arbeit von Schuleinrichtungen zu erhöhen. Dabei wurde der Rahmen der professionellen Qualitäten von Lehrkräften (*Rámcová profesní kvalita učitele*) entwickelt. Sein Ziel wurde als „Unterstützung der Professionalisierung des Lehrerberufs und der professionellen Lehrerentwicklung“ definiert (Rahmen der professionellen Qualitäten von Lehrkräften, 2012: 5, übersetzt von der Autorin). Dieser Rahmen charakterisiert eine „ausgezeichnete Lehrkraft der Grund- und Mittelschule“ und definiert diese Qualitäten in acht Indikatorgruppen: 1. Unterrichtsplanung, 2. Lernmilieu, 3. Lernprozesse, 4. Bewertung der Schülerarbeit, 5. Reflexion des Unterrichts, 6. Entwicklung der Schule und kollegiale Zusammenarbeit, 7. Zusammenarbeit mit Eltern und Öffentlichkeit, 8. Professionelle Lehrerentwicklung. Die Kriterien einiger Indikatorgruppen werden auf sehr umfangreiche

Weise in viele Subkategorien untergliedert und dabei sehr detailliert definiert. Der letzte Schwerpunkt thematisiert die außerschulische Aktivität der Lehrkräfte, die Selbstreflexionsfähigkeit, die Fortbildungsplanung und -koordination im Einklang mit der Schule, die Vielfalt der Fortbildungsmittel, die durchlaufende Fortbildungsauswertung und die kollegiale Zusammenarbeit. Dieses Dokument hat allerdings mehr den Charakter einer Empfehlung als einer verbindlichen Richtlinie.

2.2.2 Vermittler der Fort- und Weiterbildung

Bei der Orientierung innerhalb des aktuellen Fortbildungsangebots für DaF-Lehrkräfte in Tschechien ergeben sich mehrere Kategorien, in die die Fortbildungsgelegenheiten gegliedert werden können. Zuerst wird auf die staatlichen Einrichtungen eingegangen, danach folgen die nicht-staatlichen, wobei zwischen jenen Institutionen unterschieden werden kann, die in Tschechien und jenen, die im Ausland eingerichtet wurden. Der Fokus wurde vor allem auf die Anzahl, die Themen, die Typen, den Umfang und den Preis der Fortbildungskurse gelegt.

Das breiteste Angebot findet man auf der Webseite des Schulministeriums. Hier kann man in einer Datenbank alle Fortbildungskurse finden, die durch das Ministerium im Rahmen des DVPP-Programms (Abkürzung für *Další vzdělávání pedagogických pracovníků* – Fortbildung der pädagogischen Arbeitenden) akkreditiert wurden. Diese Akkreditierung kann einzelnen Bildungsprogrammen oder ganzen Bildungsinstitutionen erteilt werden. Die Datenbank kann im Internet gefunden werden (vgl. DVPP). Die Suche ist jedoch ziemlich kompliziert, denn die Database beinhaltet zum Beispiel auch realisierte Kurse. Es werden alle möglichen Institutionen als Anbieter geführt, die die Akkreditierungsförderungen erfüllt haben, also sowohl Universitäten als auch Sprachinstitute oder Sprachschulen. Die Themenorientierung ist dementsprechend sehr breit.

Weitere Angebote können bei dem Nationalinstitut für Fortbildung (NIDV – *Národní institut pro další vzdělávání*) gefunden werden, das 2004 durch die Vereinigung von vierzehn pädagogischen Landeszentren entstanden ist. Es ist ein Zuschussbetrieb des Schulministeriums und hat seine Arbeitsstätte in allen Landesbezirken. Neben der praktischen Vorbereitung und der Realisierung der Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte widmet sich das NIDV auch der Bedarfsanalyse im Rahmen der Fortbildung für die

pädagogischen Arbeitenden und der Entwicklung einer eigenen Konzeption. Einige Teilnahmegebühren sind dank der Finanzierung vom Schulministerium und der europäischen Sozialfonds minimal, andere wiederum sind im dreistelligen Bereich zu verorten (vgl. NIDV). Für die Suche nach einer geeigneten Fortbildung dient ein detaillierter Sucher auf der Webseite, wo beispielweise folgende Kurse gefunden werden können: *Bewertung einer mündlichen Prüfung*, *Didaktik Deutsch als Fremdsprache*, *Methodik Deutsch als zweite Fremdsprache* oder *Wie gut kennen Sie Deutsch*. Die Liste der zertifizierten NIDV-LektorInnen umfasst zurzeit (Jänner 2018) etwa hundert Namen. Bei näherem Interesse können auf der Webseite des Instituts weitere Details gefunden werden. Eine weitere staatliche Einrichtung, die zu erwähnen ist, heißt Nationalinstitut für Bildung (NÚV – Národní ústav pro vzdělávání). Es ist 2011 durch die Vereinigung von drei Institutionen entstanden. Laut eigener Beschreibung beschäftigt sich dieses Institut mit der Unterstützung der allgemeinen, fachlichen, künstlerischen und sprachlichen Bildung, mit der Entwicklung der Rahmenausbildungsprogramme und ihrer Implementierung an den Schulen, mit Schul- und Erziehungsberatung und Weiterbildung (vgl. NÚV). Diese Bildung geht jedoch in Richtung lebenslangen Lernens, was die ersten zwei oben geführten Kategorien von Fortbildung einbezieht (siehe oben) – das heißt Studien zum Erfüllen der (weiteren) Qualifikationsvoraussetzungen.

Fortbildungsseminare werden auch an den Universitäten angeboten. Hier handelt es sich aber eher um langfristige Kurse als um einmalige, die oft im Rahmen des sogenannten lebenslangen Lernens realisiert werden. Pädagogische Fakultäten in Tschechien bieten unterschiedliche Programme im Rahmen des lebenslangen Lernens, die den Lehrkräften oft als eine Ergänzung der fehlenden bzw. als Erweiterung der erreichten Ausbildung dienen. Im Fach Deutsch als Fremdsprache werden einzelne Gänge als Ergänzungen für den Unterricht an der Primarstufe oder Sekundarstufe angeboten. Diese Möglichkeiten werden von den zwei größten tschechischen Universitäten geschaffen (Masaryk Universität in Brunn und Karls-Universität in Prag), sowie von einigen kleineren, wie der Palacký Universität in Olmütz, der Universität Königgrätz u.a. Die Studiengänge dauern in der Regel zwischen einem und vier Semestern und kosten durchschnittlich 240 EUR für ein Semester. Daneben werden auch kürzere Fortbildungskurse ausgeschrieben, die aber meistens zu keinem festen Angebot gehören, sondern eher einmalig vorkommen. Dabei handelt es sich zum Beispiel um folgende Kurse: Alternative Unterrichtsmethoden, Umgang

mit literarischen Texten im DaF-Unterricht, Entwicklung der Sprachfertigkeiten mithilfe von Liedern u.a.

Ein tschechischer Verein, der Fortbildungsmöglichkeiten anbietet, heißt „SGUN“ (Tschechischer Germanisten- und Deutschlehrerverband / *Spolek germanistů a učitelů němčiny*). SGUN ist eine Nichtregierungsorganisation, die DeutschlehrerInnen, GermanistInnen und MethodikerInnen der deutschen Sprache vereinigt und sich bemüht (vgl. SGUN), den Standard des Deutschunterrichts an allen Schultypen zu verbessern, sowie das Prestige der deutschen Sprache durch qualifizierte Deutschlehrkräfte zu erhöhen. SGUN kooperiert eng mit dem Goethe Institut und organisiert sowohl Einzelseminare als auch Sommerschulen. Des Weiteren werden den Lehrpersonen zahlreiche Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch, Zugang zu Materialien zum Herunterladen oder die *SGUN-Schrift* geboten – eine Zeitschrift zur Methodik und zu neuen Trends im Bereich der Bildung. Im Juni 2017 wurde ein eintägiges Seminar zu kreativen Methoden im DaF-Unterricht angeboten, das seinen Fokus auf graphische Materialien legte. Das Seminar war vom Schulministerium akkreditiert und hat 31 EUR gekostet. Daneben können die Lehrkräfte auch die wöchentliche Sommerakademie besuchen, die auf alle DaF-Lehrkräfte zielt und methodische sowie sprachliche Seminare verspricht.

Von den großen Instituten, die auf dem DaF-Feld in Tschechien tätig sind, bietet vor allem das Goethe-Institut ein reiches Angebot an Fortbildungsmöglichkeit. Das Goethe-Institut ist ein weltweit tätiges Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland, dessen Hauptziele die Förderung der deutschen Sprachkenntnisse im Ausland und die Pflege der internationalen und kulturellen Zusammenarbeit sind (vgl. Goethe Institut). Das Netzwerk von Goethe-Instituten und -Zentren ist in über neunzig Ländern tätig. Neben Sprachkursen, Sprachzertifikaten, kulturellen Veranstaltungen und Unterrichtsunterstützung bietet es auch eine Reihe von Fortbildungskursen in Tschechien sowie im Ausland an. Es handelt sich dabei vor allem um methodisch-didaktische Veranstaltungen, die für DaF-Lehrkräfte sowohl aus dem Bereich der sekundären als auch der tertiären Ausbildung konzipiert sind. Dabei lassen sich drei Kategorien ausmachen: Kategorie eins sind Fortbildungen in Tschechien, Kategorie zwei beinhaltet Fortbildungen in Deutschland und Kategorie drei umfasst Online-Fortbildungen. In Tschechien ist momentan die Fort- und Weiterbildungsreihe – DLL, oder *Deutsch Lehren Lernen* aktuell. Sie bietet Kurse für Lehrkräfte aus der Primar- und Sekundarstufe und aus der Erwachsenenbildung mit dem Mindestsprachniveau B2 an. Am Goethe-Institut in Prag wird seit einigen Jahren das

Programm BASIS durchgeführt und vom tschechischen Schulministerium akkreditiert. Der Kurs kombiniert Präsenz- und Onlinephasen, dauert dreizehn Wochen und kostet lediglich 500,- Kč (ca. 18 EUR). Des Weiteren bietet sich in diesem Rahmen auch eine Kooperationsmöglichkeit mit den Hochschulen an, die DLL-Einheiten in bestehende Bachelorstudiengänge oder Fortbildungsstudiengänge im DaF-Bereich einbinden können. Aktuell besteht eine Zusammenarbeit mit der Schlesischen Universität Opava. Die Fortbildungskurse in Deutschland werden in vier thematischen Kategorien angeboten – mit dem Fokus auf die Sprache, Landeskunde, Methodik / Didaktik und die Fortbildungskompetenz. Falls die Teilnehmende den vollen Preis nicht selbst bezahlen können bzw. wollen, können sie sich um ein Stipendium des Goethe-Instituts bzw. bei einer Bildungsinstitution in Tschechien bewerben. Die Preise liegen zwischen ca. 400,- und 2600,- EUR und finden online oder in Präsenzform statt.

Das zweite große internationale Institut, das in Tschechien auf dem DaF-Feld tätig ist, ist das Österreich Institut in Brünn. Alle Lehrkräfte am Institut nehmen an internen Fortbildungskursen teil. Daneben bietet das Institut regelmäßig offene Fortbildungskurse für die Öffentlichkeit an. Im Frühjahr 2017 wurde zum Beispiel ein Fortbildungskurs zum Aussprachetraining im Deutschunterricht oder ein Seminar zur Nutzung der Dramapädagogik im Grammatikunterricht abgehalten. Diese Fortbildungen dauern gewöhnlich 4x45 Minuten und die Teilnehmenden bezahlen einen symbolischen Beitrag von ca. 13 EUR. Die Seminare werden von Lehrenden am Österreich Institut geführt, finden in den Räumlichkeiten des Instituts statt und sind vom Schulministerium akkreditiert.

Nicht zuletzt müssen auch Fortbildungsangebote von Lehrbuch-Verlagen erwähnt werden. In Tschechien sind es häufig Kurse des Hueber-Verlags. Sie sind in der Regel kostenlos, vom Schulministerium akkreditiert und orientieren sich an aktuellen methodisch-didaktischen Problematiken – zum Beispiel die Arbeit mit einer heterogenen Zielgruppe, Aktivitäten für Anfänger oder Landeskunde und Projekte, wie dies in den letzten Monaten der Fall war. Die Kurse finden in größeren Städten in Tschechien statt, dauern nur ein paar Stunden und die Teilnehmenden bekommen vom Verlag nicht nur ein Teilnahme-Zertifikat, sondern auch Werbematerialien – wie zum Beispiel eigene Lernhilfsmittel oder Lehrbücher. Das Angebot wird den im System angemeldeten Lehrkräften und an Schulen als Newsletter per Email versendet. Der tschechische Verlag FRAUS bietet Fortbildungsseminare in ähnlicher Form an – sie sind ebenfalls kostenlos, dauern ein paar Stunden und den teilnehmenden Lehrkräften wird ab und zu ein kostenfreies Lehrbuch geschenkt. Die aktuell

angebotenen Fortbildungsseminare im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Jänner 2018) betreffen das Thema des Leximapping und der Textarbeit.

Der angeführte Überblick wurde ohne Anspruch auf Vollständigkeit verfasst und stellt lediglich einen kleinen Ausschnitt des reichhaltigen Fortbildungsangebotes dar. Darüber hinaus möchte ich des Weiteren darauf verweisen, dass die Institutionen keinesfalls die alleinigen Anbieter bestimmter Fortbildungsprogramme sind. Sie wurden ohne Wertung und nur in exemplarischer Funktion als EINE Vertretung des präsentierten Angebotes ausgewählt.

2.2.3 Begriffserklärung

Aufgrund des dargestellten Stands der Praxis müssen auch einige länderspezifische Begriffe erklärt werden, da sich die Terminologie im tschechischen Kontext vom deutschsprachigen unterscheiden kann. Manche Begriffe klingen zwar vielleicht ähnlich, aber gerade aus diesen Gründen ist es notwendig, die – wenn auch nur minimalen – Unterschiede zu erklären und zu klären. Zuerst wird das tschechische Schulsystem kurz vorgestellt, damit im folgenden seine Teilkomponenten leichter unterschieden werden können.

Tschechisches Bildungssystem

Eines der wichtigsten Dokumente des tschechischen Bildungssystems ist „Das Nationale Programm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik“ (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*), das auch als „Weißes Buch“ (*Bílá kniha*) bezeichnet wird und das auf der Webseite des Schulministeriums veröffentlicht ist. Dieses Dokument „formuliert die Regierungsstrategie im Bereich der Bildung in Formen von Ideenausgangspunkten, allgemeinen Vorhaben, und Entwicklungsprogrammen, die für die Entwicklung des Bildungssystems maßgebend sind“ (Bildung 2020 / *Vzdělávání2020*, übersetzt von der Autorin). „Diese Strategie widerspiegelt gesamtgesellschaftliche Interessen und gibt konkrete Anregungen für die Arbeit der Schulen an“, ergänzt das Schulministerium (Strategische und konzeptionelle Dokumente, übersetzt von der Autorin). Das Weiße Buch unterscheidet ganz allgemein 4 Bildungskategorien: die Vorschul-, die Grundschul-, die Mittelschul- und die Tertiärbildung. Andere Dokumente, die später veröffentlicht wurden sowie im Einklang mit europäischen Standards stehen, klassifizieren die Kategorien etwas detaillierter. In dieser Arbeit werde ich die neuere Kategorisierung in den Blick nehmen, denn sie ist auch im internationalen Kontext leichter zu verstehen.

Folgende Darlegung ist aufgrund des Dokuments „Organisierung des Bildungssystems in der Tschechischen Republik“ (*Organizace vzdělávací soustavy České republiky*, übersetzt von der Autorin; 2008/09), das vom tschechischen Schulministerium veröffentlicht wurde, entstanden. In der Darlegung wird die Vorschulbildung weggelassen, da sie in keinerlei Verbindung zum thematischen Schwerpunkt dieser Arbeit steht. Es muss gleichzeitig betont werden, dass die Aufteilung der einzelnen Bildungsstufen und ihre Bezeichnungen vereinfacht werden musste. Seit 1. Jänner 2016 wird das tschechische Bildungssystem nach der Norm ISCED 2011 klassifiziert, die die ältere Klassifizierung ISCED 97 ersetzt hat. Diese Norm bestimmt dreistellige Codes, die über Folgendes berichten: das Niveau des erreichten Bildungsprogramms und die Orientierung und Perspektive für weitere Bildung. Diese Klassifizierung ermöglicht einen internationalen Vergleich (vgl. NÚV ISCED), allerdings soll aus Platzgründen in dieser Arbeit nicht näher darauf eingegangen werden.

Primarbildung

Dieses Niveau entspricht der Schulpflicht, die in Tschechien nach der gültigen Legislative neun Jahre dauert. Sie erfolgt entweder mit dem Absolutorium einer Grundschule. Alternativ kann sie auch in Form einer niedrigeren Stufe eines sechsjährigen oder achtjährigen Gymnasiums oder der entsprechenden Phase eines Konservatoriums absolviert werden. Grundschulen bestehen in der Regel aus zwei Stufen: 1. – 5. Klasse und 6. – 9. Klasse. Einige haben nur die erste (häufiger) oder die zweite Stufe oder öffnen nicht alle Jahrgänge (vgl. *Organisierung des Bildungssystems in der Tschechischen Republik*, S. 78).

Sekundarbildung

Hierbei handelt es sich um eine postobligatorische Bildung, die die Mittelschulen und Konservatorien vermitteln. Diese Art der Bildung kann entweder allgemein oder fachlich orientiert sein und die Abschlüsse und Dauer unterscheiden sich voneinander und hängen vom Typ der einzelnen Schulen ab. Einige Beispiele für mögliche Abschlüsse sind die Matura, das Facharbeiterzeugnis oder die höhere Fachbildung in künstlerischen Fächern (vgl. *Organisierung des Bildungssystems in der Tschechischen Republik*, S. 107ff).

Tertiärbildung

Der Tertiärsektor wird in zwei Gebiete gegliedert – Höhere Fachbildung und Hochschulbildung. Die Höhere Fachbildung vermitteln Höhere Fachschulen bzw. auch Konservatorien und Hochschulen. Seit 2001 wird die Struktur in drei Stufen gegliedert –

Bakkalaureus-, Magister- und Doktorstudienprogramme (vgl. Organisierung des Bildungssystems in der Tschechischen Republik, S. 157).

Die genannten Termini werden nicht zur systematischen Beschreibung des Bildungssystems gerechnet, sie kommen jedoch mehrmals in der Masterarbeit vor, weshalb es nahe liegt sie von den restlichen Bildungssystemen abzugrenzen.

Lebenslange Bildung

Etwas häufiger als *lebenslange Bildung* wird die Bezeichnung *lebenslanges Lernen* verwendet. Im tschechischen Kontext handelt es sich dabei um keine Synonyme. *Lebenslanges Lernen* wird in der „Strategie lebenslanges Lernen Tschechien“ (*Strategie celoživotního učení ČR*) auf der Webseite des Schulministeriums beschrieben und zwar als ein Konzept eines ununterbrochenen Prozesses und einer ständigen Bereitschaft des Menschen zu lernen (vgl. Strategie lebenslangen Lernens, 2007: 9). Dieser Prozess schließt alle Typen von Bildung ein, unabhängig von der Institution, Formalität, Systematisierung, Form oder vom Umfang der Bildung, mit der Menschen im Verlauf ihres Lebens in Kontakt treten (ebd., 2007: 9ff). Im Gegenteil dazu bezeichnet die *lebenslange Bildung* eine institutionalisierte Form der Bildung, die an Hochschulen realisiert wird, wobei den Teilnehmenden damit kein rechtlicher Status als Studierende zugesprochen wird (§ 60, Änderungsgesetz Nr. 137/2016 Sb.).

Deutsch als Fremdsprache

Die Forschungsobjekte der vorliegenden Arbeit sind Lehrkräfte in Tschechien, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Deshalb muss geklärt werden, was mit der Bezeichnung Deutsch als Fremdsprache (DaF) gemeint ist. Laut der Stellung des Instituts für Germanistik an der Universität Wien widmet sich dieser Bereich „den linguistischen, didaktisch-methodischen, kultur- und literaturbezogenen Fragen des Deutschunterrichts im nicht-deutschen Sprachraum“, wobei sowohl vorschulischer, schulischer und universitärer Unterricht, aber auch die Erwachsenenbildung wichtige Forschungsfelder darstellen (vgl. Institut für Germanistik). Das universitäre Studienprogramm Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird in Österreich an zwei Universitäten angeboten, sowie an zahlreichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern. In Tschechien wird aus logischen Gründen in der Regel nicht von DaF-Unterricht sondern einfach nur von Deutschunterricht gesprochen. Aus diesen Gründen gibt es an tschechischen Universitäten keine Unterrichtsprogramme

mit dem Namen Deutsch als Fremdsprache, sondern lediglich verwandte Programme. Die Programme, die mit den Inhalten eines DaF-Studienprogramms am ehesten in Verbindung gebracht werden können, heißen in der Regel „Germanistik“, „Deutsche Sprache und Literatur“, bzw. pädagogisch gerichtete Programme tragen meist den Titel „Lehramt Deutsch“ mit Fokus auf Primarbildung, Sekundarbildung usw. In dieser Arbeit wird jedoch in Rücksicht auf das Studienprogramm in Wien, in dessen Rahmen diese Arbeit auch entsteht, vom DaF-Unterricht in Tschechien und von tschechischen DaF-Lehrkräften gesprochen. Der Forschungsgegenstand wurde auch bei den Interviews mit den Lehrkräften auf die oben angeführte Art und Weise benannt. Allerdings wurde großer Wert daraufgelegt, dass der Begriff im Gesprächskontext auch tatsächlich verstanden wurde.

2.3 Forschungsstand

Im folgenden Teil soll auf den aktuellen Stand der Forschung im Bereich der Fortbildung eingegangen werden. Die Progression der Themen reicht von der Ebene der Lehrperson und ihrer Lernbereitschaft über die Relevanz der Fortbildung für Lehrpersonen, den Fortbildungserfolg bis auf die tatsächlichen Auswirkungen im Unterricht hin. Nicht zuletzt wird auch die Motivation der Lehrkräfte zur Fortbildungsteilnahme thematisiert sowie Perspektiven der Fortbildung für die Zukunft im Hinblick auf potentielle Verbesserungen.

2.3.1 Lehrende als Lernende

Eine der wirksamsten Studien zum Thema „schulischer Erfolg“ wurde im Jahre 2013 veröffentlicht. Ihr Autor, John Hattie, ein neuseeländischer Pädagoge und Professor für Erziehungswissenschaften, widmete sich in seiner Metastudie verschiedenen Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg. Eine Folgerung, die er in seiner Arbeit präsentiert, beschäftigt sich mit dem eigenen Lernen der Lehrkräfte. Er führt an, dass „Lehrerinnen und Lehrer nicht ausschließlich Lehrende, sondern selbst Lernende sind“ (2009: 24, zit. nach Steffens und Höfer 2014:6). Für das Handeln der Lehrpersonen sieht er Folgendes als bedeutend an:

„It is critical that teachers learn about success or otherwise of their interventions: those teachers who are students of their own effects are the teachers who are the most influential in raising students' achievement“ (ebd.).

Wie bereits in der Einführung erwähnt, sollten Lehrkräfte lebenslange Lernende sein. „Gute Lehrerbildung“, wie sie Terhart kommentiert (2012: 110, zit. nach Moegling 2017: 20), „hört [...] mit der Erstausbildung in den *Schuldienst* nicht auf, sondern schließt das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf mit ein“. Moegling vergleicht die Zeitspannen, die man in der Lehrerausbildung und in der Praxis verbringt, und schließt mit folgender Aussage ab:

„Die längste Zeit der beruflichen Tätigkeit verbringt ein_e Lehrer_in auf einer Planstelle und nicht in der primären oder sekundären Lehrerausbildung. Daher ist dem tertiären Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung ein deutliches Gewicht in System der Lehrerbildung zu geben“

(Moegling 2017:20).

Wie auch schon in der Einführung erwähnt, gehört die Lehrprofession zweifellos zu denjenigen, die der vorläufige Bildung und ständige Entwicklung auf jeden Fall gehört.

2.3.2 Relevanz der Weiterbildung

Als Erstes muss bestimmt werden, was eigentlich das Ziel des unterrichtlichen Handelns ist. Dazu werde ich die grundlegende programmatische Aussage Hatties einführen, für den erkennbares Unterrichten und Lernen (*visible teaching and learning*) nur dann stattfindet,

- „wenn das aktive Lernen jedes einzelnen Lernenden das explizite Ziel ist,
- wenn es angemessen herausfordert,
- wenn der Lehrer und der Schüler (auf ihren unterschiedlichen Wegen) überprüfen, ob und auf welchem Niveau die Ziele auch wirklich erreicht werden,
- wenn es eine bewusste Praxis gibt, die auf eine gute Qualität der Zielerreichung gerichtet ist,
- wenn Feedback gegeben und nachgefragt wird und
- wenn aktive, leidenschaftliche und engagierte Menschen am Akt des Lernens teilnehmen“.

(Hattie 2009, zit. nach Steffens und Höfer 2014: 5)

Dem letztgenannten Punkt stimmen auch die Ergebnisse der Analyse der „leistungsfähigsten Schulsysteme“ von McKinse zu, die die Qualität der LehrerInnen für den wichtigsten Erfolgsfaktor von Bildungssystemen bezeichnen – „nicht wie oft vermutet deren Strukturmerkmale oder das in Bildung investierte Geld“ (Barber & Mourshed 2007, in Mayr 2010: 73). Hatties Lehrerbild muss dieser Vorstellung nach nachweislich wirksam sein, wobei sich die Wirksamkeit vor allem auf die emotionale Qualität des Lehrerhandelns bezieht. Hattie spricht nicht nur vom Engagement, sondern auch von „der Notwendigkeit eines leidenschaftlichen Handelns“ (2009: 24, zit. nach Steffens und Höfer 2014: 6). Leidenschaftliches Unterrichten erfordert in Hatties Vorstellung „mehr als inhaltliches Wissen und handwerklich erfolgreiches Handeln. Es bedarf vielmehr einer Liebe zum

fachlichen Inhalt, einer Haltung der ethischen Fürsorge und des Wunsches, andere mit der Liebe zum jeweils unterrichteten Fach zu erfüllen“ (ebd.). Für Hattie steht also die „Lehrperson im Mittelpunkt der Wirksamkeit von Unterricht“ (ebd., S.7) und sie steht auch im Hintergrund unterschiedlicher Schülerleistungen:

„[D]ie Unterschiede sind in erster Linie auf die Lehrpersonen, von denen die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, zurückzuführen und nicht auf die Schulen, die diese Schülerinnen und Schüler besuchen“.

(2009: 24, zit. nach Steffens und Höfer 2014, S.8)

In ähnlichem Sinne argumentieren auch Shuell (1996), Gage/Berliner (1996) oder Helmke (2003) (zit. nach Baumert & Kunter 2006: 503), die Enthusiasmus oder Engagement im Unterricht für wichtige Merkmale der Handlungskompetenz von Lehrkräften halten. Enthusiasmus wird sogar als ein „instrumentell-strategisches Verhalten im Klassenzimmer“ bezeichnet, das der Sicherung der Schülermotivation dient (ebd.).

Kunter et. al (2011: 8) präsentieren in dem Buch *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* die Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, das es sich zum Ziel gesetzt hat, „theoretisch und empirisch zu klären, über welche personalen Voraussetzungen Lehrkräfte verfügen müssen, um ihren Beruf dauerhaft erfolgreich auszuüben“. Es gibt mehrere Theorien, die die Lehrendenpersönlichkeit mehr oder weniger als entwickelbar ansehen. Hattie merkt an, dass der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler mehr auf dem Lehrerhandeln basiert und weniger auf der Lehrerpersönlichkeit (Hattie, 2009: 22, zit. nach Steffens und Höfer 2014: 8).

„Es geht hier eben nicht um den „geborenen Lehrer“ als Ausnahmetalent. Die Lehrperson wirkt nicht durch ihre bloße Anwesenheit oder durch *irgendein* Tun, sondern durch ein *bestimmtes* Handeln. Es kommt also auf die Qualität unterrichtlichen Handelns an“ (ebd.).

Die Bedeutung der Lehrperson für den Lernerfolg ist wesentlich, und zwar „sowohl hinsichtlich personaler Merkmale (wie pädagogische Überzeugungen bzw. Einstellungen) als auch konkreter unterrichtlicher Verhaltensweisen“, wobei „Erstere fast doppelt so wirksam sind wie Letztere“ (Steffens & Höfer 2014: 19).

Auch in der COACTIV Studie wird erörtert, was es bedeutet, eine „gute Lehrkraft“ zu sein. Es gibt zwei Hypothesen, die sich mit dieser Problematik beschäftigen. Zum einen gibt es die Hypothese der persönlichen Eignung, die die berufsspezifischen Voraussetzungen der Lehrkräfte betont und die sie eher als geborene Erzieher oder Pädagogen betrachtet. Zum anderen spricht man von der Qualifikationshypothese, in deren Rahmen „die Art und Weise der Ausbildung von Lehrkräften als die wichtigste Ursache für

Unterschiede im beruflichen Erfolg“ gilt. In dieser Hypothese ist die Annahme grundlegend, dass Unterrichten „ein komplexes Geschehen ist, das jeweils unterschiedliche situative Anforderungen aufweist, aber mit bestimmten professionsspezifischen Kenntnissen und Strategien bewältigt werden kann“ (Kunter et. al 2011: 56). Diese Hypothese deutet an, dass die Kompetenzen der Lehrkräfte mit einer geeigneten Bildung deutlich erhöht werden können und schreibt damit der Fortbildung indirekt eine wichtige Rolle zu.

Den großen Stellenwert von Fortbildungen für Lehrkräfte beschreibt auch eine Expertise der OECD (2005, in Mayr 2010: 73), die konkrete Strategien präsentiert, wie gute Lehrkräfte sicherzustellen. Sie erwähnt nicht nur die sorgsamere Auswahl der zukünftigen Lehrkräfte und ihre optimale Ausbildung, sondern auch die Notwendigkeit, „berufsbegleitend ihre Kompetenzen kontinuierlich weiter [zu] entwickeln“ (ebd.).

Aufgrund aktueller Studien und Metaanalysen zur dritten Phase der Lehrerbildung sind also „positive Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Unterrichtsqualität und das Lernen von Schülern möglich“ (vgl. z.B. Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos 2009; Timperley, Wilson, Barrat & Fung 2007; zit. nach Rzejak et al. 2014: 140). Diese Folgerungen sollten dementsprechend weitere Beschäftigung mit der Fortbildung als einen möglichen Einflussfaktor auf einen hochwertigen Unterricht rechtfertigen.

2.3.3 Was eine gute Fortbildung ausmacht

Woran lassen sich jedoch wirksame Lehrerfortbildungsmaßnahmen überhaupt erkennen? Lipowsky & Rzejak weisen darauf hin, dass die Wirksamkeit „keine eindimensionale Größe“ ist, sondern sie „lässt sich an Kriterien unterschiedlicher Reichweite und Ausprägung festmachen“ (2012: 2). Die Wirksamkeit der Lehrerfortbildungsmaßnahmen können anhand folgender Faktoren eingeschätzt werden: Auf der einen Seite können die Reaktionen der teilnehmenden Lehrkräften als Indikator herangezogen werden, wie beispielsweise die Zufriedenheit, die Veranstaltungsqualität, die Fähigkeiten der Fortbildnerin oder Fortbildner, aber auch die Relevanz der Fortbildungsinhalte (ebd.). Es ist jedoch umstritten, ob sich eine positive Beeinflussung der Unterrichtsqualität von einer positiven Evaluation der Fortbildung ableiten lässt – bisherige Forschungen sehen diesen Zusammenhang eher skeptisch (ebd.). Es wurde darüber hinaus „keinerlei Zusammenhänge zwischen den Qualitätseinschätzungen der Fortbildungsinstitutionen durch die teilnehmenden Lehrpersonen und deren Wissenszuwachs“ nachgewiesen (vgl.

Goldschmidt/Phelps 2007, zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 3), sowie auch zwischen ihrer Zufriedenheit und „dem Erwerb von Wissen bzw. einem veränderten beruflichen Handelns“ (vgl. Alliger/Tannenbaum / Bennett / Traver / Shotland 1997; Colquitt / LePine / Noe 2000; zit. nach ebd.). Ein weiterer Indikator kann den Lernzuwachs der Teilnehmenden an Fortbildungen sein (ebd.). Dies lässt sich „nicht nur auf kognitive Merkmale der Teilnehmer (Wissen, Überzeugungen), sondern auch auf affektiv-motivationale Dimensionen, wie z.B. Selbstwirksamkeit oder Kompetenzerleben beziehen“. Laut zahlreichen vorliegenden Forschungsbefunden, die sich auf nahezu alle Fächer erstrecken (vgl. z.B. Kleickmann, Möller, Jonen, Vehmeyer 2006; zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 3), haben die Fortbildungsmaßnahmen das Potenzial, „Lehrerwissen und Lehrerüberzeugungen zu verändern“, wobei am Feld die affektiv-motivationalen Variablen der Lehrpersonen ein Forschungsdefizit bleiben (ebd.). Als dritten Indikator führen sie Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen an: Forschungen auf dieser Ebene sind mit methodischen Herausforderungen verbunden. Neuere Metaanalysen von Klinzing (2002) und Hattie (2009) weisen „positive Effekte auf das Lehrerverhalten der Teilnehmer und teilweise sogar positive Wirkungen auf Schülerleistungen“ nach (zit. nach zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 3). Andere Studien, die stärker auf „Veränderungen komplexerer Unterrichtsmerkmale, wie z.B. auf eine Intensivierung kognitiv herausfordernden und aktivierenden Unterrichts“ fokussieren, und die entweder über Videographie, über die Befragung der Lernenden oder über Unterrichtstagebücher erfasst werden, konnten „Wirkungen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf das unterrichtliche Handeln teilnehmender Lehrpersonen nachweisen werden“ (vgl. z.B. Correnti 2007; Collet 2009; zit. nach Lipowsky und Rzejak 2012: 4). Als Letztes wird die Entwicklung der Schülerinnen genannt. Eine Vielzahl der Studien zeigt, „dass sich die Teilnahme an Lehrerfortbildungen bis auf Schüler auswirken kann“ (vgl. z.B. Timperley et al. 2007; zit. nach Lipowsky und Rzejak 2012: 4), wobei positive Wirkungen auf die Lernleistungen vielfach bestätigt wurden. Timperley schließt sich an mit sieben Elementen für erfolgreiche Lehrerfortbildung, die sie aufgrund ihrer Metaanalyse zur Lehrerfortbildung identifiziert hat (Timperley et al. 2007, zit. nach Steffens und Höfer 2014: 20): die Fortbildung war über einen längeren Zeitraum angelegt, und es konnte festgestellt werden, dass die Fortbildung mit externen Experten erfolgreicher war als schulinterne Initiativen. Die Fortbildungsarbeit war hinlänglich darauf ausgerichtet, das Wissen und die Fähigkeiten zu erweitern, die bei Kindern und Jugendlichen zu einem nachweislichen Lernerfolg führten. Verschiedene Wirkungen aus Fortbildungen auf

Schülerleistungen zeigten eine starke Abhängigkeit davon, inwiefern hierbei vorherrschende Konzepte des Lernens infrage gestellt und effektives Unterrichten spezifischer Inhalte thematisiert wurden. Fortbildungen waren dann besonders erfolgreich, wenn Lehrkräfte sich intensiv untereinander über ihr Unterrichten austauschten und das professionelle Vorankommen im Zuge von Fortbildungen zeigte bessere Erfolge, wenn die Schulleitungen die entsprechenden Entwicklungsmaßnahmen unterstützten. Dagegen konnten für die Finanzierung der Maßnahmen, eventuelle Freistellungen und Modelle verpflichtender oder freiwilliger Teilnahmen keine Einflüsse auf die sich ergebenden Schülerleistungen gefunden werden.

Lipowsky & Rzejak überlappen einige von den genannten Faktoren einer wirksamen Fortbildung und stellen einige Punkte aufgrund internationaler Studien vor (2012: 5f). Als ersten Faktor nennen sie die Dauer einer Fortbildung und die Zeit für die Fortbildung. Laut einiger Studien (vgl. z.B. Penuel, Fishman, Yamaguchi, Gallagher 2007; Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim, Santoro 2010, zit. nach Lipowsky und Rzejak 2012: 5) bieten „längere Fortbildungen in der Regel mehr Gelegenheiten für aktives Lernen und wiederholtes Erproben neuer Handlungsmuster“ und erleichtern somit „Veränderungen im Lehrerwissen und -handeln“. Auch die Zeit zur Verarbeitung der Fortbildungsinhalte spielt eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung und Nutzung der Fortbildungsinhalte (Bömer, Kunter, Hertel 2011, zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 5). Aufgrund der Befunde von Penuel und Kollegen (2007) war „die zur Verfügung stehende Zeit eine wichtige Voraussetzung für die Implementierung von Fortbildungskomponenten im eigenen Unterricht“ (zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 5). Als weiteren Gesichtspunkt nennen sie Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Lehrerwissens und legen den Fokus auf die Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen. Laut des aktuellen Forschungsstands setzt ein „*content focus*“ gemeinsam mit Förderung des „*assessment knowledge*“ eine Veränderung beruflichen Lehrerhandelns voraus, wobei diese Verbindungen häufig einen engen Fach- und Curriculumsbezug aufweisen (Lipowsky & Rzejak 2012: 5). Drittens berichten sie, dass es wichtig sei, die Wirkungen eigenen Handelns erfahrbar zu machen. Denn wenn die Lehrpersonen erleben, dass ihr unterrichtliches Handeln veränderbar ist und wenn sie zugleich erkennen, dass diese Veränderungen auch die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen können, steigt auch die Motivation für einen Transfer von Fortbildungsinhalten in die Unterrichtspraxis. Laut Timperley et al. (2007: 81; zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 7) ist dies sogar ein Schlüsselmerkmal erfolgreicher Fortbildungen. Als nächsten Punkt nennen sie die Verschränkung von Input-, Erprobungs-

und Reflexionsphasen. Die Grundvoraussetzung lautet dabei, „dass sich die Fortbildung über einen längeren Zeitraum erstreckt“ (Garet et al. 2008 u.a., zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 7). Das bedeutet in der Praxis, durch die Fortbildungen den Lehrpersonen die Gelegenheit anzubieten, „ihr konzeptuelles Wissen aufzubauen, ihre Handlungsmuster zu verändern, diese zu erproben und darüber mit anderen Fortbildungsteilnehmern und dem Fortbildner zu reflektieren“ (ebd). Weiters raten sie, sich an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts zu orientieren. Unter den Merkmalen eines wirksamen Unterrichts, d.h. mit einem höheren Lernzuwachs der Schüler, wird laut aktuellen Forschungen (vgl. z.B. Gersten et al. 2010, Seidel, Shavelson 2007, zit. nach Lipowsky und Rzejak 2012: 8) z.B. Folgendes gezählt: inhaltliche Klarheit des Unterrichts, eine effektive Klassenführung, die kognitive und metakognitive Aktivierung der Lernenden oder domänenspezifische Unterrichtsmerkmale (wie z.B. Förderung von Lernstrategien). Was die inhaltlichen Schwerpunkte in Fortbildungen betrifft, sollte der Fokus nach Forschungsbefunden nicht auf Oberflächenmerkmalen des Unterrichts liegen (wie z.B. die Häufigkeit / Länge der Gruppenarbeit oder Einsatz von offenen Unterrichtsformen (Lipowsky 2002; zit. nach Lipowsky und Rzejak 2012: 8), sondern auf Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht, die sich auf den Verstehensaufbau und die Verstehensprozesse von Lernenden beziehen (Vorwissen und seine Aktivierung, verständliche Strukturierung und Erarbeitung des Unterrichtsgegenstands, Verständnisschwierigkeiten der Lernenden, Diagnostik ihrer Konzepte und Misskonzepte usw.). Fortbildungen mit diesen Schwerpunkten können dann „mit größerer Wahrscheinlichkeit Veränderungen bei Lehrpersonen und ihren Schülern hervorrufen“ (Lipowsky & Rzejak 2012: 8). Als ein weiterer wichtiger Faktor für wirksame Fortbildungen wird das Feedback an die Lehrpersonen angeführt. Diese Notwendigkeit geht davon aus, dass die an Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräfte nicht unbedingt die angedachten Veränderungen automatisch registrieren und erkennen können. Es werden dabei zwei Gruppen von Rückmeldungen unterschieden: einerseits sind es die Coaching-Maßnahmen, die aufgrund der Forschungsbefunde die Veränderungen im Lehrerhandeln tatsächlich hervorrufen können (vgl. z.B. Neumann, Cunningham 2009, zit. nach Lipowsky und Rzejak 2012: 9), andererseits die Rückmeldungen von Schülerleistungsdaten, deren Potenzial auf das Lehrerhandeln z.B. in Studien von Hattie (2009: 181), Taylor und Kollegen (2005) oder Strahan (2003) erhoben wurde (zit. nach Lipowsky und Rzejak 2012: 9).

Mit dem Feedback hängen professionelle Lerngemeinschaften eng zusammen. Obwohl diese Bezeichnung selbsterklärend wirken könnte, verdient sie eine nähere

Beschreibung, da sie über spezifische Charakteristika verfügt. Diesen Begriff verdient „nicht jedes Lehrerteam, das sich regelmäßig trifft und kooperiert“ (Lipowsky & Rzejak 2012: 10). Louis, Kruse und Marks (1996) nennen fünf Merkmale von professionellen Lerngemeinschaften von Lehrenden (zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 10): (1) Geteilte Werte und Normen („ein Grundkonsens in Annahmen und Überzeugungen über das Lernen und Lehren und über die Rolle der Lehrpersonen“); (2) die Fokussierung auf das Lernen der SchülerInnen („die explizite gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Schüler[Innen], (...) eine Verschiebung des Fokus vom eigenen Lehren auf das Lernen der Schüler[Innen]“; Diskussionen über Wege und Maßnahmen zur bestmöglichen Schülerförderung); (3) Ein reflexiver Dialog (Nachdenken und Reflektieren der Lehrpersonen über ihr unterrichtliches Handeln auf einem hohen Niveau); (4) die Deprivatisierung (damit wird eine „veränderte Haltung der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht“ bezeichnet in dem Sinne, dass der „eigene Unterricht nicht als Privatsache betrachtet wird“, sondern es genug Raum für Peer-Coaching unter den Kollegen gibt, aber auch gegenseitige Hospitationen und Teamteaching); (5) eine intensive Zusammenarbeit (ein gegenseitiger Austausch, der vor für Unterrichtsverbesserungen gewinnbringend ist). Professionelle Lerngemeinschaften nutzen nicht unbedingt einer externen Expertise. Einige Autoren glauben, dass ohne eine Perspektive von außen keine nachhaltigen Veränderungen erreicht werden können. Laut bisherigen Studien gibt es keine „generelle Wirksamkeit“ professioneller Lerngemeinschaften, sondern sie kann sich nur unter bestimmten Bedingungen auf das Unterrichten und dabei auch auf Schülerleistungen positiv auswirken (vgl. z.B. Metaanalyse von Vescio, Ross und Adams 2008; zit. nach Lipowsky und Rzejak 2012: 10).

2.3.4 Fortbildungserfolg

Der Fortbildungserfolg kann laut bestehenden Studien nicht nur durch die Voraussetzungen der Teilnehmenden beeinflusst werden, sondern auch durch die Intensität der Nutzung, der Verarbeitung und der Umsetzung der Fortbildungsangebote, so z.B. Bömer, Kunter, Hertel 2011 (zit. nach Lipowsky und Rzejak 2012: 11). Laut dem Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtsforschung auf Fortbildungen von Lehrpersonen, das von Lipowsky (2010) zur Abgrenzung und Beschreibung der Determinanten des Fortbildungserfolgs adaptiert wurde, hängen „Entwicklungen von Lehrpersonen in oder aufgrund von Fortbildungen sowohl von Merkmalen des Angebots als auch von personenbezogenen Merkmalen der Fortbildungsteilnehmer“ ab (zit. nach Rzejak et al. 2014: 140). Eine zentrale Voraussetzung

seitens der Fortbildungsteilnehmer für den Fortbildungsertrag ist laut qualitativer sowie quantitativer Studien (z.B. Watson & Manning 2008; Brady et al. 2009; Opfer, Pedder & Lavicza 2011; zit. nach ebd.) die Fortbildungsmotivation. Krapp und Ryan (2002) schließen sich damit an, indem sie feststellen, dass die „Lernprozesse in ihrer Persistenz, Erlebens- und Ergebnisqualität von der Motivationsqualität abhängen“ (zit. nach ebd.). Aufgrund dessen lässt sich von der Lehrerfortbildungsmotivation behaupten, dass nicht nur ihre Intensität, sondern auch ihre Art (d.h. der qualitative Charakter) eine Schlüsselrolle bei der Wirkung der Fortbildung einnimmt (ebd.).

2.3.5 Fortbildung und Motivation

Aufgrund der oben angeführten Forschungsbefunde soll auf einzelne Arten der Motivation näher eingegangen werden sowie auf Faktoren, die sie beeinflussen und mit ihr zusammenhängen. Aufgrund bisheriger empirischer Forschungsbefunde lässt sich sagen, dass die Motivationsstruktur zur Teilnahme an Lehrerfortbildungen mehrfaktoriell ist (Rzejak et al. 2014: 143). Gottwald und Brinkmann (1973; zit. nach Rzejak et al. 2014: 142) nennen z.B. Status und Prestige, Kontakt und Bewältigung von Alltagsanforderungen. Kunter et. al (2011: 43) berichtet, dass auch die folgenden Faktoren mögliche Motive zur Teilnahme an einer Fortbildung sein können (zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 11): ein Wunsch, sich in einem Bereich fortzubilden, in dem man sich sehr kompetent bzw. noch nicht kompetent fühlt; „Mitreiter und Mitdenker für eigene Vorhaben zu finden“ und der Wunsch, neue berufliche Ziele und Karriereschritte zu erreichen oder im beruflichen Alltag besser bestehen zu können. Daneben beweist er durch mehrere Forschungsbefunde, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine wichtige Komponente der psychischen Regulationsfähigkeit im professionellen Handlungskontext sind (ebd.). Damit korrespondiert die Aussage von Oelkers (2001; zit. nach Lipowsky & Rzejak 2012: 11), dass die Lehrpersonen in diesem Sinne Utilitaristen seien: „Wenn sie nicht registrieren und erleben, dass ihnen die besuchte Fortbildung etwas für den täglichen Unterricht bringt, besteht die Gefahr, dass die Motivation für den weiteren Besuch schwindet.“

Die Selbstbestimmungstheorie, die sich im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung entwickelt hat, differenziert unterschiedliche Motivationsqualitäten (Rzejak et al. 2014: 141). Aufgrund des Grades an Selbstbestimmung, also dem „Ausmaß, in dem sich eine Person selbst als Initiator ihrer Handlung erlebt“ (Rzejak et al. 2014: 141), unterscheiden Deci und Ryan (2000, 2002)

grundlegend zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (zit. nach ebd.). Für intrinsische Motivation ist ein hoher Grad an Selbstbestimmung charakteristisch, während intrinsisch motivierte Handlungen persönlich als spannend, interessant und zufriedenstellend erlebt werden (ebd.). Zahlreiche Studien (vgl. z.B. Stavrou 2008; zit. nach Rzejak et al. 2014: 141) haben bewiesen, dass intrinsische Motivation positive Effekte auf das Lernen haben kann. In der COACTIV Studie wird als eine Komponente der intrinsischen motivationalen Orientierung der Lehrerenthusiasmus bestimmt, der „den Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrertätigkeit [bezeichnet]“ (Kunter et. al 2011: 44). Extrinsische Motivation liegt dagegen „außerhalb der eigentlichen Tätigkeit“ (Rzejak et al. 2014: 142).

Rzejak et al. (2014) führen vier Motivationsfacetten ein. Als Erstes nennen sie die *soziale Interaktion*. Soziale Eingebundenheit, die zu Handlungen motiviert, beschreibt ein menschliches Grundbedürfnis, „zu einer Gruppe zu gehören und von signifikanten Anderen akzeptiert und anerkannt zu werden“ (Krapp & Ryan 2002; zit. nach Rzejak et al. 2014: 143). Dabei werden zwei Arten sozialer Interaktion unterschieden, die bei der Lehrerfortbildung stattfinden können (ebd. S. 143ff): Bei der ersten Form der Interaktion geht es um didaktische Konzepte der Fortbildung, (z.B. Diskurse und kollegiale Beratungen zu fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und schulorganisatorischen Themen), wobei diese Art von Motivation vorwiegend intrinsischer Natur ist. Die zweite Form der Interaktion liegt eher in Unterhaltungen über fortbildungsirrelevante private, gesellschaftliche oder politische Themen. Betrachtet man also die Motivation aufgrund der Fortbildungsziele, ist sie eher extrinsischer Art. Das Bestimmen der Motivationsqualität bei der sozialen Interaktion braucht also eine nähere Betrachtung, da oft intrinsische und extrinsische Anteile zeitgleich auftreten können (ebd.). Zweitens wird *externale Erwartungsanpassung* als Motivation genannt (ebd.: 144ff). In diesem Fall ist die Bestimmung der Motivationsqualität eindeutig. Eine extrinsische Teilnahmemotivation zu Fortbildungen entsteht, wenn durch die Teilnahme eine beamtenrechtliche Fortbildungspflicht abgelegt werden soll. Daneben kann auch sozialer Erwartungsdruck zur Teilnahme motivieren, der z.B. durch die Erzeugung von Anpassungsdruck entsteht. Extrinsisch orientiert erscheint auch der Faktor der *Karriereorientierung*. Die Teilnahme an Fortbildungen wird hier „durch einen erhofften Erwerb von Zertifikaten zum Zweck der Erhöhung von Aufstiegschancen motiviert“ (Rzejak et al. 2014: 145). In diesem Fall werden die Fortbildungen eher aus dem Wunsch nach positiven Auswirkungen auf die eigene berufliche Laufbahn als nach Kompetenzsteigerung besucht (ebd.). Schließlich wird

Entwicklungsorientierung als Motivation genannt, die sich mindestens bei lernzielorientierten Lehrkräften finden lässt (ebd. S. 145).

„Je nachdem, wie stark eine Lehrperson das berufsbegleitende Lernen als persönlich relevantes Ziel internalisiert (...), kann die Entwicklungsmotivation mehr oder weniger selbstbestimmt bis hin zu intrinsisch begründet sein“,

schließen Rzejak et al. (ebd.) die Differenzierung. Richard Wegner (1996: 26) präsentiert einen Modellversuch zur Förderung von intrinsisch motivierten und gegenstandsbezogenen Schülerinteressen, bei dem die Bedeutung von Lern- und Lehrinteressen stark im Vordergrund war. Sie führen zuerst einige Forschungsbefunde zu intrinsisch motivierten Lern- und Arbeitstätigkeiten durch, die im Gegenteil zu den extrinsisch motivierten intensiver, ausdauernder und mit einem größeren Transfereffekt sind. Die Lernenden werden durch positive Erfahrungen bei der Tätigkeit zu ihrer Fortsetzung motiviert, bleiben leistungsfähig, kreativ und sogar psychisch und psychosomatisch gesund (vgl. Deci / Ryan 1985; Csikszentmihalyi 1987; zit. nach Wegner 1996: 26). Als Nächstes nennt er Bedingungen, die erfüllt werden müssen, um eine intrinsisch motivierte Interessentätigkeit zu ermöglichen. Unter anderem werden folgende Bedingungen genannt (Wegner 1996: 28f): Aufbau von Selbst-Wirksamkeits- oder Kompetenzerwartungen, das Erleben positiver Emotionen, freie Auswahl der Interessentätigkeit und ihre Selbststeuerung, Zuschreibung der persönlichen Bedeutsamkeit und Sinnvolligkeit dem bestimmten Tätigkeitsbereich gegenüber (die Tätigkeit wird als ein Teil eines sinnvollen Ganzen gesehen) und als letzten Aspekt der Lehrende als Modell. Der letzte genannte Punkt hängt mit der Lernmotivation der Lehrpersonen zusammen, auf die die Studie von Gruschka (1985) verweist und deren Slogan wie folgt lautet: *Ohne interessierte Lehrer keine interessierten Schüler* (Wegner 1996: 30). Die Studie bezieht sich auch auf fachdidaktische und allgemein mit der Lehrertätigkeit verbundene Interessen. Die Lehrpersonen in dem Modellversuch reflektierten ihre Lehrertätigkeit unter folgendem Gesichtspunkt: „Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Beruf als eine intrinsisch motivierte Interessentätigkeit ausüben, bilden überhaupt erst die Rahmenbedingung für die Interessenförderung bei Kindern und Jugendlichen“ (Wegner 1996: 31). Daraus hat sich die „Förderspirale“ entwickelt, die folgende Punkte nennt: Unterrichtsprojekte (eher gemeint als kleinere Vorhaben im Sinne von didaktischen Versuchen), gemeinsame Planung neuer Projekte, Fort- und Weiterbildung zum Kompetenzerwerb für unterschiedliche Tätigkeitsfelder und permanenter Austausch über aktuelle Unterrichtserfahrungen als die wichtigste Bedingung für eine intrinsisch motivierte Lehrkraft und daraus folgend auch für motivierte Lernende.

2.3.6 Perspektiven der Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung ist eng mit der Bildungspolitik einzelner Staaten verbunden und widerspiegelt sehr deutlich, wie viel die Staaten in die Bildung zu investieren bereit sind. John Hattie hält das Investieren in die Professionalisierung des pädagogischen Personals für empfehlenswert. „Das sei zwar aufwendig und teuer, (...) *but the claim is that they are the right ones on which to spend our resources*“ (2009: 257, zit. nach Steffens und Höfer 2014: 19). Klaus Moegling (2017) propagiert in seinem Beitrag die Vorstellung und mögliche Veränderungen von systemischen Strukturen der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz und thematisiert u.a. Punkte wie Anordnung und Abfolge verschiedener Lehrbildungsphasen, der Rollenaufteilung und Verantwortlichkeit verschiedener institutioneller Akteure für die Planung, Durchführung und Evaluation von Ausbildungsangeboten. Aufgrund seiner Analyse in den drei Ländern nennt Moegling folgende Defizite der Lehrerbildung (Moegling 2017: 4f): schwache Vergleichbarkeit der Lehrbildungsangebote (und daraus folgende Probleme bei der Anerkennung der Abschlüsse); Segmentierung der Lehrbildungsphasen (getrennte Kommunikationsprozesse einzelner Akteure); Distanz zur Unterrichtspraxis; Randständigkeit der Lehrerbildung und Marginalisierung der lehramtsbezogenen Studiengängen; keine überzeugende Konzeption und Ressourcen für einen sinnvollen Berufseinstieg, Vernachlässigung bzw. Überlassen der längsten Lehrbildungsphase (also während der professionellen Tätigkeit auf einer Lehrerstelle) den privaten Anbietern, Segmentierung der schulbezogenen Kulturministerien; eine fehlende unabhängige Forschung zur Wirksamkeit von Maßnahmen der Lehrerbildung; zu geringe Anteile an den öffentlichen Ausgaben in den Bildungssektor. Als die wichtigste Empfehlung für eine Strukturreform der Lehrerfortbildung weist Moegling darauf hin, die Lehrbildungsreformen „in einem längeren Zeithorizont zu planen und mit den beteiligten Akteuren partizipativ zu entwickeln“ (2017: 7). Es wird auch vorgeschlagen, das Prinzip professioneller Selbstorganisation zu nutzen und sie mit geeigneten Coaching-Prozessen zu verbinden. Auch professionelle Lerngemeinschaften (z.B. Klassenlehrer-, Jahrgangsstufenteams oder schulübergreifende Arbeitsgruppen) können

„Effekte für die Verbesserung der Unterrichtsqualität erzielen, wenn sie eine hohe professionelle Motivation aufweisen, sich unterrichtsbegleitend kontinuierlich über das Lehren und Lernen austauschen sowie den verbesserten Lernprozess der Schüler_innen im Fokus haben“ (Moegling 2017:21),

soweit der Verweis auf die Studie von Lipowsky 2011. Bei der Planung der Fortbildungen soll man weiter berücksichtigen, dass

„zentrale und dezentrale Angebote in eine sinnvolle Balance gebracht werden sollten. Innerschulische professionelle Lerngemeinschaften sowie sich gemeinsame fortbildende regionale Schulverbände müssen durch zentrale und öffentlich finanzierte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ergänzt werden“ (Moegling 2017: 22)

und Lehrerfortbildungen nicht nur für Schul-Lehrkräfte, sondern auch für HochschullehrerInnen, FachleiterInnen und andere Fort- und WeiterbildnerInnen verpflichtend sein müssen, was jedoch ein entsprechendes Angebot verlangt (ebd.). In der Praxis bedeutet dies, dass die Lehrerfortbildung

„vorwiegend eine öffentliche und staatlich zu finanzierende Angelegenheit in Kooperation mit den Universitäten, den Studienseminaren und Lehrbeauftragten der Lehrerakademien bleibt und nur an ausgewählter Stelle durch zu zertifizierende Angebote [...] ergänzt werden sollte“.

(Moegling 2017: 22)

An öffentlich-rechtlichen Lehrerakademien sollten nicht nur diejenigen erfolgreichen Lehrkräfte als Lehrbeauftragte tätig sein, die die Lernprozesse von Schüler und Schülerinnen nachweislich gut begleiten können, sondern die auch über erwachsenbildnerische Kompetenzen verfügen (ebd.). Moegling nennt auch Schlüsselaspekte einer wirksamen Lehrerbildungsreform, die aus dem Abschlussbericht über ein internationales Treffen aus acht verschiedenen Ländern in Toronto hervorgeht, u.a.:

- “Coaching and mentoring systems focused on classroom improvement have great promise.
- Collaboration among teachers and across schools through networks should be encouraged.
- Schools, districts and faculties of education should be aligned.
- System-level leadership should stay the course and provide ongoing context for teacher development”

(Fullan / Barber 2010: 8; zit. nach Moegling 2017: 29).

Schließlich ergibt sich die Frage, was von diesen Empfehlungen auch im tschechischen Kontext einzusetzen wäre. Wie schon früher angeführt, ist die Legislative in der Formulierung der Fortbildung von Lehrkräften sehr offen und unspezifisch. Es übersteigt jedoch die Möglichkeit dieser Arbeit, die Situation im Allgemeinen zu bewerten. Das Ziel der Feldforschung allerdings lautet, die Einstellungen tschechischer DaF-Lehrkräfte zur Fortbildung untersuchen. Im Rahmen der Feldforschung wird allerdings auch ein Blick auf das tschechische Fortbildungssystem und das Fortbildungsangebot eingegangen. Erst

aufgrund dieser Outputs kann abgeschätzt werden, was in der Fortbildung den tschechischen Lehrkräften im DaF-Bereich problematisch ist.

3 METHODISCHER TEIL

3.1 Forschungsdesign

Der Schwerpunkt dieser Forschung sind Einstellungen von DaF-Lehrkräften zu ihrer eigenen Fortbildung, ihre Fortbildungsbereitschaft und ihrer Motivation zur Fortbildungsteilnahme. Die Arbeit geht dementsprechend in die Richtung der Lehrendenforschung und Sprachen- bzw. Bildungspolitik, die aber letztlich auch mit der Fremdsprachendidaktik zusammenhängen, denn die Fortbildung bzw. Lernbereitschaft von Lehrpersonen hat auch eine logische Auswirkung auf den Unterricht, wie sich auch aus den vorliegenden Forschungsbefunden ergibt. Der Forschungsverlauf ist in folgender Übersicht veranschaulicht:

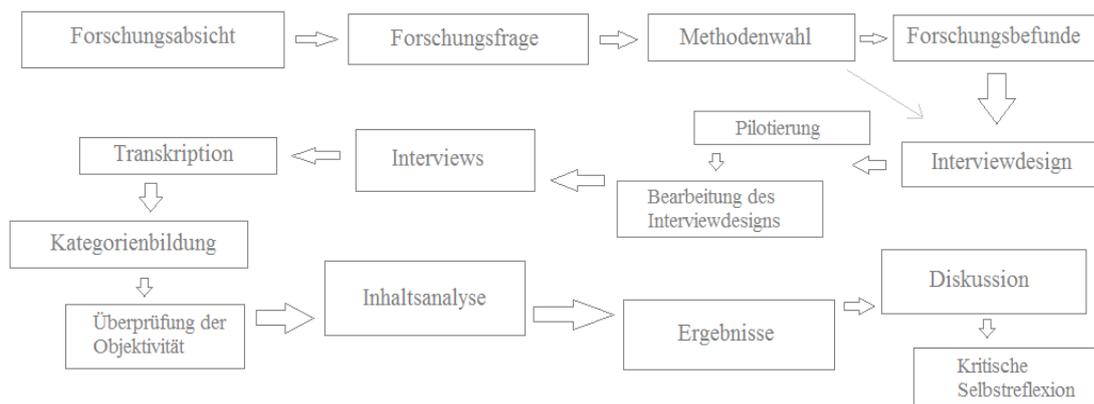


Abb. 2: Forschungsdesign

Bei der durchgeführten Forschung handelt es sich um eine qualitative Forschung, die die Methode der qualitativen Befragung verwendet und das Datenmaterial qualitativ aufbereitet sowie analysiert. Nach der Formulierung der Forschungsabsicht und der Forschungsfragen wurde der aktuelle Forschungsstand festgelegt und die methodische Vorgehensweise überlegt. Aus diesen Überlegungen hat sich letzten Endes auch das Interviewdesign ergeben, das aufgrund der Pilotphase bearbeitet wurde. Die qualitativen Befragungen wurden dann mit der ausgewählten Gruppe der ProbandInnen realisiert. Anhand der Transkripte wurde das Kategoriensystem gebildet und seine Objektivität durch einen kollegialen Vergleich gesichert. Die Interviewinhalte wurden anschließend qualitativ analysiert. Aufgrund der durchgeführten Inhaltsanalyse konnten schließlich die

Ergebnisse formuliert werden. Mögliche Interpretationen wurden danach in der Diskussion besprochen und in der kritischen Reflexion wurde versucht, den eigenen Arbeitsprozess zu evaluieren.

3.2 Forschungsziel und Forschungsfrage

Die Absicht der vorliegenden Forschung ist es, die Einstellungen tschechischer DaF-Lehrkräfte zur eigenen Fortbildung zu untersuchen. Daran knüpfen mehrere zusammenhängende Themenbereiche an, auf die mithilfe bestehender Forschungsbefunde im theoretischen Teil auch eingegangen wurden, wie zum Beispiel die Auswirkungen von Lehrendenfortbildungen auf Unterricht, Kriterien einer effektiven Fortbildung, Fortbildungsmotivation oder Fortbildungssystem im DaF-Bereich in Tschechien. Weitere Forschungsinteressen konnten erst aufgrund der empirischen Untersuchung beantwortet werden. Diese Forschungsziele haben die Einstellungen der Lehrenden zu eigener Fortbildung betroffen sowie ihre persönlichen Einschätzungen über die Fortbildungsmöglichkeiten und ihre Motivation zur Fortbildungsteilnahme. Diese Absichten wurden in folgenden Forschungsfragen formuliert:

Welche Einstellung herrscht unter den tschechischen DaF-Lehrkräften zur eigenen Fortbildung vor?

Neben dieser Hauptforschungsfrage wurden diese Unterfragen gestellt:

Bestehen unter tschechischen DaF-Lehrkräften Unterschiede in Bezug auf die Fortbildungsbereitschaft?

Was ist die Motivation der tschechischen DaF-Lehrkräfte zur Weiterbildung?

Die Antworten auf diese Fragen werden in den Schlussfolgerungen präsentiert, gemeinsam mit allen anderen zusammenhängenden Feststellungen, die sich bei dem empirischen Forschungsprozess ergeben haben.

3.3 Gütekriterien

Gütekriterien hängen mit dem qualitativen Charakter der vorliegenden Forschung zusammen und werden auch in seinem Rahmen bestimmt. In diesem Sinne unterscheiden sich die angeführten Gütekriterien von denen, die wiederum im Rahmen einer quantitativen Forschung formuliert werden können.

Objektivität wird durch Transparenz („genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens“) und durch eine gewisse Standardisierung gekennzeichnet, die jedoch eher durch innere Bedingungen erzielt wird (Bortz & Döring, 2002: 327). Das heißt konkret, dass versucht wird, „im subjektiven, *inneren* Erleben der Befragten vergleichbare Situationen zu erzeugen, in dem sich Interviewer [...] individuell auf die untersuchten Personen einstellen“ (ebd.). Bei qualitativen Befragungen kann es deshalb oft passieren, „daß man unterschiedlichen Probanden Fragestellungen auch unterschiedlich präsentieren muss, um ihnen zu einem vergleichbaren Verständnis der Fragestellung zu verhelfen“ (ebd.). Diese Situationen sind auch bei Interviews im Rahmen dieser Forschung immer wieder aufgetreten – verschiedene Befragte haben dieselbe Frage nicht immer gleich verstanden, deshalb musste ich sie gelegentlich umformulieren bzw. auch mit weiteren Ergänzungsfragen klären, damit ich Antworten vergleichbarer Tiefe gewinnen konnte. Um eine größere Objektivität der Datenauswertung sicherzustellen, ist das Kategoriensystem für die Inhaltsanalyse aufgrund einer kollegialen induktiven Kategorienbildung entstanden.

Reliabilität oder Zuverlässigkeit der qualitativen Forschungen hängt u.a. auch vom Kontext bzw. Thema ab. Generell gilt aber, dass die Reliabilität qualitativer Befragungen nur schwer geprüft werden kann, denn an den Befragungsprozess sind „Maßnahmen oder Interventionen geknüpft, die für die Betroffenen angemessen und verbindlich zu gestalten sind“ (Bortz & Döring, 2002: 327). Stattdessen spricht man „von unterschiedlichen Kriterien der „Validität“, die sicherstellen sollen, daß die verbalen Daten wirklich das zum Ausdruck bringen, was sie zu sagen vorgeben bzw. was man erfassen wollte“ (Bortz & Döring, 2002: 326).

Die Validität als das Entscheidungsgütekriterium der Datenerhebung sollte vor allem durch eine gründliche Analyse des Interaktionsverlaufes überprüft werden, vor allem mit Fokus auf die Stimmung und Qualität der Interaktion während des Interviews, womit die Authentizität und Ehrlichkeit der Äußerungen sichergestellt werden sollten (Bortz & Döring, 2002: 327ff). Eine wichtige Rolle bei der Validierung qualitativer Daten

spielen unterschiedliche Vergleiche und zwar „Vergleiche unterschiedlicher Teile desselben Materials“ (widersprüchliche Äußerungen im Rahmen eines Interviews) oder Vergleiche zwischen Personen (unglaublich wirkende Äußerungen, die nur von einer Person stammen, während alle anderen Probanden übereinstimmend Gegenteiliges berichten, ebd., S. 328). Gleichzeitig wird auch die Wichtigkeit einer interpersonalen Konsensbildung hervorgehoben, die im Fall dieser Arbeit vor allem durch eine kommunikative Validierung erfolgt, das heißt durch die Klarstellungen einiger Aussagen gerade bei Interviews (ebd.).

3.4 Datenerhebung

In folgendem Teil wird der gesamte Datenerhebungsprozess erläutert, darunter methodische Überlegungen, das Datenerhebungsinstrument, die Art des Datenmaterials, der Kontext der ProbandInnen, die Pilotierung sowie die eigene Feldforschung. Darüber hinaus werden auch Grundsätze ethischen Forschungsvorgehens formuliert, die bei diesem Forschungsprozess berücksichtigt werden mussten.

Wie schon angeführt, orientiert sich diese Forschung in qualitative Richtung, was auch bestimmte Charakteristika auf den Plan ruft, die bei der Forschung herangezogen werden mussten. Obwohl es nicht beabsichtigt und benötigt wird, sie darzustellen, werden einige von ihnen doch zum besseren Verständnis des Forschungskontextes angeführt.

Was die Art des Datenmaterials betrifft, besteht unter den zwei Zugängen zum Forschungsvorgehen ein wesentlicher Unterschied. Im Rahmen quantitativer Forschung wird die Realität gemessen, was also folglich auch eine Quantifizierung und statistische Bearbeitung der Daten ermöglicht. Qualitative Forschung verbalisiert wiederum die Erfahrungswirklichkeit und wertet sie interpretativ aus (Bortz & Döring, 2002: 295). Gläser-Zikuda schließt sich mit der Bemerkung an, dass, während in quantitativer Forschung die Phänomene kausal erklärt werden, im Rahmen einer qualitativen Forschung „die Reflexivität des Gegenstands“ nötig ist – d.h., dass „jede Bedeutung kontextgebunden ist und damit verweist [...] reflexiv auf das Ganze und wird nur durch den Rekurs auf den Kontext seiner Erscheinung verständlich“ (2013: 137). Als Datenmaterial in der vorliegenden Forschung dienen Interviewtexte, die dementsprechend in konkreten Kontexten analysiert werden.

3.4.1 Datenerhebungsmethode

Aus zahlreichen Befragungsmethoden, die zur Datengewinnung von qualitativem Datenmaterial eingesetzt werden (Daase et al., 2014: 103), wurde das halbstrukturierte mündliche Interview ausgewählt. Der Grad, in dem die Befragung von der/dem InterviewerIn oder von der befragten Person gesteuert wird, hängt von der Offenheit des Interviews ab. Nach der Klassifizierung von Bortz & Döring (2002: 314) lässt sich die ausgewählte Form der Befragung auch als *Leitfaden-Interview* bezeichnen, wobei die Terminologie sich bei anderen Autoren unterscheiden kann. Dieser Interviewtyp ermöglicht dank eines Leitfadens eine bestimmte Vergleichbarkeit der Interviews, trotzdem „läßt es genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfaden-Konzeption nicht antizipiert wurden“ (ebd., 2002: 315). Offene Fragen zeichnen sich meistens durch W-Fragen, für die „keine feststehenden Antwortkategorien“ angeboten werden, aus (Daase et al., 2014: 103). Im Rahmen der vorliegenden Forschung wurde zuerst beabsichtigt, sehr offene Feldgespräche durchzuführen, da offene Interviews „die Befragten dazu bringen, selbst Auskünfte darüber zu geben, was und warum etwas für sie relevant ist“ (Riemer 2016: 162). Mich hat interessiert, welche Stimmung die Befragten in die Gespräche selbst hineinbringen, welche Themen sie selbst ansprechen und dadurch als bedeutsam bezeichnen. Nach einer Pilotierung hat sich jedoch gezeigt, dass im Kontext der ausgewählten ProbandInnen eher eine mehr geschlossene Form geeignet wäre. Aufgrund dieser Erfahrung wurde die Entscheidung getroffen, für die Befragten mehr Fragen vorzubereiten, möglichst frei variabel und offen, damit sie selbst mit den Themen kommen könnten.

3.4.2 Pilotierung

Im Rahmen der Pilotphase, die eventuelle Kritikpunkte der Interviewstruktur und seines Prozesses benennen sollte, wurde eine Interviewpartnerin mit tschechischem Hintergrund befragt, deren Erstsprache auch Tschechisch ist. Sie ist selbst an die Form von offenen Interviews gewöhnt und bewegt sich schon länger in deutschsprachiger Umgebung. Sie wurde im Rahmen der Befragung gebeten, ihre Erfahrungen mit Fortbildungen zu schildern, sowie ihre eventuellen fortbildnerischen Absichten. Es war für sie jedoch kompliziert, zum Thema Fortbildung zusammenhängend zu sprechen und den roten Faden zu finden, deshalb mussten auch ein paar ergänzende Fragen zu ihrer Motivation oder zur

Bewertung ihrer Erfahrungen mit Fortbildung gestellt werden. Dieses offene und sogar narrative Format des Interviews würde wahrscheinlich noch weniger mit den tatsächlichen Lehrkräften funktionieren, für die dieses Thema noch praxisweiter sein könnte. Deshalb habe ich es für sinnvoll erachtet, die Interviews mithilfe eines Leitfadens zu strukturieren und den Befragten immer wieder leichte Impulse anzubieten, allerdings ohne zu konkret oder suggestiv zu sein.

3.4.3 Interviewstruktur

Die halboffene Form des Interviews besteht in einem Leitfaden, der auf das Gesagte flexibel reagieren konnte. Bei der Bildung des Interviews wurde der Ratschlag von Daase et. al. (2014: 114) in Erwägung gezogen, dass für die Intervieweröffnung erzählgenerierende Fragen geeignet sind. Am Anfang des Interviews wurden die Befragten gebeten, ihre Ausbildung und Tätigkeit als DaF-Lehrkraft zu beschreiben, da diese Frage etwas gut Bekanntes darstellt, was man selbst erlebt hat und was in einer kurzen Geschichte erzählt werden kann. Das nächste Thema war schon die Teilnahme an Fortbildungen. Mit diesem Thema wurden die Befragten jedoch schon bei der Vorbesprechung und beim „Small Talk“ konfrontiert und die Richtung des Gesprächs war für sie deshalb keine Überraschung. Die Reihenfolge der weiteren Fragestellungen hat sich unterschiedlich entwickelt je nachdem, was die Befragten selbst thematisiert haben. Daase et. al. weisen ebenso auf Pausen bei der Interviewführung hin, denn sie „können als Einladung zum Weitererzählen wirken und sollen im Laufe des Interviews immer wieder bewusst genutzt werden“ (2014: 114). Die Befragungen haben gezeigt, dass die Pausen tatsächlich dafür geeignet sind, die Reaktionen anzuregen. Sie müssen jedoch wirklich bewusst und natürlich eingesetzt werden, um dieses zu erzielen.

Selbstverständlich sollten auch geeignete Abschlussfragen sein, die Raum für Ergänzungen oder Assoziationen lassen. In der Abschlussphase des Interviews wurde immer die Frage nach Kommentaren bzw. Ergänzungen wie empfohlen gestellt, wobei diese Möglichkeit von einigen Befragten ausgenutzt wurde.

Aufgrund dieser Überlegungen ist ein Leitfaden entstanden, der bei der Fragestellung als bestimmte Struktur zur Verfügung gestanden ist. Die ergänzenden Fragen bzw. Punkte in den Klammern sollten als eventuelle Unterstützung dienen, falls die Befragten eine Präzisierung benötigen. Der Interviewleitfaden ist im Anhang beigefügt (A1). Die Reihenfolge der Fragestellungen wurde besonders durch die Antworten auf die

Frage nach Fortbildungsteilnahme beeinflusst. Ich habe zuerst zwei mögliche Fragestellungen entwickelt, die entweder auf JA oder NEIN zu dieser Frage folgen würden, aber diese Strategie hat sich nicht bewährt, da die Antworten sehr unterschiedlicher Art waren.

3.4.4 Datenerhebungsverfahren

In folgender Übersicht wird die konkrete Vorgehensweise der Datenerhebung beschrieben, wobei die Arbeitsschritte teilweise von Bortz & Döring (2002: 309f) übernommen wurden. Im Rahmen der *inhaltlichen Vorbereitung* wurden aufgrund des Forschungsthemas konkrete Fragestellungen formuliert, die nach der Pilotierung noch in die Form einer mehr strukturierten Befragung überarbeitet wurden. Aufgrund der oben dargestellten Auswahlkriterien wurden geeignete Institutionen und potentielle ProbandInnen ausgesucht. Ebenso wurde als Aufnahmetechnik ein Diktiergerät ausgewählt, die noch durch das Aufnehmen auf dem Handy gesichert werden sollte. Im Rahmen einer *organisatorischen Vorbereitung* wurden konkrete Termine und Orte mit den ProbandInnen vereinbart und der Prozess des Interviews skizziert. Folgender Punkt betrifft den *Gesprächsbeginn*, in dem „Small Talk“ zur Entspannung der Atmosphäre beitragen soll. Der „Small Talk“ ist jeder Besprechung vorangegangen. Bevorzugt wurden in diesem Rahmen informelle Gespräche auf Tschechisch zu alltäglichen Themen, am Ende jedoch oft mit Schwerpunkt auf das Unterrichten, die Karriere der bestimmten Lehrperson, die Forschung bzw. auch die Fortbildung. Die Funktionsfähigkeit beider Geräte wurde schon im Voraus geprüft, sowie die Lautstärke jeder Aufnahme am Gesprächsanfang und die Entfernung der Geräte von beiden SprecherInnen. Die Geräte wurden gelegentlich auch während der Interviews flüchtig kontrolliert, gemeinsam mit der Länge der Aufnahme. Vor dem Gesprächsbeginn wurde den ProbandInnen versichert, dass die Befragung anonym ist, was dann am Anfang jeder Aufnahme im Rahmen einer kurzen Erklärung von meiner Seite noch einmal wiederholt wurde. Nach diesem Prozess folgte die *Durchführung und Aufzeichnung des Interviews*. In diese Phase gehört generell die Überwachung und Steuerung des Gesprächsablaufs, in dem die Balance zwischen dem Zuhören und Eingreifen in das Gespräch gefunden werden sollte. Zum eigentlichen Gesprächsverfahren empfiehlt Riemer (2016: 162), die Gespräche möglichst natürlich zu halten, während „Widersprüchlichkeit, Vagheit und auch Nicht-Wissen (...) in den Antworten zum Ausdruck gebracht werden [können]“ (ebd.). Die Aufmerksamkeit wurde

auch dem *Gesprächsende* gewidmet Bortz & Döring (2002: 309f), da einige Befragte noch nach dem offiziellen Interviewabschluss themenrelevante Informationen erwähnt haben. Nach dem Unterschreiben der Datenschutzerklärung wurden den InterviewpartnerInnen im Rahmen der *Verabschiedungsphase* ergänzende Informationen zum Forschungsprojekt mitgeteilt. Sie haben in dieser Phase auch die Einverständniserklärung unterschrieben sowie einen kurzen soziostatistischen Fragebogen ausgefüllt (das Muster befinden sich im Anhang A2 und A3).

3.4.5 Kontext

Die Forschung zielt auf DaF-Lehrpersonen in der südmährischen Region in Tschechien, konkret in Brünn und Umgebung, ab. Diese Entscheidung wurde einerseits aus organisatorischen Gründen getroffen und andererseits deshalb, weil dieses Kriterium bestimmte, dass eventuelle Widersprüche in den Aussagen unterschiedlicher Lehrkräfte nicht so stark regional, sondern eher institutionell bedingt werden. Es lässt sich natürlich einwenden, dass die Antworten von den Lehrkräften auch davon beeinflusst werden können, ob sie in einer Schule in einer Kleinstadt oder in Brünn unterrichten. Ich halte jedoch die gewählte Region für etwas homogener, als wenn zum Beispiel Lehrkräfte auch aus Schlesien und Nordböhmen befragt worden wären.

Der relativen örtlichen Homogenität hingegen steht die institutionelle Variabilität, die in der Auswahl von GesprächspartnerInnen eine wesentliche Rolle gespielt hat, gegenüber. Für die Forschungszwecke ist nicht nur die Frage interessant erschienen, wie die Lehrenden zur Fortbildung eingestellt sind, sondern auch, ob es Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstufen und Institutionen gibt. An dieser Stelle muss noch betont werden, dass diese Ansicht keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt – die Ergebnisse der Forschung können auf keinen Fall auf andere Lehrkräfte derselben Institutionen generalisiert werden, es ist auch nicht das Vorhaben eines qualitativen Forschungsvorgehens. Trotzdem habe ich es interessant gefunden zu beobachten, ob bzw. wie die Einstellungen in den einzigen Fällen auch mit der Institution zusammenhängen können.

3.4.6 Sampling

Die qualitative Befragung wurde mit acht GesprächspartnerInnen durchgeführt, wobei sie in vier Gruppen eingeteilt werden können. Zwei von ihnen unterrichten Deutsch als

Fremdsprache auf der Primarstufe I. (1.-5. Klasse), zwei von ihnen auf der Primarstufe II. (5.-9. Klasse) und die nächsten zwei in der Oberstufe eines Gymnasiums (Sekundarstufe), wobei es sich in allen Fällen um staatliche Institutionen handelt. Die vierte Gruppe lässt sich von den anderen unterscheiden, da sie den privaten Sektor vertritt – die letzten zwei Befragten unterrichten nämlich Deutsch als Fremdsprache an einer Sprachschule. Das Auswahlkriterium, nach dem die konkreten Lehrpersonen ausgewählt wurden, war ihre Teilnahme an Fortbildung im letzten Halbjahr. In jeder Gruppe ist folglich eine Lehrperson vertreten, die im letzten Halbjahr an einer Fortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache teilgenommen hat, und eine, die solche Fortbildung nicht absolviert hat.

Zum Kontext der Forschung muss noch gesagt werden, dass die Gespräche auf Deutsch realisiert wurden. Einige Lehrkräfte haben die Teilnahme an der Forschung gerade wegen dieser Forderung abgelehnt. Schließlich muss noch erwähnt werden, dass die meisten Lehrpersonen in Sorge waren, zu viele Fehler in den Gesprächen zu machen. Es wurde ihnen jedoch versichert, dass die Gespräche anonym sind, weshalb ich hoffe, dass das Deutsch für sie keinen zu großen Stressfaktor dargestellt hat, der sie in ihren Äußerungen zur Thematik gehemmt hätte.

3.4.7 Charakteristik der ProbandInnengruppe

Zu Zwecken dieser Arbeit wurden acht Interviews realisiert. Die Befragten können in vier Gruppen nach dem Kriterium der Schulstufe und der Fortbildungsteilnahme im letzten Halbjahr eingeteilt werden. Aus Gründen einer besseren Anschaulichkeit wird die Einteilung im folgenden Überblick dargestellt:

Schulstufe / Institution	Befragte Lehrkraft	Abkürzung (im Text)	Fortbildungsteilnahme (letztes Halbjahr)
Primarstufe I: (1.- 5. Klasse, Grundschule)	Befragte 1	<i>B1</i>	JA
	Befragte 2	<i>B2</i>	NEIN
Primarstufe II.: (6.- 9. Klasse, Grundschule)	Befragte 3	<i>B3</i>	JA
	Befragte 4	<i>B4</i>	NEIN
Sekundarstufe: (1.- 4. Stufe, Gymnasium)	Befragte 5	<i>B5</i>	JA
	Befragte 6	<i>B6</i>	NEIN
Sprachschule: (privater Sektor)	Befragte 7	<i>B7</i>	JA
	Befragte 8	<i>B8</i>	NEIN

Abb. 3: ProbandInnengruppe

Es wurden sieben Frauen und ein Mann befragt. Fast alle befragten Lehrkräfte haben eine universitäre Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Deutsche Philologie bzw. Deutsch als Lehramt absolviert. Die einzige Ausnahme ist der Befragte 6, der in zwei anderen Unterrichtsfächern ausgebildet ist. Der Schwerpunkt Deutsch hat sich in seinem Fall erst nachträglich im Rahmen eines erweiternden Weiterstudiums ergänzt. Das minimale Alter der Befragten war 25 und das maximale 54 Jahre, das Durchschnittsalter lag also bei 36 Jahren. Die Lehrkräfte arbeiten an (Sprach)schulen in Brunn und Umgebung. Alle haben freiwillig an der Forschung teilgenommen und wurden über die Forschungsabsicht, sowie von den Datenschutzgrundsätzen informiert. Alle Befragten haben auch in diesem Sinne eine Verständniserklärung unterschrieben.

Ein wichtiges Thema, das mit den (halb) offenen Interviews sowie mit der Auswahl der ProbandInnen eng zusammenhängt, und deshalb auch an dieser Stellen anzuführen ist, ist die Redseligkeit der Befragten, die jedoch im Voraus schwer feststellbar ist. Da ich die meisten GesprächspartnerInnen erst beim Interview zum ersten Mal selbst getroffen habe, waren mir ihre Persönlichkeiten in diesem Sinne unbekannt. Auch Bortz & Döring (2002: 310) bemerken, dass freies Erzählen im Fall der offenen Interviews nicht allen GesprächspartnerInnen liegt, weil sie unterschiedlich wortkarg bzw. redselig sein können. Deshalb muss darauf geachtet werden, „die richtige Balance zwischen Eingreifen (direktiver Stil zur Förderung der Strukturierung) und „Laufenlassen“ (nondirektiver Stil

zur Förderung der Authentizität) zu finden und eine angemessene Interviewdauer einzuhalten“ (ebd.), was in dieser konkreten Forschung durchaus ein Thema war und worauf auch geachtet werden musste.

In Bezug auf den Prozess der qualitativen Datenerhebung soll noch darauf hingewiesen werden, dass „die Grenzen zwischen Datenerhebung und Datenanalyse oftmals fließend sind oder beide Prozesse parallel ablaufen“ (Bortz & Döring 2002: 307). Als Beispiel wird das qualitative Interview angeführt, wenn „der Interviewer die Antworten bereits während des Gesprächs im Kopf „analysiert“, um dann adäquate Anschlussfragen zu formulieren“ (ebd.). Daase et. al. (2014: 114) beschreibt das Interviewführen auf ähnliche Art und Weise – als ein „zirkuläres und iteratives Vorgehen, das zwischen Datenerhebung und -auswertung hin- und herpendelt“. Sie bezeichnet die Interviewführung in diesem Sinne als eine Kunst, die mehrere gleichzeitig notwendige Handlungen kombiniert, in denen die/der Forschende schlagfertig reagieren muss. Für ForscherInnen ohne Erfahrung stellt dieser Prozess darüber hinaus hohe Ansprüche dar, wobei dies in der abschließenden Reflexion diskutiert wird.

3.5 Datenaufbereitung

Im folgenden Kapitel wird der Prozess der Datenaufbereitung beschrieben, d.h. von der Speicherung der Aufnahmen bis zu dem Moment, wenn die Daten auf die Analyse vorbereitet werden. Für eine erfolgreiche Analyse des Datenmaterials ist eine sorgfältige Dokumentation unbedingt nötig. Hierzu weisen Bortz & Döring (2002: 311) besonders auf die Verschriftlichung der Audioaufnahmen und die Archivierung sowie den Datenschutz des Materials hin.

Vor dem Transkribieren des Datenmaterials muss entschieden werden, nach welcher Transkriptionsnorm transkribiert wird, denn „die Form der Transkription entscheidet über die Möglichkeiten der Auswertung“ (Langer 2010: 515). Es ist jedoch darauf zu achten, dass „[e]in Transkript [...] nicht nur den Interviewtext [enthält], sondern (...) auch über prägnante Merkmale des Gesprächsverlaufs [informiert] (z. B. Tonhöhe, Pausen, Lachen, gleichzeitiges Sprechen etc.), die für die spätere Interpretation von Bedeutung sein können“ (Bortz & Döring, 2002: 312). In meinem angefertigten Transkript wurden alle potentiell bedeutungstagenen Erscheinungen markiert, wie Sprachpausen,

Abbrüche und Überschneidungen, Verzögerungen, markante Betonungen sowie alle möglichen Versprecher, Störungen, unverständlichen Passagen und begleitenden Erscheinungen wie Lachen, Husten etc. Es werden natürlich auch diejenigen Passagen oder Wörter markiert, die der/dem Befragten in der Erstsprache entschlüpft sind. Diese Ausdrücke werden nicht übersetzt, da meist eine sofortige Übersetzung derjenigen durch die befragte Person erfolgt. Damit das Datenmaterial möglichst authentisch ist, werden auch alle Sprachfehler erhalten. Als Instrument wurde das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT2 verwendet, konkret die Konventionen des sogenannten Minimaltranskripts (Übersicht im Anhang A5). Alle Transkriptionskonventionen, die zum Ausdruck gekommen sind, werden in einer Tabelle im Anhang (A5) zusammengefasst. Zur Authentizität sollte noch Folgendes angemerkt werden: obwohl sich die ForscherInnen bemühen können, eine möglichst getreue Transkription zu schaffen, geschieht immer eine Art von Transformation, schreibt Langer (2010: 516). Er ist davon überzeugt, dass kein Transkript die „zugrunde liegenden Gesprächssituationen unmittelbar widerspiegeln“ könne. Vielmehr stellen sie eine „spezifische *wissenschaftliche Konstruktion*“ dar (ebd.). Bei der Darlegung der Ergebnisse werden Ausschnitte aus dem angefertigten Transkript verwendet. Die gesamten verschriftlichen Transkripte sind der Arbeit im Anhang (A7) angelegt, originelle Aufnahmen werden aus ethischen Gründen nicht publiziert. Im Anhang (A4) befindet sich dann eine Übersicht über Befragten und Interviews zur besseren Orientierung.

Den allgemein gültigen Datenschutzgrundprinzipien entsprechend werden die Aufnahmen keineswegs online gestellt bzw. gespeichert. Die Aufnahmen werden auch ausschließlich zu Zwecken der vorliegenden Forschung verwendet (ebd.). Was die Pflege um die Befragten betrifft, erwähnt Trautmann (2012: 223) die Notwendigkeit einer „informierten Zustimmung“. Alle Befragten haben in diesem Sinne eine Einverständniserklärung unterschrieben. Das bedeutet, dass die/der Befragte wissen sollte, was der Zweck der Arbeit ist und ungefähr auch wer die anderen ProbandInnen sind. Darüber hinaus sollte er/sie auch darüber in Kenntnis gesetzt werden, wie die Daten verarbeitet und geschützt werden. Das leere Formular ist im Anhang (A3) zu finden, die unterschriebenen Exemplare werden wegen des Datenschutzes nicht der Arbeit beigelegt, sie sind jedoch archiviert und auf Anfrage vorzulegen.

Zu den ethischen Grundsätzen gehören auch die Anonymisierung der Daten und der Quellenschutz (Trautmann 2012: 223). Alle Informationen, die eine Identifizierung der Befragten ermöglichen könnten, sind in den Transkripten zu vermeiden oder

gegebenenfalls zu modifizieren, wobei dies auch im Fall von dritten Personen gilt. Die konkrete Anonymisierung erfolgt im Kontext dieser Arbeit so: alle Namen wurden mit „XXX“ ersetzt. Dies erstreckt sich auf alle Personen, Institutionen und Städte, die in den Aufnahmen erwähnt wurden. Einzige Namen, die in den Transkripten erhalten werden, sind die Anbieter von Fortbildungsangeboten, die die Befragten erwähnen, da sie für den Kontext der vorliegenden Forschung relevant sind und nichts über die Identität der Befragten aussagen, soweit es sich natürlich nicht um Heimatsinstitutionen der Befragten handelt – in diesem Falle werden sie natürlich nicht angeführt. Der soziostatistische Fragebogen, den die Befragten ausgefüllt haben, wird zur allgemeinen Verortung der Lehrkräfte verwendet. Die einzelnen Angaben werden jedoch nicht den konkreten Personen zugeschrieben, um ihre Identifikation zu verhindern.

3.6 Datenauswertung

Das folgende Kapitel beschreibt den Datenauswertungsprozess, also alle Schritte, die zwischen der Anfertigung der Transkripte und der Formulierung von Forschungsergebnissen realisiert wurden. Zur Einführung möchte ich auf eine Bemerkung zur Natur der qualitativen Arbeit mit Textmaterial von Bortz & Döring hinweisen: An einem offenen Interview sei interessant, dass das Datenmaterial „viel mehr Details als ein Meßwert“ enthält (2002: 296). Dank individuellen Artikulierens „erhält man auf diese Weise ganz unterschiedliche Äußerungen, in denen nicht nur die Art der Einschätzung anklingt [...], sondern z.B. auch Begründungen genannt werden“ (ebd.). Weiters ist es nötig bei der Auswertung von (halb)offenen Befragungen neben einem höheren Zeitaufwand auch darauf zu achten, dass die Daten in der Regel auch schwer vergleichbar sind. Die Autoren weisen gleichzeitig darauf hin, dass es aber auch nicht Ziel der qualitativen Forschung ist, direkte Vergleiche auf Gruppenebene durchzuführen (ebd.), denn sie beabsichtigt eher, „den inhaltlichen Reichtum der individuellen Antworten“ zu analysieren, wozu interpretative Verfahren dienen. „Sie gliedern und strukturieren Texte, arbeiten die wichtigsten Grundideen heraus und machen die Gedanken- und Erlebenswelt der Befragten transparent“, wobei sich diese Hintergrundstrukturen schon besser vergleichen lassen (Bortz & Döring, 2002: 296).

Das Datenmaterial kann auf mehrere Arten ausgewertet werden. Für die sprachlichen Daten wird in der Regel die Inhaltsanalyse verwendet, bei der es sich

allgemein um „ein kodifiziertes und kodifizierendes Forschungsverfahren [handelt], das kommunikative Texte im weitesten Sinne systematisch untersucht und auswertet“ (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016: 256). Neben einer quantitativen Inhaltsanalyse, die der Absicht dieser Arbeit nicht entspricht, bietet sich die qualitative Analyse an. Diese „will sich nicht auf die oberoberflächlichen manifesten Textinhalte [...] beschränken, sondern bezieht auch Elemente der Interpretation mit ein“ (Kuckartz 2012: 28; zit. nach Burwitz-Melzer & Steininger, 2016: 258). Ihr Ziel ist es, „die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (Bortz & Döring, 2002: 329). Das Analyseverfahren kann grundsätzlich in drei Phasen eingeteilt werden, die Lenz (2012: 240) als *Kodierung*, *Vergleich* und *Einordnung* bezeichnet. Im Rahmen der Kodierung erfolgt die Zuordnung einzelner Textabschnitte je nach Relevanz zu einer oder mehreren kodierten Kategorie/-n oder thematischen Überschriften (ebd.). Im Rahmen des induktiven bzw. deduktiven Vorgehens bei der Kategorienableitung werden sie aufgrund der leitfadenabgeleiteten Vorkategorien dann noch „während der Durchsicht des Materials verfeinert und/oder erweitert“ (ebd.). Nach einer solchen Sequenzierung der einzelnen Transkript-Abschnitte gibt es nicht mehr die einzelnen Interviews, „sondern der fallübergreifende thematische Vergleich (der Kategorien) der Interviews im Mittelpunkt, um Kontraste, Übereinstimmungen und kausale Beziehungen herausarbeiten zu können“ (Lenz 2012: 240). Ein umfassender Überblick über die thematischen Schwerpunkte und ihr Vorkommen sollte durch ein datenanalytisches Computerprogramm MAXQDA erreicht werden.

3.6.1 Inhaltsanalyse

Es gibt mehrere Möglichkeiten, um Kategorien zu bilden. Eine Möglichkeit wäre die deduktive Kategorienbildung, die auf den Forschungsbefunden basiert. Solche Kategorien würden sich grundsätzlich mit den Schwerpunkten im Interviewleitfaden überlappen. Die zweite Vorgehensweise wäre eine induktive Kategorienbildung, die von dem tatsächlich Gesagten abgeleitet wird. Phillip Mayring hält die Bestimmung der Kategorien für „einen sehr sensiblen Prozess“ und sogar für eine „Kunst“ (2010: 83).

Die Kategorienbildung im Rahmen der vorliegenden Forschung ist auf zweimal erfolgt. Zuerst war auf deduktive Weise vor allem aufgrund des Leitfadens, wobei sich folgende Kategorien und ihre Subkategorien ergeben haben:

Kategorie	Subkategorie
Gegenwärtige Fortbildung	Teilnahme; Formen; Institutionen; Schwerpunkte; Zeit
Bedürfnisse der Heimatinstitution	
Wahl der Fortbildungen	Pflicht; Angebot; Schwerpunkt; Heimatinstitution; Geld; Empfehlung; Suche, Interesse
De/Motivation zur Fortbildung	Gründe, Ursachen
Idealfortbildung	Kriterien einer guten Fortbildung
Ausblicke	Bewertung des Fortbildungssystems, Komplikationen, was fehlt
Zusammenarbeit mit KollegInnen	
Folgen der Fortbildung	Auswirkungen im Unterricht, Eindrücke

Abb. 4: Kategoriensystem 1

Bei der ersten Anwendung dieses Kategoriensystems hat sich jedoch gezeigt, dass diese Kategorien nicht eindeutig sind. Zwei unabhängige kollegiale Vergleiche sind bei der Kodierung eines Transkripts nach diesem Kategoriensystem zu wesentlich unterschiedlichen Kategorienzuschreibungen gelungen. Aus diesem Grund musste dieses System noch verändert werden. Durch eine kollegiale Analyse und Diskussion des Transkripts ist folgendes Kategoriensystem entstanden, das eventuelle Undeutlichkeiten und offene verdoppelte Zuschreibungen viel erfolgreicher verhindert als das ursprüngliche System.

Kategorie:	Kann beinhalten:
Erfahrungen mit Fortbildung	Teilnahme, Bewertung, Formen (Zeit, Länge, Form, (in)formelle Fortbildung), Auswirkungen im Unterricht
Angebot	Bewertung des Angebots, Überblick, Kritikpunkte, Institutionen
Persönlicher Kontext	Motive, Motivation, Demotivation, Hindernisse
Institutioneller Kontext	Bedürfnisse / Regelungen der Heimatsinstitution, Fortbildung von KollegInnen, Kritikpunkte / Verbesserungsvorschläge
Bildungspolitischer Kontext	Nationalgeregeltes Fortbildungssystem, Kritikpunkte / Verbesserungsvorschläge, Vergleich mit dem Ausland
Idealbildung	Kriterien einer guten Fortbildung, Themen

Abb. 5: Kategoriensystem 2

Außer der ersten Kategorie, die besonders breit ist, sind die Kategorien in keine Subkategorien gegliedert, sondern die Segmente werden diesen „Hauptbereichen“ zugeordnet. Die erste Kategorie „Erfahrungen“ verdient an dieser Stelle eine nähere Betrachtung. In ihrem Rahmen wurden vier Subkategorien bestimmt: *Teilnahme*, *Bewertung*, *Formen* und *Auswirkungen im Unterricht*, wobei sich alle an denjenigen Fortbildungen orientieren, die tatsächlich realisiert und damit auch erlebt wurden. Die Subkategorie *Bewertung* ist selbsterklärend – sie bezieht sich auf alle Bewertungen von absolvierten Fortbildungen. Die Kategorie *Auswirkungen im Unterricht* konzentriert sich darauf, ob die Befragten ihre Erkenntnisse von Fortbildungen im eigenen Unterricht überhaupt einsetzen und irgendwelche Auswirkungen auf den Unterricht bzw. die Lernenden beobachten können. Die Kategorie *Formen* bezieht die Zeit, Dauer und Formen von absolvierten Fortbildungen mit ein. Dazu wird auch der Gesichtspunkt der Formalität berücksichtigt. Neben den formellen Fortbildungsveranstaltungen werden also auch informelle Fortbildungsformen miteinbezogen, wie zum Beispiel die kollegiale

Zusammenarbeit oder alle anderen Formen, die als eine Art von Fortbildung bezeichnet werden können. Diese Subkategorie kann auf den ersten Blick mit der Kategorie *institutioneller Kontext* verwechselt werden, es handelt sich jedoch nicht um dasselbe. *Institutioneller Kontext* kann zwar auch die Zusammenarbeit mit KollegInnen miteinbeziehen, aber es handelt sich eher darum, ob überhaupt irgendwelche Mitarbeit an der bestimmten Institution stattfindet, bzw. ob und wie sich die KollegInnen fortbilden. Die erwähnte Subkategorie zielt auf die tatsächlich realisierte Zusammenarbeit, die den/die Befragte(n) professionell irgendwie weiterentwickelt. In die letzte Subkategorie *Teilnahme* werden alle Angaben der Befragten zugeordnet, die ihre (Nicht)Teilnahme an allen möglichen Fortbildungen in der vergangenen Zeit oder auch momentan erwähnen.

4 ERGEBNISSE

An dieser Stelle soll noch einmal auf die Forschungsfragen hingewiesen werden, damit man die Analyse stets im Kontext der Forschungsfragen und der Forschungsabsicht vor Augen hat. Die vorliegende Arbeit stellt sich vor allem das Ziel, die Einstellungen tschechischer DaF-Lehrender zur eigenen Fortbildung zu untersuchen. Darüber wurde noch das Ziel gestellt, eventuelle Unterschiede in Bezug auf die Fortbildungsbereitschaft unter tschechischen DaF-Lehrkräften zu benennen sowie ihre Motivation zur Fortbildung zu untersuchen. Das Datenmaterial wird nach dem induktiv abgeleiteten Kategoriensystem analysiert, das im methodischen Kapitel dargestellt wird. Dieses System deckt sich nicht vollständig mit den Forschungsfragen, es wurde aufgrund der realisierten Transkripte gebildet, damit es kontextgebundene Antworten auf die Forschungsfragen möglichst effektiv finden helfen kann. Die vorliegenden Ergebnisse werden also nach den einzelnen Kategorien dargestellt. Zum Schluss werden sie aber als klar formulierte Antworten auf die Forschungsfragen zusammengefasst. Es muss noch gesagt werden, dass die folgende Analyse die Ergebnisse möglichst umfassend und objektiv auszuwerten versucht. Dazu dient auch das analytische Instrument MAXQDA, das zum Auswerten des Datenmaterials verwendet wurde und das sicherstellen soll, dass die Ergebnisse keine wichtigen Outputs übergehen und dass sie auf realen Vorkommen von einzelnen Erscheinungen und Aussagen gründen und nicht auf einer suggerierten Vorstellung der Forschenden. Ein Beispiel und zeitgleich eine illustrierende Dokumentation der Analyse in MAXQDA kommt im Anhang vor (A6). Gleichzeitig sollte darauf hingewiesen werden, dass es sich in diesem Kapitel um keine Interpretation handelt, sondern um eine möglichst objektive Darstellung von Ergebnissen aufgrund des Kategoriensystems. Diese Ergebnisse werden dann im folgenden Teil weiter interpretiert.

4.1 Erfahrungen mit Fortbildung

Folgende Kategorie ist in vier Subkategorien gegliedert, wobei sich alle auf die vergangenen bzw. gegenwärtigen Erfahrungen mit Fortbildung beziehen. Ihre Bezeichnungen sind Teilnahme, Bewertung, Formen und Auswirkungen, wobei jede dieser Subkategorien noch näher abgegrenzt und beschrieben wird.

4.1.1 Teilnahme

In dieser Kategorie wurde auf die tatsächliche Teilnahme der Befragten an unterschiedlichsten Fortbildungen eingegangen. Dazu ist noch zu erwähnen, dass zwei von den Lehrkräften ihr Studium im Bereich Deutsch als Fremdsprache gerade abschließen (*B1*, *B8*) und ein Befragter ein ergänzendes Studium im Bereich des Lehramtes Deutsch absolviert hat, damit er zum Deutschunterricht berechtigt wird. Diese Studien werden (wie im theoretischen Teil erklärt) jedoch nicht zu den Fortbildungen gezählt und werden deshalb auch nicht im Rahmen der Analyse untersucht.

Was die Teilnahme an verschiedensten Fortbildungen angeht, wurde in den Aussagen am häufigsten eine gelegentliche Teilnahme erwähnt. Der größte Unterschied ergibt sich bei den zwei Lehrkräften an Sprachschulen, wobei sie die zwei Extreme repräsentieren – eine Person (*B7*) nimmt ganz bewusst und regelmäßig an Fortbildungen teil, die zweite (*B8*) wiederum überhaupt nicht, wobei sie als einzige von den Befragten überhaupt keine Erfahrung mit Fortbildungen hat, weshalb es von ihrer Seite zu diesem Thema auch keine Beiträge gibt. Die Teilnahme an Fortbildungen von den anderen Befragten entspricht mehr oder weniger ihren Antworten auf die Frage, ob sie im letzten Halbjahr an einer Fortbildung im DaF-Bereich teilgenommen haben. Die Befragten, die diese Frage mit JA beantwortet hatten (*B1*, *B3* und *B5*) sprechen von Fortbildung eher als von einem Bestandteil ihres Berufsweges. Sie nehmen mit einer bestimmten Regelmäßigkeit daran teil. Die anderen drei Befragten (*B2*, *B4* und *B6* – alle vertreten eine untersuchte Schulstufe) schildern ihre Teilnahme an Fortbildungen eher als etwas Gelegentliches, woran sie zwar gerne teilnehmen, wenn es möglich ist, aber es handelt sich eher um Einzelfälle (*B2* und *B4*). *B6* führt an, dass er nur einmal, vor zweieinhalb Jahren, an einer Fortbildung teilgenommen hat, sonst nie.

4.1.2 Formen

Diese Subkategorie kann grundsätzlich in zwei Bereiche eingeteilt werden. Der erste Bereich schließt eher formelle Veranstaltungen ein, die mit dem Ziel organisiert werden, DaF-Lehrkräfte fortzubilden. In die zweite Gruppe gehören informelle Fortbildungsformen, vor allem in Form einer kollegialen Zusammenarbeit. Diese Gruppe wird nach der Beschreibung der ersten Gruppe näher abgegrenzt.

Die Befragten wurden nach der Art und Weise ihrer Fortbildungen gefragt. Zwei von ihnen (*B4* und *B6*), die an Fortbildungen eher gelegentlich teilnehmen, erwähnten eine

82 schwer zu sagen (---)((atmet aus)) (---) ich würde
83 sagen (--) ähm (--) bei den vorbereitungen stoßen wir
84 ganz oft auf die sachen (.) die wir ein bisschen (.) näher
85 ähm (-) wieder erlernen oder aussuchen sollen (.) also das
86 wenn ich (-) wenn ich das zu der weiterbildung (.) ähm (.)
87 zählen soll (-) oder recherchieren oder suchen im internet
88 (-) ähm (-) das kommt ganz (.) oft vor (-) und (.) in dem
89 sinne würde ich sagen (---) also jede woche eine bis zwei
90 stunden weiterbildung (.)

91 I: hm_hm (-)

92 B3: (-) also acht stunden pro monat etwa (--)

93 I: hm_hm

94 B3: aber das ist eigentlich keine (.) weiterbildung (-) so zu
95 sagen (-) ähm es geht eher um (.) selbst (---) bildung (-)
96 [oder (--) ja (--) so was (.)]

Hierbei kann man an die zweitgenannte Gruppe herantreten, an die weniger formellen Fortbildungen. Die von B3 erwähnte Problematik von sog. „Selbstbildung“ wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit nicht thematisiert, weil Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung oder „Auffrischung“ bestimmter Themenbereiche ziemlich stark in Richtung informeller Bildung bzw. lebenslangen Lernens, das eigentlich nicht im Schwerpunkt dieser Forschung liegt, gehen. Es gilt jedoch, dass die Grenze zwischen dem, was wir „Persönlichkeitsentwicklung“ bzw. „Selbstweiterbildung“ und „Fortbildung“ nennen, kontextabhängig ist und zum Gegenstand einer langen Diskussion werden könnte. Ich gehe jedoch von der Definition aus, die in der Einführungsphase der vorliegenden Arbeit dargestellt ist und die alle Aktivitäten und Maßnahmen als Fortbildung bezeichnet, *die den Lehrer befähigen, besseren oder zeitgemäßerem Unterricht abzuhalten, die ihn in die Lage versetzen, neue pädagogische Erkenntnisse anzuwenden und die ihn befähigen, seine Rolle als Lehrer während seiner Berufstätigkeit zu reflektieren* (Heck & Schurig 1982, siehe oben). Darüber hinaus werden Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung bzw. Materialiensuche im Kontext dieser Arbeit nicht als Fortbildung im diskutierten Sinne verstanden. Wie aber sowohl die angeführte Definition als auch das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften andeuten (Louis, Kruse und Marks, 1996, siehe oben), kann den fortbildnerischen Zwecken eine kollegiale feedbackbasierte Zusammenarbeit ebenso dienen. Hier treten aber ähnliche Probleme auf wie bei der vorher diskutierten Abgrenzung – welche Zusammenarbeit kann als eine Art von Fortbildung

bezeichnet werden und welche ist „nur“ eine gewöhnliche kollegiale Mitarbeit, die im Rahmen jedes Lehrerteams idealerweise erfolgt? Auch das war eine Überlegung, die vor der Analyse angestellt werden musste. Ich werde von den erwähnten theoretischen Grundlagen ausgehen, die u.a. folgende Bedingungen voraussetzen, damit eine kollegiale Zusammenarbeit ein fortbildnerisches Potential hat: Grundkonsens in Lern- und Lehrüberzeugungen, Lernerfokussierung, reflexiver Dialog oder ein intensiverer gegenseitiger Austausch (Louis, Kruse und Marks, 1996, siehe oben). Von den realisierten Interviews weist lediglich ein einziges diese angeführten Charakteristika auf, die aus den Aussagen über die Zusammenarbeit an der Schule abgelesen werden können. Es geht konkret um *B7*, die ganz automatisch zu den Fortbildungen auch gegenseitige Hospitationsstunden zählt, auf die eine Nachbesprechung folgt.

119 B7: (--) da können wir besprechen (.) was gut war (.) was
120 gelungen ist (.) was nicht gelungen ist (.) also ich
121 nehme was mit und die kollegen bekommen auch ein
122 feedback (-) ja (.) und sowohl wird auch in meinen
123 kursen hospitiert (.) also es funktioniert von
124 beiden seiten (-)

Diese Nachbesprechung ist in ihren Aussagen ein natürlicher Bestandteil der Hospitationen, der von den KollegInnen gegenseitig angefordert wird und von dem beide Seiten profitieren.

145 B7: (.) also das (--) und danach tauschen wir uns aus
146 (-) ich (-) ich mache immer notizen (-) die kollegen
147 bitten auch um das feedback (-) das ist auch für sie
148 sehr wichtig (.) also es passiert fast nie (-) dass
149 ich einfach hospitiere und dann kein (-) austausch
150 stattfinden (-) ja (-) also (-) ist nicht lang (.)
151 aber fünfzehn minuten wenigstens sprechen wir immer (-)

Diese Tatsache deutet schon auf einen intensiven Austausch im betreffenden LehrerInnenteam hin, der dann von der *Befragten 7* selbst noch am Beispiel eines geteilten LektorInnenzimmers und gemeinsamer Kursvorbereitungen genauer geschildert wird.

152 B7: haben wir so ein großes lektorenzimmer (-)
153 da sitzen wir alle zusammen (-) bereiten uns vor (.)
154 und auch wir arbeiten meistens im tandem (--) mit
155 einem tandempartner (-) die kursen finden zweimal pro
156 woche statt (-) also einmal unterrichte ICH (-) und an

157 dem anderen tag ein kollege oder kollegin (.) und
158 natürlich müssen wir auch über die kurse sprechen
159 (.) sagen wir (.) was gemacht wurde (-) was gemacht ähm
160 sein soll (-) also da (-) ist es ein intensiverer
161 austausch (--) aber auch mit anderen (-) mit denen ich
162 nicht unterrichte (-) wenn ich (.) hilfe brauche
163 oder neue ideen zum erlernen grammatikalischen
164 umfeld brauche dann (.) helfen sie mir immer (.) ja
165 (-) und ich helfe den kollegen auch sehr gerne da (.)
166 ja (-) gibts keine hierarchie (-)
167 I: hm_hm
168 B7: (.) oder konkurrenz eigentlich (-) kein (.)
169 wettbewerb (-) also eine sehr positive atmosphäre (.)

Daran anschließend lässt sich ein tatsächlicher Grundkonsens in Lern- und Lehrüberzeugungen in diesem konkreten Fall beobachten, sowie die Orientierung an den Lernenden. Geteilte Werte lassen sich ebenso von der Kommunikation der Lernkonzeption der Sprachschule ablesen wie von der Engagiertheit der einzigen Lehrkräfte, die ich selbst in diesem Umfeld beobachten konnte. Diese Schule erfüllt in diesem Sinne als einzige von den diskutierten die notwendigen Charakteristika, damit die Zusammenarbeit ihres LektorInnenteams nach Erfassung von Louis, Kruse und Marks (1996, siehe oben) als eine *professionelle Lerngemeinschaft* bezeichnet werden kann. Darüber hinaus kann man auch in diesem konkreten Fall von einer reflektierten bzw. reflektierenden und entwicklungsorientierten Lehrtätigkeit sprechen, die damit ganz gezielt auf die berufliche Professionalisierung fokussiert.

Solche Tendenzen lassen sich bei anderen Befragten nicht beobachten. Einige Elemente einer solchen Zusammenarbeit erwähnt die *Befragte 3*, die von einem gemeinsamen LehrerInnenzimmer spricht.

216 B3: also wie sie sehen konnten (.) sitzen wir in einem
217 lehrerzimmer (-) so zu sagen (.) und (-) ähm also wir
218 kommentieren (-) es sind keine GROßEN sitzungen (-) wir
219 treffen uns regelmäßig (.) natürlich (--) ähm (.) als
220 fachlehrer (-) ähm ähm (-) da (-) ähm wenn wir also (.)
221 den unterricht (.) das schuljahr (.) planen (-) und
222 aktivitäten (.) jeder hat ähm seine aufgaben wähen des
223 schuljahres (.) aber (--) ähm (-) sonst (.) so besprechen
224 wir flexibel alles (--) wenn (.) wir in den pausen oder

Eine Zusammenarbeit in einem ähnlichen Sinne lässt sich noch bei den *B2* und *B6* bzw. auch *B1* beobachten, die eine Art von kollegialen Besprechungen erwähnen. *B2* spricht von gemeinsamen Vorbereitungen eines parallelen Kurses, *B1* sagt, dass sie von Strategien und neuen Übungen in den Pausen sprechen, und *B6* berichtet, dass sie so etwas mit den KollegInnen „fast immer“ (Z. 183) machen. Die *Befragten 4* und *5* berichten hingegen, dass sie mit ihren KollegInnen sehr wenig zusammenarbeiten. Ähnlich verhält es sich bei *B8*, die ihre KollegInnen nicht kennt und sich nicht mit ihnen trifft, höchstens ganz kurz vor bzw. nach dem Unterricht.

205 B8: leider nicht (-) manchmal sprechen wir darüber (.) es
206 ist immer nur so fünf minuten vor einem unterricht (.)
207 dann wieder fünf minuten danach (.) und dann muss sich
208 jeder nach hause be (.) beeilen (.) so (.) nicht so viel

B4 erinnert dabei an ihre vorherige Schule, wo die Kooperation „total gut“ (Z. 236) war, da sie mit ihrer Kollegin im gemeinsamen Lehrerzimmer saß und sich an deren Materialenvorbereitungen beteiligen konnte. An der Schule der *Befragten 6* ist die Zusammenarbeit im DaF-Bereich nur minimal.

206 B5: was deutsch betrifft (-) an unsere schule ist (-) ist nur
207 wenig zusammenarbeit (-) ähm (-) also wir (-) ähm (--) ähm
208 (--)manchmal (--) aber (--) aber das war nur einmal oder
209 zweimal (.) war (-) war es so (.) dass ich zum beispiel
210 die (-) die materialien von (-) von meinem seminar den (-)
211 den anderen angeboten hatte und auch die möglichkeit (.)
212 ähm gegeben hatte (-) mich nach etwas (.) was unklar
213 eventuell wäre (-) mich zu fragen (--) die anderen machen
214 das aber nicht so ähm (--)

Sie erzählt weiter, dass es keine zweckgewidmete Zeit gibt, in der dieser Austausch durchgeführt werden könnte.

223 B5 (-) ich schaffe (--) ich schaffe das nicht so einfach (.)
224 wenn das (--) wenn zu diesem zweck zum beispiel keinen
225 konkreten ähm tag in unserer schularbeit ähm steht (--)
226 dann mache ich das (.) wenn ich frei habe nach dem
227 unterricht (--) ich ähm (.) müsste die anderen kollegen

228 zum beispiel zu mir einladen und ihnen diese informationen
229 übergeben und ja (-) das (--) das <<mache > :-)> (--) mache
230 ich nur (.) nur selten

Sie berichtet, dass sie mit ihren KollegInnen gelegentlich von eher organisatorischen Sachen spricht, aber „diese Zusammenarbeit in Fortbildung“ machten sie „fast nie“ (Z. 236.). Dieses Thema hängt ganz eng mit der Kategorie *Institutioneller Kontext* zusammen und wird im Rahmen dieser Kategorie detailliert beschrieben. In dieser Kategorie werden lediglich alle möglichen Formen von kollegialer Zusammenarbeit diskutiert, wobei die institutionellen Bedingungen, von denen die LehrerInnen abhängen, erst später analysiert werden. Zum Abschluss dieser Kategorie möchte ich kurz noch einmal das Thema des Hospitierens aufbringen. Ich habe hier nicht explizit nachgefragt (mit Ausnahme von *B1*, bei der „gar nicht“ hospitiert wird, Z. 240), möchte jedoch festhalten, dass nur *B7* das Thema selbst angesprochen hat. Aus dem informellen Gespräch mit *B5* geht jedoch hervor, dass Hospitationen an ihrer Schule negativ wahrgenommen werden. Sie werden von den Kollegen untereinander kaum gefordert und die meisten Kollegen halten Hospitationen für sehr unangenehm, wünschen sie nicht und gehen davon aus, dass die hospitierende Person sie kritisieren will. Wenn doch einmal eine Hospitation durchgeführt wird, gibt es keinerlei Regeln, wie ein konstruktives Feedback erreicht und formuliert werden kann. An dieser konkreten Schule werden der Befragten zufolge Hospitationen von den meisten Lehrkräften nicht als ein potientiellles Entwicklungs- bzw. Fortbildungsinstrument angesehen und finden daher auch kaum statt.

4.1.3 Bewertung

Im Kontext der Erfahrungen mit Fortbildungen habe ich mich auch dafür interessiert, wie die Lehrkräfte diese Erfahrungen bewerten. Die Befragten antworteten hier auf eine recht allgemeine Frage nach den Eindrücken, die sie von ihren Fortbildungen mitbringen und ob sie mit ihnen generell zufrieden oder unzufrieden sind, wobei alle Befragten ausschließlich Eindrücke von den formellen Fortbildungen zusammengefasst haben. Diejenigen Befragten, die an Fortbildungen nur gelegentlich teilnehmen, nahmen auf konkrete Veranstaltungen, die sie absolviert hatten, Bezug. *B6* erwähnt lediglich die Sommerakademie von SGUN-Verein, die ihm „wirklich sehr gut gefallen“ hat (Z. 102), auch *B4* bezeichnet in diesem Sinne die von ihr besuchte Sommerschule als „die beste Fortbildung“ (Z. 61). Neben dieser Erfahrung bewertet *B4* ihre vergangenen Erfahrungen

aber eher widersprüchlich, eher negativ. Nach der Bemerkung, dass sie mit den absolvierten Fortbildungen grundsätzlich zufrieden ist, teilt sie umgehend mit, dass einige Fortbildungen eigentlich „nicht so toll“ waren (Z. 310), dass sie aber dennoch etwas gelernt habe.

317 B4: immer ist es etwas gut (-) aber ich habe noch nicht ein
318 geniales fort (-) eine geniale <<fortbildung> :-)> (--)
319 erlebt

Am Ende bemerkt sie noch Folgendes:

357 B4: die meisten fortbildungen sind nicht ideal und nicht gut (-)
358 aber man weiß es nicht vorher

Damit reagiert sie darauf, dass ihr irgendeine öffentlich zugängliche Form von Bewertungen oder Evaluierungen konkreter Kurse fehlt, weshalb sie ihre Zeit in Kursen, die „nicht gut“ seien, verbringen hätte müssen.

360 B4: also man sitzt dann zum beispiel acht stunden und sagt sich
361 (.) das ist zum nichts (.) ich konnte etwas anderes machen
362 und dieses kurs (.) gibt mir überhaupt nichts (-) also (.)
363 aber ich weiß nicht (.) wie es (-) wie man es (.) verbessern
364 könnte (--) ähm (-) also ich weiß nicht (-) vielleicht eine
365 internetseiten (-) wo man sagt dieses kurs ist gut und
366 dieses nicht oder (-) ich weiß nicht

B1 und *B2* beziehen ihre Bewertungen auf ihre gesamte Erfahrung und äußern sich in dem Sinne mit „Ich bin ganz zufrieden“ (*B1*, Z. 167) oder „Sie sind immer sehr gut“ (*B2*, Z. 270), wobei sie diese Bewertungen keinen konkreten Kursen zuschreiben. *B2* erwähnt dazu, dass die Kurse sie sehr motivieren. Auch *B5* meint, dass sie „motiviert und mit neuer Energie für die Arbeit“ (Z. 262/263) von Fortbildungen kommt. Auch *B3* bewertet ihre Erfahrungen grundsätzlich positiv und sagt, dass sie sich in an keinen Kurs aus der letzten Zeit erinnern kann, „der wirklich schlecht wäre oder war“ (Z. 188/189). Sie hebt die Kurse von Hueber hervor, bei denen sie den günstigen Zeitfaktor besonders schätzt. Sie bewertet die Kurse von Verlagen als „wirklich gut“ (Z. 167) und schätzt die Sorge um die TeilnehmerInnen („sie kümmern sich“, Z. 166/167). Sowohl positiv als auch negativ bewertet sie die „idealen Bedingungen“ (Z. 201/202), die man in diesen Kursen erlebt.

204 B3: (--) viele tätigkeiten und spiele (-) die wir in den kursen
205 machen (.) ähm und die sehr sehr gut klappen (.) wenn das

206 lauter interessierte lehrer und leute machen, kann man in
207 ein (--) im normalen unterricht (.) haha (.) nicht so gut
208 (-) nicht so (-) ähm erfolgreich einsetzen

Auch *B7* spricht sehr positiv von ihren Fortbildungen. Sie hebt bestimmte Themen bzw. Kurse hervor, merkt aber gleichzeitig an, dass die Kurse nicht immer perfekt für sie sind und dass sie diejenigen Kurse wählt, aus denen sie einen Nutzen zu ziehen glaubt.

232 B7: natürlich ist nicht immer ALLES für mich interessant
233 (.) etwas passt mir (.) etwas passt mir nicht
234 (-) weil (.) ich mag bestimmte methoden und
235 bestimmte wieder nicht (-) sowohl als lehrerin als
236 auch kurspotentionelle (-) kursteilnehmerin (.) also
237 ich wähle immer das (.) was für mich passt (-)

Diese Kategorie bezieht sich auf allgemeine Bewertungen von absolvierten Fortbildungen und auf Eindrücke, die Lehrende von diesen Veranstaltungen mitbringen. Nähere Details, die mit dieser Kategorie eng zusammenhängen, werden im Rahmen der Kategorie *Idealbildung* besprochen, wo analysiert wird, was eine gute bzw. schlechte Fortbildung für die Befragten ausmacht.

4.1.4 Auswirkungen

Die letzte Subkategorie betrifft die Auswirkungen von Fortbildungen auf den Unterricht, die die Lehrkräfte spüren. Sie analysiert diejenigen Aussagen, in denen die Befragten erwähnen, dass die Fortbildungsteilnahme bei ihrer Arbeit hilft bzw. dass sie sogar Auswirkungen auf ihre Lernenden beobachten können, oder auch wie (und ob) sie ihre Erkenntnisse in der Praxis umsetzen.

B1 und *B6* führen die Auswirkungen nicht weiter aus und kommentieren lediglich, dass sie ihre neuen Erkenntnisse in ihrem Unterricht einsetzen können bzw. dies häufig tun. Bei *B2* wurde dieses Thema von meiner Seite nicht angesprochen. *B4* berichtet, dass sie die Erkenntnisse nur „ein bisschen“ (Z. 256) einfließen lässt und bezieht sich in ihren Ausführungen auf die Sommerakademie.

259 B4: es waren in sommer ähm (--) be (---) habe ich ähm (-) ein
260 tag gute ideen bekommen (-)
261 I: hm_hm
262 B4: (.) aber ich habe nicht (--) bis (--) bisher hatte ich nicht
263 so viel zeit (-) es im unterricht zu probieren (--) oder sie

264 es im unterricht zu probieren (--) also ich habe ähm (-) es
265 nur eine oder zwei ideen (-) ähm probiert (--) aber das war
266 dann gut (.)

Bewusster arbeiten die übrigen an Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräfte mit ihren Erkenntnissen, wobei sich grob in zwei Gruppen einteilen lässt, ob sie diese neuen Erkenntnisse umgehend in ihrem Unterricht einsetzen oder nicht. *B5* und *B7* erwähnen, dass sie neue Methoden immer in der nächsten Stunde ausprobieren müssen, weil sie sie sonst vergessen. Dabei können sie auch gleich sehen, wie und ob diese Aktivitäten bzw. Methoden mit ihren Lernenden funktionieren oder nicht. *B5* sagt, dass ihre SchülerInnen die neuen Methoden begrüßen.

182 B5: mit schülern (---) ja (--) und ja die schüler reagieren
183 (.) reagieren meistens ähm (-) ja (--) ähm (-) überwiegend
184 positiv (-) auf (--) auf neuigkeiten im unterricht (.)
185 neue methoden oder etwas anderes als (---) als so normal
186 ist

Aus der Aussage von *B7* geht hervor, dass sie im Anschluss an das Ausprobieren im Unterricht das weitere Vorgehen mit den neuen Erkenntnissen abstimmt.

238 B7 ich (--) was mir spaß macht und ich versuch das
239 gleich im nächsten unterricht auf verschiedenen
240 niveaus umzusetzen (.) damit ich das gleich
241 probiere (-) wie die kursteilnehmer reagieren (-)
242 wie man das einfach anders ähm einleiten könnte (.)
243 die aktivität oder die me (.) methode und ob das
244 funktioniert (-) wenn schon (.) dann habe ich
245 das in erinnerung (-) praktisch verwendet (-)
246 ausprobiert und mach das immer wieder (.)
247 und feedback von kursteilnehmerinnen kann dann gleich
248 sind (-) ob das gelungen ist oder nicht gelungen ist (-)

B3 spricht hingegen davon, dass sie die Erkenntnisse aus den Fortbildungen oft erst viel später im Unterricht einsetzt und sie spürt keine Notwendigkeit bzw. Möglichkeit, sie möglichst bald auszuprobieren.

330 B3: (--) ja (.) natürlich ((hustet)) (-) es funktioniert
331 nicht so dass (--) oder nicht oft so (-) dass man gleich
332 nach der weiterbildung ähm (-) die neuigkeiten im
333 unterricht (-) benutzen oder einsetzen kann (-) aber ich

334 denke (.) es bleibt etwas (.) u:nd ähm wenn man an sich
335 selber arbeitet (---) ähm (---) ist es auch etwas (.) was
336 (.) zu der besseren arbeit führt (-) also es zeigt sich
337 wahrscheinlich nicht gleich (--) aber (.) es bleibt
338 irgendwo und (.) ab und zu (--) also heute zum beispiel
339 im unterricht (--) ähm hab ich eine tätigkeit gemacht (.)
340 die ich schon vor längst in einem kurs gesehen habe (.)
341 und heute ist die richtige zeit gekommen und (.) ich hab
342 mich erinnert und gesagt (.) ja (-) jetzt versuchen wir
343 das (-) und ich gab (--) ich war mir dessen bewusst (-)
344 dass ich die aktivität eigentlich noch nie an diese schule
345 gemacht habe und der kurs (-) den kurs habe ich vor (-)
346 wenigstens sechs jahren besucht (.) und heute hat es
347 gepasst (.) ja (.) also ich würde (--) ich möchte damit
348 sagen (-) dass ((hustet)) einige aktivitäten oder
349 AUSwirkungen auch nach vielen vielen jahren (.) haha (.)
350 kommen können (-) aber es (-) es ist wichtig (-) ähm (.)
351 wenn man die anregungen (.) ähm bekommt

Auf die Wahrnehmung des Unterrichts durch die Lernenden und die Auswirkungen auf den Unterricht nimmt auch *B7* Bezug, wenn sie sagt, dass ihre Lernenden einen hohen Standard und Abwechslung fordern, sodass sie darauf achten muss, dass sich ihre Teilnahme an Fortbildungen auch in ihrem Unterricht auswirkt.

339 B7: kursteilnehmer sind immer (-) die haben immer (.)
340 höhere anforderungen am unterricht (.) die wollen
341 sich (-) die wollen lernen (-) die wollen sich aber
342 nicht langweilen (-) die wollen das erleben (-) spaß
343 haben (-) und (---) wenn sie dafür schon bezahlen
344 (-) die erwarten ganz schon viel (.) ja (-) und wenn
345 ich immer wieder das selbe mache (.) dann (--) schadet
346 den unterricht und die merken das (.) das mir das (-)
347 dass ich das schon (.) ein bisschen (.) mechanisch
348 mache und stereotypisch (-) dann ist es meiner meinung
349 nach wichtig ab und zu (.) neue methoden zu lernen
350 (-) die einzubeziehen unter (-) in den unterricht

In diesem Sinne unterscheidet sich der Zugang von *B7* von dem der anderen Befragten, denn sie hält das Umsetzen neuer Erkenntnisse aus den Fortbildungen für ausschlaggebend, um die Lernenden mit ihrem Unterricht zufrieden zu stellen. Andere

Befragte äußern sich nicht in diesem Sinne, und wenn sie doch einige Auswirkungen im eigenen Unterricht beobachten, geht es eher um eine Auffrischung des Unterrichts, nicht um etwas, was die Zufriedenheit ihrer Lernenden bedingt.

4.2 Angebot

Im Rahmen dieser Kategorie werden diejenigen Kommentare, Aussagen und Bewertungen seitens der Lernenden analysiert, die mit dem bestehenden Angebot an Fortbildungen zusammenhängen, sowie auch damit, wie sie mit diesem Angebot umgehen. Die Befragten haben auf die Frage geantwortet, wie bzw. wo sie in diesem Sinne suchen (würden) und ob sie etwas im Angebot vermissen und natürlich wurden auch alle Aussagen analysiert, die nicht direkt nachgefragt wurden, sondern die die Befragten selbst erwähnt oder zum Thema gemacht haben.

Sollten wir nach der Intensität der Beschäftigung mit dem Angebot vorgehen, würden wir mit *B8* beginnen, die sich damit „überhaupt nicht“ (Z. 150) beschäftigt, denn sie „hat jetzt andere Sorge als es“ (Z. 166/167). Sie bedauert dies jedoch.

164 B8: [ich weiß] (.) es gibt etwas solches (.) ich schäme
165 mich immer (.) wenn die andere so was machen (.) aber
166 tatsächlich (-) es (-) ich habe jetzt andere sorge als
167 es (-) ich <<lachend> schäme mich> (.) ich weiß es ich
168 sollte das machen (.) aber ich hab jetzt (.) darauf (.)
168 keine zeit

Auf die Frage, ob sie ahnt, wo solche Kurse oder Seminare überhaupt zu finden sind, antwortet sie, dass sie „keine Ahnung“ (Z. 252) hat, aber dass sie einfach im Internet suchen würde oder ihren Chef in der Sprachschule bzw. auch an ihrer Hochschule, wo sie ihr Studium abschließt, fragen würde. *B2* verfügt lediglich über den Eindruck, dass die Kurse „sehr sehr teuer“ (Z. 230) sind und dass sie in dem Semester, in dem sie zuletzt studiert hat, „nur am Abend“ (Z. 144) angeboten wurden, was für sie unpassend war. *B4* und *B6* geben beide an, dass sie „nicht genau“ (*B4*, Z. 117) wissen, wo sie suchen könnten bzw. „was alles kommt und was alles zur Verfügung steht“ (*B6*, Z. 151/152). *B4* gibt an, dass sie „keinen Überblick“ (Z. 177) hat und begründet dies wie folgt:

94 B4: (--) ja (.) und (-) ich (-) ich (.) habe leider keine zeit
95 (.) solche möglichkeiten im internet suchen (-)
96 I: hm_hm

97 B4: (-) also ich nehme nur das an (-) was mir zum beispiel
98 unsere direktorin ähm emailt und so (-) also wenn sie ein
99 angebot bekommt (.) dann schickt sie uns ein email und wir
100 können reagieren oder nicht (--)

Ähnlich würde diese Situation auch *B6* lösen, der zwar auf keine Angebote vonseiten der Direktorin wartet, der aber seine KollegInnen fragen würde, mit denen sie laut seinen Aussagen zusammenarbeitet. Es denkt, dass es Angebote von SGUN-Verein und von einem Freizeitzentrum gibt (Z. 139, 141), gibt jedoch zu, dass er es „nicht so ordentlich beobachtet“ (Z. 150/151) hat. *B1* berichtet zudem, dass sie das Angebot „ganz reich“ (Z. 135) findet, dass sie aber nicht selbständig Angebote sucht, weil die Institutionen sie von sich aus schicken. *B3* vergleicht das Angebot mit dem Angebot aus der Zeit, in der sie selbst mit dem Unterrichten angefangen hat, und kommentiert, dass sich die Möglichkeiten „viel viel verbessert und vermehrt“ haben (Z. 45/46). Sie sagt, dass sie momentan sorgfältig wählt, in welchen Bereichen sie noch fortgebildet werden möchte und weiß auch von einigen Kursen, die sie gerne in der Zukunft besuchen würde.

151 B3: aber ich sage mir (-) ab und zu sehe ich interessante
152 themen und sage ich mir (-) und sage mir ja: (.) das wäre
153 nicht schlecht (-) also wenn ich mehr zeit habe (-) oder
154 vielleicht später (-) möchte ich ja an diesen kursen noch
155 teilnehmen (--) also e-learning wäre eine (.) form (--) am

B3 betont auch konkrete Verlage, deren Kurse sie besonders gerne besucht. Auch *B5* gibt an, dass sie Angebote einiger größerer Institutionen wie dem Goethe- oder dem Österreich-Institut in Anspruch nimmt, wartet ansonsten aber auf interessante Angebote, die ihr per Internet zugeschickt werden (Z. 101). Insgesamt bewertet sie das Angebot als reich und vielfältig (Z. 287/288). Allerdings spricht sie von einem „relativ kleinen Überblick“ (Z. 289). Den besten Überblick über das bestehende Fortbildungsangebot hat *B7*, deren Institution aber gleichzeitig diejenige ist, die selbst Fortbildungskurse anbietet. *B7* weiß genau, welche Kurse mit welchen Schwerpunkten ihre Sprachschule anbietet und dass sie damit auf diejenigen „Sachen“ zielt, die die Lehrkräfte der konkreten Sprachschule benötigen und die „problematisch sind“ (Z. 59). Den zweiten großen Bereich ihres Angebots bilden Kurse vom Hueber-Verlag. In diesem Zusammenhang spricht sie jedoch nicht von den Umständen, die einige Befragte erwähnen, z.B. davon,

dass man Materialien bekommt (*B3*, *Z.*), sondern sie formuliert sehr bewusst, worauf diese Kurse hauptsächlich fokussieren.

68 *B7*: (-) und die anderen fortbildungen (.) an denen ich
69 teilnehme (.) von hueber (-) die (.) zielen ganz genau
70 auf die arbeit mit den hueber-lehrwerken (.)

Trotzdem sagt *B7*, dass sie seitens ihrer Sprachschule eine größere Informationsdichte begrüßen würde, was die externen Fortbildungen betrifft, die nicht nur in Tschechien, sondern auch im Ausland stattfinden.

374 finde ich eigentlich ein bisschen schade (--) vor
375 allem wenn (-) wenn zum beispiel wien so in der nähe
376 ist (-) dann diese (--) ja (-) mehr informiert sein
377 und (-) vielleicht tipps für newsletter (-)

Es ist noch zu erwähnen, dass *B7* dies sagt, obwohl sie einige Newsletter ausländischer Universitäten abonniert hat (*Z.* 390). Ihre Haltung zu diesem Thema ist unverhältnismäßig kritischer, als dies bei den anderen Befragten der Fall ist.

4.3 Idealbildung

Alle Befragten wurden gefragt, wie sie sich eine ideale Fortbildung vorstellen bzw. was für sie die Kriterien einer „guten“ Fortbildung sind. Neben den Antworten auf diese Frage wurden in diese Kategorie auch alle Aussagen kodiert, die zwar nicht direkt auf diese Fragen antworten, die sich aber doch in der einen oder anderen Form zur „idealen“ Fortbildung äußern. Hierbei wurden zum Beispiel auch die Charakteristika einbezogen, die die Befragten bei der Schilderung ihrer guten Fortbildungserfahrungen als ausschlaggebend erwähnt haben. Dort, wo die Befragten ihre fehlende Motivation in Bezug auf zukünftige Fortbildungen äußerten, habe ich gefragt, was sich verändern müsste, damit sie Lust bekämen, eine bestimmte Fortbildung zu besuchen. Das, was sie in diesem Zusammenhang als wichtig bezeichnet haben, wurde ebenfalls in dieser Kategorie kodiert. Was die Anzahl von kodierten Segmenten im Rahmen dieser Kategorie angeht, handelt es sich um die größte Kategorie – lediglich die erste Kategorie *Erfahrungen* beinhaltet genau so viele Segmente. In diesem Fall halte ich es für sinnvoll, ausgehend von den Äußerungen der Befragten einen „idealen“ Fortbildungskurs zu skizzieren.

Am häufigsten (fünfmal) wurden zwei Forderungen genannt – die Fortbildung sollte als interessant wahrgenommen werden und sollte kostenlos bzw. sehr billig angeboten werden. Gleich danach ist es für vier Befragte wichtig, dass die Fortbildung praxisrelevant ist, wobei zwei davon betonen, dass sie sich nicht für Theorie interessieren. Andere Befragte verzichten auf das Wort „praktisch“. Zwei Personen fordern Interaktivität der Fortbildungen und zwei weitere fordern, dass sie das Neue gleich selbst im Kurs ausprobieren können. Häufig erwähnen die Befragten auch die Persönlichkeit der Lektorin bzw. des Lektoren. Einige meinen, dass die Lehrperson ein_e Expert_in sein sollte, für andere ist wiederum wichtig, dass sie selbst mit dieser Person gute Erfahrungen haben und dass sie sie kennen. Ein wesentliches Kriterium ist auch die Zeit, wobei interessant ist, dass die Forderungen der Befragten hier sehr unterschiedlich sind. Für eine Lehrerin (B2) sind Abende sehr ungünstig, weil sie müde ist. Für andere (B3) sind diejenigen Kurse ungünstig, die in der Schulzeit stattfinden. Für eine weitere Lehrerin (B4) sind Ferien besonders passend, während B6 sich wünscht, seine Fortbildungen in der Unterrichtszeit absolvieren zu können. Zwei Lehrkräfte betonen, dass es sich um keine langen Vorlesungen handeln sollte, sondern eher um ein paar einstündige Veranstaltungen. Für drei Befragte muss die Fortbildung in ihrem aktuellen Kontext sinnvoll sein in dem Sinne, dass sie für eine bestimmte Zielgruppe oder für einen kommenden Kurs relevant ist. Auch folgende Kriterien wurden von zwei unterschiedlichen Befragten genannt: Einsprachigkeit der Veranstaltung (auf Deutsch) und damit zusammenhängend die Übung des Deutschen, eine klare Zielformulierung, Einführen von neuen Methoden, kostenlose Materialien sowie auch die Tatsache, dass der Kurs schon vorher von jemandem empfohlen oder als „gut“ bezeichnet wurde. Zu den übrigen Kriterien, die vereinzelt thematisiert wurden, gehört eine sorgfältigere „Sortierung“ (B4) von TeilnehmerInnen je nachdem, „wo sie arbeiten“ und „welche Sprachkenntnisse sie haben“ (B4), Neuigkeiten und eine bestimmte Strukturiertheit der Veranstaltung. Motivation ergibt sich daraus, dass etwas Neues gelernt wurde. Dies erwähnt lediglich B7, die den Erfolg einer Fortbildung daran misst:

264 B7: am ende muss ich das gefühl haben etwas neues gelernt
265 zu haben (-) ja (.) wenn ich am ende ähm die
266 fortbildung verlasse (-) mit (.) ein paar tipps (-)
267 ein paar notizen und ideen (.) dann ist es genug (--)
268 es muss nicht immer eine a: vier seite sein aber drei
269 vier tipps reichen völlig (--)
wenn ich mit einem

270 leeren blatt die fortbildung verlasse dann ist es meiner
271 meinung nach nicht gelungen (-) oder (-) bin ich nicht
272 die zielgruppe (-) für die die fortbildung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine ideale Fortbildung von der Perspektive der Befragten folgende Kriterien erfüllt (geordnet nach der Häufigkeit): Sie ist interessant, kostet wenig oder nichts, ist praktisch orientiert, interaktiv, wird von einer erfahrenen Lehrperson durchgeführt, und zwar zu einer günstigen Zeit und nicht mehr als ein paar Stunden lang, auf Deutsch, mit einer guten Bewertung und kostenlosen Materialien, wird als sinnvoll bzw. relevant wahrgenommen, ist zielorientiert, strukturiert und auf Neuigkeiten und neue Methoden orientiert, mit sorgfältig ausgewählten TeilnehmerInnen und so gestaltet, dass man am Ende tatsächlich etwas Neues kann.

4.4 Institutioneller Kontext

In dieser Kategorie wird der Kontext der konkreten Schulen diskutiert, der mit der Fortbildung ihrer Lehrkräfte zusammenhängt. Es wird näher darauf eingegangen, ob es überhaupt ein Fortbildungssystem an den beteiligten Institutionen gibt, wie es organisiert ist, welche Forderungen bzw. Möglichkeiten die Lehrkräfte in diesem Sinne verspüren und ob bzw. wie sie ihre Institutionen berücksichtigen müssen, wenn sie sich fortbilden wollen. Wie schon gesagt, es mag scheinen, dass diese Kategorie sich mit der Subkategorie *Formen* vertauschen lässt, deshalb möchte ich noch einmal kurz die Unterschiede ansprechen. Die Zusammenarbeit unter den KollegInnen an der konkreten Schule, die sich eventuell als Fortbildung (obschon eher informell) bezeichnen lassen würde, wurde im Rahmen der Subkategorie *Formen* angesprochen. Systematische Einstellungen an den Schulen, die die Fortbildung der Befragten sowie eventuell ihrer KollegInnen regeln, kommen dagegen in dieser Kategorie zum Ausdruck.

Aus den Aussagen aller Befragten geht hervor, dass es an ihren Schulen mit einer einzigen Ausnahme (B7) eigentlich kein einheitliches System gibt, das die Fortbildungen der Befragten regeln würde. Sollte zuerst die Situation von B7 angesprochen werden, müssen sich alle Lehrpersonen an der Sprachschule fortbilden. Es ist dabei eine konkrete Anzahl von Fortbildungsstunden vorgeschrieben – bei B7 als „Anfängerin“ sind es 16 Stunden pro Semester, davon zehn Stunden „irgendeine Fortbildung“ (Z. 41) und sechs Hospitationsstunden („bei verschiedenen Kollegen möglichst in verschiedenen Kursen“,

Z. 137). *B7* gibt weiter an, dass sie „eigentlich an allen Fortbildungen teilnehmen [MUSS]“ (Z. 85/86), wobei die internen gemeint sind, die an der Sprachschule stattfinden. An der Sprachschule werden auch regelmäßige Evaluierungen durchgeführt, die nicht nur auf die KursteilnehmerInnen und ihre Feedbacks, Wünsche bzw. Beschwerde zielen, sondern auch auf die LektorInnen.

285 *B7*: was uns vielleicht ((unverständlich, ca. 1 Sek.)) sie
286 fragen immer da (-) in welcher (.) oder in welchen
287 bereichen (-) ja (-) uns wir fortbilden wollen (--)

Laut *B7* werden die internen Fortbildungen mit der Absicht organisiert, dass sie auf „problematische“ Aspekte (Z. 59) bei den Lehrkräften zielen. Etwas kritisch bewertet *B7*, dass die Sprachschule die Zeitmöglichkeiten der Lehrkräfte in diesem Sinne nicht besonders berücksichtigt. Sie würde es begrüßen, aus zwei alternativ angebotenen Fortbildungsterminen auswählen zu können. Neben der begrenzten Information über andere Fortbildungsmöglichkeiten durch die Sprachschule, die schon in der Kategorie *Angebot* angesprochen wurde, erwähnt *B7* noch einen Kritikpunkt bezüglich der institutionellen Fortbildungspolitik. Sie glaubt, dass ihre Sprachschule einige LektorInnen in externen Fortbildungen mehr unterstützen könnte, wovon letztendlich auch andere KollegInnen profitieren würden.

392 *B7*: weg ist für mich (.) aber in wien finden ein paar
393 fortbildungen statt (.) aber die sind relativ teuer
394 (-) da musste man sich auch frei nehmen von der arbeit
395 (-) also wäre auch gut (-) wenn sich die sprachschule
396 daran beteiligt (.) uns die fortbildungen zu
397 finanzieren (-) ein paar ausgewählten lektoren (.)
398 die sich in diesem bereich fokussieren wollen dort
399 hinschicken und in diesem (-) bereich dann
400 weiterbilden (--) ja (-) natürlich ist es eine
401 investition für für XXX (--) aber (---) ja (--) sollte
402 sich immer lohnen (-) so gut ausgebildete lektoren und
403 lektorinnen zu haben (-) so das fehlt mir vielleicht

Im Falle der anderen Befragten sieht die institutionelle Situation anders aus. Als Kontrast soll hier *B8* angeführt werden. Ihre Sprachschule fordert keine verpflichtende Teilnahme an Fortbildungen. Stattdessen berücksichtigt sie ihre Studienabschlüsse und ein Sprachzertifikat. Sie ahnt, dass ihre Schule Fortbildungen organisiert, die vermutlich auch auf Englisch realisiert werden und deshalb für Lehrkräfte aller Fremdsprachen an der

213 B4: (.) wir haben eine sehr gute direktorin
214 (-) also was wir (--) ähm was wir möchten (--) welchen kurs
215 wir möchten (.) den können wir teil (-) an dem können wir
216 teilnehmen (.) also es ist wirklich nur auf uns (.)

Vom Kostenfaktor spricht *B6*, der vor kurzem seine Lehrbefähigung für Deutsch erhalten hat. Er sieht sich nicht berechtigt, auf Kosten seiner Schule gebührenpflichtige Kurse in Anspruch zu nehmen.

52 B6: ähm (--) es hängt auch damit (-) dass (-) die schule für mich
53 sehr viel (--) für das studium an der uni ausgegeben hat (-)
54 I: hm (.)
55 B6: (.) so (--) jetzt (-) kann ich nicht erwarten (.) dass ich in
56 kürzer zeit wieder etwas (-) ähm studieren kann oder so was
57 (--) einen kurs besuchen (.) der kostenpflichtig ist (-)

Zum finanziellen Faktor äußert sich auch *B2*. Sie äußert sich zwar nicht eindeutig dazu, ob ihr die Schule die Fortbildungen bezahlt, aber sie argumentiert ganz in diesem Sinne.

248 B2: also die schule (--) die schule (-) ähm (-)
249 (-) ich meine die schule braucht die gute (-) gute lehrer
250 (.)
251 I: ja (.)
252 B2: (.) also sie muss etwas (-)
253 zu (-)
254 zu (--) dafür machen

Sehr kritisch gegenüber ihrer Schule ist *B5*. Auf der einen Seite äußert sie sich in dem Sinn, dass die freiwillige Teilnahme und die freie Auswahl „ein Vorteil ist“ (Z. 277). Auf der anderen Seite erwähnt sie jedoch mehrmals fehlende institutionelle Fortbildungskonzepte, wodurch dann auch ihre Motivation und Zielorientierung beeinflusst seien.

278 B5: (.) ich sehe eigentlich an unserer schule keine
279 konzeption ähm in ähm diesem thema und ja (-) wenn es
280 keine konzeption gibt (.) das ist für mich ein großes
281 problem (-) es kann demotivieren und (---) ähm (---) es
282 (--) ähm (--) also man (--) man sieht kein konkretes ziel

Sie bleibt jedoch nicht bei der Kritik, sondern nennt einige Gelegenheiten, die sich mit einem entsprechenden Konzept ergeben würden. Ihrer Meinung nach würde eine solche

Veränderung die interdisziplinäre Zusammenarbeit vereinfachen und eine bessere Planung ermöglichen.

299 B5: weil wenn in der schule eine
300 konzeption wäre (-) das ähm wäre für mich auch einfacher
301 (.) die zusammenarbeit unter verschiedenen fächern (-)
302 nicht im rahmen eines faches (.) ähm aber wenn die schule
303 zum beispiel für das konkrete schuljahr das konkrete ziel
304 hat (.) in diesem bereich (-) ähm (--) ähm (--) wären (-)
305 alle in der schule fortbilden (--) dann kann man darau
306 (-) daraus auch etwas mehr in der schule ausdenken oder
307 (-) ähm oder (-) ähm realisieren

Insgesamt lässt sich die Einstellung der Befragten gegenüber der Fortbildungspolitik ihrer Institutionen wie folgt zusammenfassen: Alle befragten SchullehrerInnen sind sich einig, dass das Fortbildungssystem ihrer Schule sehr offen ist. *B1*, *B2*, *B3* und *B4* halten dies eher für positiv, wobei auch *B6* nicht so wirkt, als ob er etwas an dem bestehenden System verändern möchte. Aus den Aussagen der Sprachschullehrerin *B8* geht hervor, dass sie sich über die Politik ihrer Sprachschule in ihrer Situation nicht beschweren kann. Die Sprachschule von *B7* hat zu dieser Problematik zwar einen grundsätzlich anderen Zugang, sie ist damit allerdings trotz einiger Kritikpunkte recht zufrieden. Eher kritisch in diesem Sinne ist *B5*, die in der Fortbildungspolitik ihrer Schule wesentliche Mängel beobachtet.

4.5 Bildungspolitischer Kontext

In der folgenden Analyse werden nur die Aussagen der Lehrkräfte von staatlichen Schulen analysiert, denn dieser Kontext betrifft die Sprachschullehrkräfte an privaten Institutionen nicht. Die Lehrpersonen wurden gefragt, ob sie das tschechische Fortbildungssystem als Ganzes bewerten bzw. einige Kritikpunkte oder Verbesserungsvorschläge nennen können.

B1 gibt zu, dass sie „darüber gar nicht nachgedacht“ hat (Z. 218) und kommentiert dies nicht weiter. Einige Befragte thematisieren konkrete systematische Schritte, die sie (nicht) begrüßen würden. *B3* kann sich beispielweise nicht vorstellen, dass hier „eine bestimmte Zahl von eine Pflicht“ (Z. 276/277) zur Teilnahme an Fortbildungen sinnvoll wäre. *B6* ist sich bewusst, dass sich das tschechische System vom deutschen unterscheidet.

215 B6: (--) und in deutschland sie machen IMMER etwas
216 (.) sie müssen äh verschiedene kurse absolvieren und äh ja

Eher allgemein kommentieren das System lediglich *B4* und *B5*. *B4* zufolge ist sie selbst nicht die Einzige, die von keiner Pflicht zur Fortbildung weiß, sie ist davon überzeugt, dass dies mehrere LehrerInnen betrifft.

342 B4: niemand hat uns gesagt und niemand wollte von uns (-) ähm
 343 dass wir ähm die kurse (--) an den kursen teilnehmen müssen
 344 und so (.) also es gibt auch ähm mehrere lehrer an der
 345 grundschulen oder an meine grundschule (.) die überhaupt
 346 keine fortbildung teiln (-) an (-) an keinem fortbildung (.)
 347 teilnehmen (--) sie haben zum beispiel zwei (.) drei (.)
 348 vier jahren überhaupt keinen kurs besucht

B5 sagt hingegen, dass sie sich mit dieser konkreten Vorschrift nicht auskennt, aber sie setzt voraus, dass im tschechischen Schulsystem „keine konkret beschriebene Pflicht in diesem Sinne“ besteht (Z. 64/65). Obwohl sie schon lang an einer konkreten Schule unterrichtet und deshalb keinen Vergleich mit anderen Schulen hat, weiß sie, „dass es Unterschiede gibt“ (Z. 274). Zeitgleich beschwert sie sich über eine fehlende systematische Konzeption.

291 B5: mir fehlt die konzeption (.) konkret in unserer (--) in
 292 unserer ähm (-) schule (-) vielleicht gibt es dann die
 293 konzeption (-) wenn zum beispiel die fortbildung aufgrund
 294 (--) ähm (-) eines (-) e:u: projekt ist (-) dann (--) ähm
 295 hat es irgendwelche regeln und die fortbildung hat ähm
 296 dann zum beispiel das konkrete ziel ähm (--) aber die
 297 anderen (-) die anderen möglichkeiten sind so ohn (-)
 298 ohne konzeption (-) das (--) das sehe ich bissch (-)
 299 bisschen problem (---)

Zwei Lehrerinnen tendierten eher dazu, das Schulsystem zu bewerten bzw. mit anderen Ländern zu vergleichen, was jedoch kein Gegenstand dieser Frage war und deshalb nicht in Erwägung gezogen wurde.

B3 hat die längste professionelle Erfahrung und obwohl sie an Fortbildungen teilnimmt, merkt sie an, dass sie sich „genug ausgebildet“ (Z. 54/55) fühlt und nicht so viele Fortbildungen wie einige jüngere KollegInnen braucht.

270 *B3*: ja (-) also (--) es gibt leute (-) die (-) ähm mehr kurse
271 brauchen (-) oder benötigen (.) und dann gibts leute (.)
272 die schon (.) wie ich oder meine kolleginnen auch (.) die
273 älteren kolleginnen (-) ähm nicht mehr so viele
274 weiterbildung (-) brauchen

Ihr zuzufolge macht es Spaß, die eigenen „Kenntnisse zu vertiefen und dadurch vielleicht auch bessere Lehrer[in] zu werden“ (Z. 384-386). Darin sieht sie auch den „Sinn jeder Weiterbildung“ (Z. 387). Sie spricht auch mehrmals von ihrer Freiheit, die sie spüren muss, damit sie sich zufrieden fühlt (Z. 321). Ihre „Freiheiten“ verbindet sie aber mit der Auffassung, dass „die Lehrer meistens begeisterte Leute sein müssen“ (Z. 380-381).

Die Motivation zur Fortbildung von *B4* scheint, ähnlich wie bei *B2*, der Wunsch zu sein, Deutsch „flüssig“ (Z. 143) zu verwenden, damit sie nicht „wie ein totaler Dummkopf vor den Kindern“ aussieht (Z. 181), sowie auch ein Vorbild für die SchülerInnen zu sein.

184 *B4*: (-) also ich möchte natürlich gut (-) ähm (-) gut deutsch
185 sprechen und ähm (-) damit die kinder sehen (.) es geht (-)
186 es geht (-) deutsch (-) deutsch zu (.) zu sprechen (-)
187 *I*: hm_hm (-)
188 *B4*: (-) und diese lehrerin ist gut auf deutsch (-) sie ist nicht
189 eine lektion vor uns und so

Persönlich fühlt sie sich für Fortbildungen motiviert (Z. 193), aber es ist für sie schwierig, Zeit zu finden. Sie hat nämlich selbst kleine Kinder und deshalb „überhaupt keine Zeit“ (Z. 121).

B5 führt an, dass sie sich gerade nicht „professionell zufrieden“ (Z. 243) fühlt und aus diesen Gründen ihre Fortbildung auch „kein konkretes Ziel“ hat (Z. 41/42). Sonst lernt sie persönlich gerne „neue Sachen“ (Z. 154) und erhält „gerne neue Informationen und Tipps“ (ebd.). Daneben schätzt sie an jeder Fortbildung, dass sie ihr „Energie gibt für die nächste Arbeit“ (Z. 160) sowie auch „neue Motivation und positives Gefühl“ (Z. 172-175). Daneben ist es auch ein Weg, Deutsch zu vervollkommen, und sie schätzt den Austausch mit anderen KollegInnen.

155 *B5*: (-) ähm es ist auch die möglichkeit (.) mit
156 anderen lehrern und lehrerinnen sich zu treffen (.) und

157 verschiedene erfahrungen und tipps auch irgendwie (-) ähm
1458 (-) wechseln (-) ähm (-)

B6 betont zwei gegensätzliche Faktoren seiner Motivation für zukünftige Fortbildungen. Auf der einen Seite behauptet er, dass er „etwas machen“ möchte (Z. 226), aber auf der anderen Seite erwähnt er mehrmals den Zeitmangel – er sagt, er hat „nicht so viel Zeit“ (Z. 146/147).

224 B6: (-) aber (--) ich möchte auch <<lächelt> eine
225 freizeit (--) eine freie zeit haben> (-) so (--) ja (-)
226 einerseits möchte ich etwas machen (-) andererseits möchte
227 ich (.) dass es (.) zum beispiel statt des unterrichts wäre
228 oder (--)
229 I: hm_hm (-)
230 B6: (-) ja (-) damit das nicht die freizeit zu viel (-)
231 beeinflusst ((lächelt))

B7 fühlt sich persönlich sehr motiviert, was auch in ihren Aussagen ersichtlich wird. Sie schreibt diese Motivation ihrer erst kurzen Lehrerfahrung zu (Z. 209/210). Sie hält Fortbildungen für Gelegenheiten, die man ausnutzen sollte, denn man sollte stets an sich selbst arbeiten.

212 B7: erfahrungen gesammelt habe (.) denke ich nicht (.)
213 dass ich alle bereiche (-) ähm dass ich mich in allen
214 bereichen auskenne (-) und ich denke (.) dass ich
215 mich immer verbessern kann (-) und einfach neue (.)
216 ideen (.) tipps und materialien für den unterricht
217 finden könnte (-) und wenn mir das jemand so anbietet
218 (--) serviert (--) im rahmen einer fortbildung (-)
219 dann ist es für mich bestimmt interessant (-)

Bei den Fortbildungen bemüht sie sich generell, möglichst aktiv zu sein und alle Aktivitäten selbst auszuprobieren, damit sie es dann den Lernenden erklären und weitergeben kann (Z. 222).

B8 scheint durch ihr universitäres Studium erschöpft zu sein und hat eigentlich keine Lust, sich mit dem Deutschen zu beschäftigen (Z. 79/80). Sie kann sich jedoch vorstellen, sich in der Zukunft fortzubilden, gerne „zwei, drei Stunden pro Woche“ (Z. 232/233), wenn sie keine Leistungen mehr für die Universität erbringen muss und wenn sie „mehr Kraft dafür“ hat (Z. 94).

83 B8: (.) und ich hab schon genug (-) aber ich (-) ich kann
84 mir vorstellen (.) dass zum beispiel (-) zu (.) in zukunft
85 (.) nach der schule (-) ähm (-) würde ich persönlich (-)
86 oder (-) hätte ich lust (-) mehr (-) etwas neue (.)
87 etwas neues lernen und mich weiter (.) bilden (-) das
88 kann ich mir vorstellen

In diesem Kapitel sollten die Ergebnisse der Analyse möglichst genau dargestellt werden. Die Formulierung von Schlussfolgerungen benötigt jedoch auch eine interpretative Betrachtung der Ergebnisse. Interpretative Schlussfolgerungen folgen deshalb im nächsten Teil der Arbeit, die die vorliegenden Ergebnisse interpretiert und die Forschungsfragen beantwortet. Im folgenden Abschnitt werden die dargestellten Ergebnisse im Hinblick auf die analysierten Kategorien zusammengefasst.

4.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Lehrkräfte, die im letzten Halbjahr irgendeine Fortbildung absolviert haben (*B1*, *B3*, *B5*, *B7*), haben an dem jeweiligen Thema größeres Interesse und besuchen Fortbildungen mit einer bestimmten Regelmäßigkeit. Für die übrigen Befragten (*B2*, *B4*, *B6*) ist eine Teilnahme an Fortbildungen eher eine unregelmäßige Angelegenheit. Eine befragte Lehrperson (*B8*) hat noch nie an einer Fortbildung teilgenommen.

Von Interesse war auch, welche Gelegenheiten bzw. Bildungsformen die Lehrenden im Rahmen von Fortbildungen nutzen. Neben formalen Kursen und Seminaren war es vor allem die Zusammenarbeit mit KollegInnen in Form von Hospitationen und intensivem Austausch, welche in einer ausgeprägten Form nur bei einer Befragten (*B7*) zu beobachten war. Ein weiterer Gesichtspunkt sind die Bewertungen von absolvierten Fortbildungen, wo die Befragten ihre Erfahrungen überwiegend positiv evaluieren. Eine Ausnahme war eine Befragte (*B4*), die an Fortbildungen eher gelegentlich teilnimmt und diese ziemlich widersprüchlich bewertet. Hier lässt sich ein Zusammenhang mit dem nächsten Thema finden, und zwar Auswirkungen von Fortbildungen im Unterricht. Diese Lehrperson berichtet, dass sie seit ihrer letzten Fortbildung noch keine Zeit gefunden hat, neue Methoden mit ihren Lernenden auszuprobieren, obwohl die betreffende Fortbildung schon vor langer Zeit stattgefunden hat. Die meisten Befragten, die regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen, setzen neue Erkenntnisse in ihrem Unterricht ganz bewusst ein

– zwei von ihnen so bald wie möglich (B5, B7), eine dagegen mit Abstand (B3). Dies führt zu der Frage, inwieweit Zielorientierung und eigene Aktivitäten von Lehrenden für den Erfolg von Fortbildungen entscheidend sind.

Das Fortbildungsangebot wird überwiegend als ausreichend bewertet, stellenweise auch als unübersichtlich. In den meisten Fällen suchen die Befragten nicht selbst, sondern bekommen Angebote von bestimmten Institutionen oder Personen. Einige Befragte (B4, B8) wissen nicht, wo entsprechende Angebote zu suchen. Unter den Anbietern, die die Befragten am häufigsten nennen, sind vor allem Verlage. Wie aus den Wünschen der Befragten hervorgeht, wurde gerade der Gesichtspunkt der kostenlosen Teilnahme bzw. frei zugänglicher Materialien relativ häufig als Auswahlkriterium für eine Fortbildung genannt, wobei nur eine Befragte (B7) reflektiert, dass die Verlage ganz gezielt auf die Arbeit mit eigenen Materialien und Lehrbüchern abzielen. Im Hinblick auf Eigenschaften, die die Befragten einem idealen Fortbildungskurs zuschreiben, spielt das Geld eine wichtige Rolle, ebenso der Grad, in dem eine Fortbildung als interessant, praktisch und zeitlich passend erachtet wird. Auch Empfehlungen spielen eine wichtige Rolle.

Was die Einstellung der jeweils eigenen Institutionen der Befragten angeht, führen nur zwei Befragte (B5, B7) einige Kritikpunkte an – ungenügende Konzeption in diesem Sinne und eine mangelhafte Informationsdichte betreffend Möglichkeiten zur Fortbildung. Die anderen Lehrkräfte haben keine Vorbehalte zur Fortbildungspolitik der eigenen Institutionen angeführt (B1, B2, B3, B4) bzw. beschäftigen sich mit ihr nicht (B6, B8). Werden die Einstellungen der Befragten zum ganzen Fortbildungssystem betrachtet, zeigt sich, dass die Lehrpersonen keine verbindliche Pflicht zur Fortbildungsteilnahme wahrnehmen. Sie denken entweder über dieses Thema nicht oder begrüßen die Freiheit (B3, B5), die ihnen das bestehende tschechische Fortbildungssystem anbietet.

Die Motive für die Fortbildung seitens der Lehrenden sind ganz unterschiedlich, meistens handelt es sich jedoch um eine Kombination von mehreren Faktoren, die auch als *Idealbildung* beschrieben wird. Zwei Lehrende (B2, B8) führen an, dass sie nicht motiviert sind, sich fortzubilden, die anderen fühlen sich in unterschiedlichem Maße motiviert, wobei aber drei von ihnen (B1, B4, B6) angeben, dass sie für ihre Fortbildungen kaum bzw. keine Zeit finden bzw. sagen, dass ihre Institution für sie keine Kosten übernehmen kann oder dass sie sie im Unterrichtsbetrieb nicht entbehren kann. Es bietet sich an dieser Stelle an, diese Argumente zu hinterfragen und eventuelle Zusammenhänge zu suchen. Das ist jedoch schon der Gegenstand des folgenden Kapitels, das die dargelegten Ergebnisse interpretiert.

5 DISKUSSION

Im vorherigen Kapitel wurde das gesammelte Datenmaterial nach beschriebenen Kategorien analysiert, durch konkrete Beispiele aus der Feldforschung gestützt und nach diesen Kategorien zusammengefasst. In diesem Kapitel sollen diese Ergebnisse zu ihrer Interpretation und zur Formulierung von Schlussfolgerungen verwendet werden, die auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit antworten sollen. Dabei sollte ebenso auf die dargestellten theoretischen Grundlagen Bezug genommen werden.

Es bietet sich an, zuerst die präsentierten Ergebnisse mit den diskutierten theoretischen Grundlagen zu verbinden und sie in den Zusammenhängen darzulegen. Im theoretischen Teil wurde aufgrund Forschungsbefunde mancher Studien geschlossen, dass gute Lehrerbildung u.a. eine berufsbegleitende kontinuierliche Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen benötigt (OECD 2005) und dass Fortbildungen sich nicht nur auf Lehrende sondern sich bis auf den Unterricht und die Lernenden auswirken können (vgl. Rzejak et al. 2014). Auf dieser Grundlage wird Fortbildung für einen relevanten Faktor eines erfolgreichen Unterrichts gehalten. Weiters wurde dargelegt, über welche Charakteristika die Fortbildungen verfügen müssen, um ihre Auswirkungen im Unterricht deutlich zu machen. Obwohl die Forschungsfrage dieser Studie nicht lautet, inwieweit die besuchten Fortbildungen die vorgeschlagenen Charakteristika einer wirksamen Fortbildung erfüllen, liegt es nahe, auf diese Charakteristika doch kurz eingehen. Dabei muss bemerkt werden, dass für eine genaue Betrachtung der Effektivität absolvierter Fortbildungen die Fragestellung anders definiert werden müsste. Folgende Ausführungen sollen deshalb nicht die vollständige Analyse des aktuellen Fortbildungsstandes Tschechiens widerspiegeln, sondern die Aussagen der Befragten im Hinblick auf Folgerungen, die in dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit dargestellt wurden, beleuchten.

Bei dem Vergleich der tatsächlichen Fortbildungsteilnahme der Befragten mit den forschungsbasierten Faktoren einer wirksamen Fortbildung können wesentliche Unstimmigkeiten beobachtet werden. Wie im theoretischen Kapitel angeführt ist, wurden u.a. folgende Faktoren einer wirksamen Fortbildung bewiesen: Dauer, Wirkungen des eigenen Handelns (Lipowsky & Rzejak 2012), intensiver kollegialer Austausch (Timperley 2007), Motivation (Deci & Ryan 2002) bzw. Lehrerenthusiasmus (Kunter et al. 2011). Die Befragungen zeigen jedoch, dass diese Faktoren kein fester Bestandteil der Fortbildungen von befragten Personen sind. Obwohl eine längere Fortbildungsdauer laut

Lipowsky & Rzejak (2012) ihre Auswirkung positiv beeinflussen kann, geben die meisten Befragten an, dass sie sogar sehr kurze Fortbildungen besucht haben, besuchen oder bevorzugen. Bezüglich eigener Wirkungen sagen nur einige Befragten eindeutig, dass sie mit den gewonnenen Erkenntnissen bewusst arbeiten bzw. ihre Auswirkungen bis zu ihren Lernenden beobachten können. Im Fall eines intensiveren kollegialen Austauschs gibt es wieder Ausnahmen – nur zwei Befragte haben ihre kollegiale Zusammenarbeit als eindeutig gewinnbringend und effektiv geschildert. In diesem Sinne scheinen realisierte Fortbildungen von tschechischen Lehrkräften eher uneffektiv, wenn wir jedoch den Faktor der Motivation einbeziehen, scheint die Situation nicht mehr so eindeutig. Laut den Forschungsbefunden kann die Fortbildungsmotivation als die zentrale Voraussetzung für den Fortbildungsertrag bezeichnet werden (z.B. Brady et al. 2009, Pedder & Lavicza 2011), wobei auch ihre Art entscheidend ist. Darüber hinaus ist für die Auswirkung einer Fortbildung eine intrinsische Motivation ideal, die bei den befragten Lehrpersonen offensichtlich vorhanden ist. Der Motivationsfaktor wird näher unter der Befragung der dritten Forschungsfrage eingegangen.

Bezüglich der Fortbildungspolitik in der Tschechischen Republik auf der staatlichen Ebene kann aufgrund der erhobenen Aussagen beschlossen werden, dass sie sich auf die Lehrpraxis nur minimal auswirkt. Den vorgestellten legislativen Verordnungen widerspricht die tatsächliche Praxis an den Schulen der Befragten. Obwohl die Direktoren laut der Vorschriften die Fortbildungen managen sollten, besteht an den Schulen der Befragten keine eindeutige Fortbildungskonzeption und die tatsächliche Teilnahme an Fortbildungen hängt dann ausschließlich von der Aktivität der Lehrpersonen selbst ab. Wo schon eine Art von Konzeption besteht, handelt es sich eher um eine Empfehlung, deren Erfüllung praktisch nicht kontrolliert wird – wie zum Beispiel die Empfehlung an der Schule von B5, wo die Lehrpersonen ihre Fortbildungserkenntnisse laut der Schulleitung untereinander zwar austauschen sollen, aber dafür keine unterstützenden Maßnahmen zur Verfügung haben (wie z.B. eine bestimmte Zeit). Die tatsächliche Erfüllung dieser Empfehlung wird ebenso wenig überprüft. Damit hängt auch das bestehende Fortbildungsangebot zusammen, über das die befragten Lehrpersonen nur einen begrenzten Überblick haben, wobei diese sich oft entweder auf die Vorauswahl eigener Institution verlassen oder auf die Angebote, die sie seitens bestimmter Organisationen selbst erreichen. Sollten sich diese Feststellungen auf Moegling (2017) berufen, der einige Defizite einer Lehrerfortbildung benannt hat, können z.B. folgende Überlappungen mit den Charakteristika des tschechischen Systems beobachtet werden: Die längste Lehrerbildungsphase wird praktisch in bestimmtem Maße

vernachlässigt bzw. privaten Anbietern überlassen, die Wirksamkeit der Lehrerfortbildungsmaßnahmen wird nicht systematisch untersucht und es fehlt auch eine Planung in einem längeren Zeithorizont. Schließlich entspricht der aktuelle Stand auch nicht der Forderung Moeglings (2017: 22), nach der die Lehrerfortbildung „vorwiegend eine öffentliche und staatlich zu finanzierende Angelegenheit in Kooperation mit den Universitäten, den Studienseminaren und Lehrbeauftragten der Lehrerakademien bleibt und nur an ausgewählter Stelle durch zu zertifizierende Angebote [...] ergänzt [wird].“ Anhand meiner Beobachtungen möchte ich festhalten, dass das Fortbildungssystem eher nur theoretisch funktioniert. Sofern Schulen keine eigenen und klaren Fortbildungsstrategien bzw. -konzeptionen formuliert haben, hat das System offenbar keine praktischen Folgen für die Lehrkräfte. Dann liegt es an den Lehrpersonen, wie sie mit dieser Freiheit umgehen. Aufgrund dieser Beobachtungen, die sich aus der vorliegenden Forschung erheben, lässt sich schließen, dass die tatsächliche Fortbildung von tschechischen DaF-Lehrkräften fast ausschließlich von ihrer eigenen Lernbereitschaft abhängt, womit sich die gestellten Forschungsfragen als relevant erweisen. Weiters werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen diskutiert.

Zur Betrachtung der Lernbereitschaft von den Befragten und ihrer Motivation muss der Kontext der einzelnen Befragten berücksichtigt werden, denn diese Faktoren haben sich auf die jeweilige Befragung ausgewirkt. In diesem Sinne muss auch mit den Ergebnissen gearbeitet werden. Die Einstellungen der Befragten werden nicht nur davon abgeleitet, was die Befragten über Fortbildungen gesagt haben, sondern auch von ihren tatsächlichen Aktivitäten in diesem Bereich. Ohne diese Betrachtung könnte beispielweise hergeleitet werden, dass die befragten Lehrkräfte an den Fortbildungen nicht teilnehmen können, weil die Kurse für sie zeitlich unpassend sind. Solche Schlussfolgerungen wären jedoch voreilig, denn sie würden alle anderen Umstände der konkreten Lehrpersonen ignorieren, die für das Verständnis ihrer Situation nutzbringend sein können. Damit kommen wir zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen.

Hauptforschungsfrage

Das Hauptforschungsziel der vorliegenden Arbeit wurde in Form der folgenden Forschungsfrage formuliert:

Welche Einstellung herrscht unter den tschechischen DaF-Lehrkräften zur eigenen Fortbildung vor?

Die befragten Lehrpersonen äußern sich überwiegend positiv sowohl von ihren absolvierten als auch von den derzeitigen Fortbildungen. Was ihre zukünftige Teilnahme betrifft, bedingen sie sie oft an bestimmte Faktoren, die diese Fortbildungen erfüllen sollten. Dies wird unter der folgenden Forschungsfrage näher diskutiert.

Neben diesen Äußerungen muss jedoch berücksichtigt werden, dass lediglich zwei Befragte (*B3, B7*) von ihren Fortbildungen als von einem festen und gezielten Bestandteil ihrer professionellen Lehrtätigkeit gesprochen haben, zwei Befragten (*B2, B5*) weisen dann ein bestimmtes Interesse auf, das auch durch gelegentliche Fortbildungsteilnahme unterstützt wird. *B3* und *B7* haben klare Gründe genannt, warum Fortbildungen für sie persönlich wichtig sind. Besonders *B7*, aber auch *B3* und teilweise auch *B5* haben formuliert, wo sie persönlich die Beiträge bzw. Kritikpunkte von Fortbildungen beobachten, warum sie für sie persönlich sinnvoll sind und sie haben daher die Bereitschaft gezeigt, das Thema der Fortbildung kritisch reflektieren zu können. Obwohl die Fortbildungen für die anderen Befragten aufgrund ihrer Aussagen etwas Positives darstellen, sehen sie sie nicht in Zusammenhängen an und es lässt sich daher festhalten, dass Fortbildungen für sie eher eine Ergänzung ihrer Lehrtätigkeit sind, aber keine Bedingung für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit, was vor allem aus den Aussagen *B7* folgt.

Aus den Äußerungen der Befragten geht hervor, dass sie sich der hohen Offenheit und Freiheit des Fortbildungssystems bewusst sind und keine Lehrperson äußert sich in dem Sinne, dass der Zugang ihrer Institution bzw. des ganzen Systems für sie persönlich irgendwie einschränkend wäre. Außer einer Lehrperson, für die Fortbildung kein Thema ist, ist die Einstellung der Lehrkräfte in ihren Aussagen zur Fortbildung grundsätzlich positiv. Zeitgleich sind sich jedoch offensichtlich nicht alle dessen bewusst, dass an diese Freiheit im Bereich Fortbildung auch bestimmte Autonomie und Verantwortung geknüpft ist.

Subforschungsfragen

Aus der Hauptforschungsfrage haben sich folgende zwei Subforschungsfragen ergeben, die sie ausführen:

Bestehen unter tschechischen DaF-Lehrkräften Unterschiede in Bezug auf die Fortbildungsbereitschaft?

Hier lassen sehr starke Unterschiede ausmachen. Der größte Kontrast im Rahmen eines Institutionstyps ist an den Sprachschulen zu beobachten. Eine Lehrperson aus einer privaten Sprachschule hat noch an keiner Fortbildung teilgenommen, interessiert sich an dem Thema Fortbildung nicht und ist momentan zu allen möglichen Bildungsformen demotiviert, wohingegen eine Lehrperson aus der anderen Sprachschule geradezu prototypisch demonstriert, wie lernbereite Lehrkräfte aussehen sollten. Dieser Unterschied war jedoch zu erwarten, weil die Sprachschulen in der Regel eine spezifische Bildungsphilosophie selbst bestimmen und regeln können, darunter auch die Fortbildungspolitik. Am Beispiel der zwei Befragten wird deutlich, wie unterschiedlich und weit voneinander entfernt die Zugänge dieser Institutionen und daher auch Fortbildungsbereitschaft ihrer Lehrkräfte sein können. Die übrigen Befragten aus staatlichen Schulen äußern sich weniger dezidiert, ihre Fortbildungsbereitschaft ist jeweils unterschiedlich. Obwohl sie sich überwiegend positiv zu Fortbildungen äußern, lässt sich nicht sagen, dass alle gleichzeitig auch bereit sind, sich weiterbilden zu lassen. Das heißt, die Fortbildungsbereitschaft ist wieder nicht nur nach den Aussagen der Befragten, dass sie sich fortbilden möchten, zu beurteilen, sondern auch nach weiteren Kriterien, die ihre eventuellen konkreten Schritte zu diesem Thema untersuchen – beispielweise ob sie ihre eigenen Fortbildungsziele formulieren können, ob sie sich im Fortbildungsangebot auskennen, ob sie den institutionellen Kontext bezüglich der Fortbildungspolitik kritisch reflektieren können oder ob sie eine eigene professionelle Vision haben, die mit ihren Fortbildungszielen dann eng zusammenhängen kann. Wie bei der vorigen Forschungsfrage erwähnt, formulieren die meisten Lehrpersonen bestimmte Wünsche oder Forderungen, die ihre zukünftigen Fortbildungen erfüllen sollten. Während einige dieser Faktoren erfüllbar scheinen (wie z.B. ein Kurs zum konkreten Thema oder Empfehlung von Kollegen), deuten einige der genannten Bedingungen an, dass sie langfristig für ihre Teilnahme an Fortbildungen ein Hindernis darstellen könnten. Ein solcher typischer Faktor ist Zeit. Obwohl aus den Aussagen gefolgert werden kann, dass ihre Teilnahme an Fortbildungen von ihren aktuellen Zeitmöglichkeiten abhängt, kann dieser Faktor als umstritten gesehen werden. Der Grad der tatsächlichen Fortbildungsteilnahme hängt eher davon ab, welche Priorität die konkrete Lehrperson der eigenen Fortbildung momentan zumisst. Dies kann sich von Fall zu Fall stark unterscheiden, weil es offenbar so ist, dass

die Befragten den Fortbildungen einen individuell ganz anderen Wert zuschreiben – für einige Befragte ist es zum Beispiel unvorstellbar, dass sie für Fortbildungen ihre Freizeit aufwenden (B2, B6). Dabei ist interessant, dass jede Lehrkraft, die sich über Zeitmangel beschwert, unterschiedliche persönliche Umstände nennt. Als Gründe für den Zeitmangel, aufgrund dessen sie kaum oder keine Zeit für Fortbildungen finden, nennen die Befragten folgende Punkte: laufendes universitäres Studium, kleine Kinder, nicht genug Freizeit oder zu viele Unterrichtsstunden, wobei sich diese Lehrenden in unterschiedlichen Lebensphasen befinden. Daraus könnte man ableiten, dass praktisch in jeder einzelnen Lebensphase zu wenig Zeit für Fortbildung zur Verfügung steht. Aus den Aussagen der übrigen Befragten folgt diese Vermutung jedoch nicht. Die Aussagen der übrigen Befragten stützen diese Vermutung allerdings nicht. Es bieten sich viele Varianten und Erwägungen an, die an dieser Stelle diskutiert und überlegt werden könnten. Aufgrund eigener Erfahrungen mit den befragten Lehrpersonen und nach den Einsichten in ihre (Berufs-) Leben liegt es nahe, dass die Teilnahme an Fortbildungen tatsächlich von der Aktivität, vom Interesse und von der Begeisterung jeder einzelnen Lehrkraft abhängt. Diese Bereitschaft, sich z.B. in eigener Freizeit fortzubilden, lässt sich nur bei wenigen Befragten beobachten (B3, B7, teilweise B5 bzw. B2). Bei den anderen Befragten besteht ein Widerspruch: Einerseits schildern sie ihre Einstellung zur Fortbildung als sehr positiv und stellen sich als lernbereit, andererseits sind sie nicht bereitwillig, an einer Fortbildung tatsächlich teilzunehmen. Dieser Widerspruch ist quer über alle Schulstufen zu beobachten (B2, B4, B6).

Die zweite Subforschungsfrage lautet:

Was ist die Motivation der tschechischen DaF-Lehrkräfte zur Fortbildung?

Die Fortbildungsmotivation der Befragten ist, sofern vorhanden, ziemlich vielfältig. Einerseits wurden eher geradlinige Motive genannt, die Fortbildung als Gelegenheit ansehen, Deutsch zu üben, praktische Aktivitäten und neue Methoden auszuprobieren. Zweitens wurden eher konzeptionelle, abstraktere Motive genannt, wie zum Beispiel der Wunsch, an sich selbst zu arbeiten und sich fortwährend zu verbessern, ein positives Gefühl (von sich selbst) zu haben, ein gutes Vorbild für die eigenen Lernenden zu werden, sich mit anderen Fachkollegen austauschen zu können oder sich einen Motivationsschub zu holen. Die festgestellten Motive, aufgrund derer sich die Befragten für eine Fortbildung entscheiden, sind jedoch fast ausschließlich intrinsischer Art (nach der Abgrenzung von

Deci & Ryan, 2002). Motivationsfacetten, die von Rzejak et al. (2014) als überwiegend extrinsisch bezeichnet werden, d.h. z.B. externale Erwartungsanpassung und Karriereorientierung, kommen in den Aussagen fast nicht vor. Obwohl einige Motive als teilweise extrinsisch orientiert scheinen können (wie z.B. Deutsch üben, vor den Lernenden gut aussehen), kann im Hintergrund aller Motivationen eine starke Entwicklungsorientierung bzw. Bedarf nach sozialer Interaktion beobachtet werden, will man den Facettenbezeichnungen von Rzejak et al. (2014) folgen. Obwohl eine Art von intrinsischer Motivation von fast allen Befragten formuliert wurde, zeigt sich, dass eine Äußerung an sich, sich für eine Fortbildungsteilnahme motiviert zu fühlen, sollte für eine praktische Umsetzung idealerweise mit anderen oben genannten Charakteristika verbunden werden, wie z.B. einer professionellen Vision, Überzeugung von Gewinnbringung einer Fortbildung etc. Es zeigt sich gleichzeitig am Beispiel der B7, dass Lehrkräfte, an deren Schule eine ziemlich strenge Fortbildungspolitik umgesetzt wird, sogar sehr viel zu Fortbildungen motiviert werden können, soweit sie sie sinnvoll und nutzbringend finden, wie es auch im Fall der B7 ist.

Bei der Beantwortung der Forschungsfragen haben sich weitere Frage ergeben, die im Rahmen dieser Forschung nicht beantwortet werden können, deren Beantwortung jedoch für genaueres Verständnis der Problematik nutzbringend wäre. Es lässt sich darüber hinaus fragen:

Wie könnten professionelle Überzeugungen und persönliche sowie professionelle Vision der Lehrpersonen verstärkt werden?

Durch welche Maßnahmen könnte die Fortbildungsmotivation der Lehrkräfte erhöht werden?

Welche systematischen Schritte sollten verwirklicht werden, um Lehrkräfte möglichst viel bei der Fortbildung zu unterstützen?

Obwohl die vorliegenden Ergebnisse erwartungsgemäß keine allgemein repräsentativen Aussagen zulassen, kann aufgrund des Einblicks in das tschechische Fortbildungssystem vermutet werden, dass ähnliche Situationen auch an anderen schulischen Institutionen keine Ausnahme sind. Darüber hinaus und auch in Anknüpfung an die diskutierten Forschungsfragen liegt nahe, weiter zu forschen, wie die Lehrkräfte in ihren Fortbildungsbemühungen unterstützt werden könnten. In diesem Sinne bieten sich mehrere Ebenen an, die unterschiedliche Verantwortungen ansprechen.

Zuerst sollte überlegt werden, inwieweit eine wirksame Fortbildung ausschließlich von der Engagiertheit einzelner Lehrpersonen abhängen soll. Das ist eher eine Frage für tschechisches Schulministerium, das sich möglichst bald an zeitgemäßen Empfehlungen bezüglich Fortbildungen orientieren sollte, falls es beabsichtigt, systematisch an der „Erziehung“ und Unterstützung guter Lehrkräfte und dabei auch guter Bildung zu arbeiten.

Abgesehen von Verantwortungen des Ministeriums können auch weitere Akteure in dem Fortbildungsprozess mitbezogen werden. Eine große Verantwortung liegt erstens bei den SchuldirektorInnen, die durch sinnvolle Fortbildungskonzeptionen an eigenen Schulen eigene Lehrkräfte zur Fortbildung entsprechend motivieren können und ihnen solche Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sie ihnen möglichst viel Anregungen und Motivationen zur Fortbildung und Lernbereitschaft im Allgemeinen vermitteln, wie es zum Beispiel an der untersuchten Sprachschule der Fall ist. Zweitens muss schon bei der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte auf ihre Zielorientierung geachtet werden, was wiederum pädagogische Fakultäten beeinflussen könnten durch eine Orientierung auf die Autonomie und Selbstbestimmung der zukünftigen Lehrkräfte. Hochschulen könnten jedoch auch durch eine klarer kommuniziertes und breiteres Fortbildungsangebot die potentiellen FortbildungsteilnehmerInnen ansprechen und so die Verantwortung zur Fortbildung von Lehrkräften selbst in die Hand zu nehmen.

6 KRITISCHE REFLEXION

In folgender Reflexion werden einige besonders gewinnbringende sowie auch problematische Momente des Forschungsprozesses diskutiert. Zuerst wird der Wechsel der Forschungsmethode erwähnt, der eine unterschiedliche Fokussierung der Forschung ermöglicht hat. Diese Entscheidung bewerte ich positiv, weil sie mir ermöglicht hat, die Problematik tiefergehend zu untersuchen, sie in größerem Zusammenhang anzusehen und die Kontexte einziger Lehrpersonen besser zu verstehen. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass eine qualitative Forschung viel mehr problematische Momente bereiten kann, als ich mir wahrscheinlich am Anfang vorstellen konnte. Vor allem finde ich sehr anspruchsvoll, mit offeneren qualitativen Befragungen umzugehen, wenn man erst eine Forschungsnovizin ist.

Ein Vorteil einer qualitativen Befragung waren diejenigen Fragestellungen, wo sich aufgrund der Forschungsbefunde mehrere Antwortmöglichkeiten angeboten haben, die ich jedoch den Befragten nicht vorgeben wollte (wie Motivationen). Meine Absicht war eher, sie eigene Meinungen und Faktoren selbst thematisieren zu lassen, die sie für persönlich relevant halten, was mir aber auch nicht in allen Fällen ideal gelungen ist. Ansonsten war auch möglich und von Vorteil, nach bestimmten Informationen nachzufragen, falls eine Ausführung nötig war.

Neben den Gelegenheiten, die der Einsatz einer offeneren qualitativen Befragung anbietet, beträgt er jedoch in allen Phasen ihrer Umsetzung wichtige Prozessüberlegungen – nicht nur in der Vorbereitungsphase, wo sehr sorgfältig beschlossen werden muss, in welche Richtung die Befragung zu richten ist, sondern (und vor allem) bei der Datenerhebung, die als ständige mentale Pendeln (Daase 2014) zwischen der Datenerhebung und Datenauswertung angesehen werden kann, sowie auch bei der Datenauswertung, da die Daten an sich schwer vergleichbar sind. Während der Interviewführung musste ich stets die richtige Balance suchen zwischen authentischem Zuhören und nichtsuggestiver Fragestellung und der Kontrolle, ob alles Wesentliche gesagt wurde. Die späteren Interviews waren in diesem Sinne erfolgreicher. Vor allem in den ersten habe ich einige Themenbereiche nicht thematisiert oder wiederum diejenigen angesprochen, die für das Thema nicht viel von Bedeutung waren. Ich habe jedoch versucht, auf diese Fälle im Kapitel 4 hinzuweisen und sie in der Analyse zu berücksichtigen. Daneben haben einige Befragte bestimmte identische Fragestellungen unterschiedlich verstanden und ich musste sie deshalb umformulieren. Es war für mich

nicht einfach und wahrscheinlich auch nicht möglich, alle möglichen Variationen einer Fragestellung bereit zu haben für den Fall, dass sie nicht verstanden wird. Manchmal war eine Umformulierung gelungen, gelegentlich war sie leider aufgrund der geringen Erfahrung mehr suggestiv und geschlossen, als es gewünscht wäre.

Bei qualitativen Befragungen muss darauf geachtet werden, dass auf heikle Fragestellungen nicht so offen geantwortet werden könnte, wie es vielleicht im Fall eines Fragebogens möglich wäre (Bortz & Döring, 2002: 297). Die Autoren empfehlen allerdings jedenfalls bei persönlichen Themen, „auf eine entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre besonderen Wert zu legen“ (ebd.). Der Schwerpunkt dieser konkreten Forschung war nicht besonders persönlich, obwohl ein paar Mal das Thema des Gelds angesprochen wurde, was nicht für alle angenehm war. Eine weitere Fragestellung, die potentiell heikel sein könnte, war die Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen. In einem Fall war es beobachtbar, dass diese Frage der befragten Lehrperson nicht besonders angenehm war, grundsätzlich bewerte ich aber die Atmosphäre bei allen Befragungen als positiv, angstfrei und deshalb gewinnbringend.

Es ist auch noch zu erwähnen, dass alle Befragungen mündlich realisiert wurden, wobei aufgrund einer plötzlichen gesundheitlichen Indisposition einer befragten Person ein Gespräch telefonisch durchgeführt werden musste. Alle Interviews wurden auch auf Deutsch realisiert, was für mich am Anfang auch eine Selbstverständlichkeit war, aber schon als ich die potentiellen ProbandInnen angesprochen habe, wurde ich dadurch überrascht, dass Deutsch als Verkehrssprache der Interviews nicht immer als positiv wahrgenommen wurde. Obwohl ich kurz nachgedacht habe, dass die Gespräche in der Erstsprache der ProbandInnen qualitativ besser sein könnten, wollte ich nicht prinzipiell auf die Voraussetzung automatisch eingehen, dass die Sprachniveaus von tschechischen DaF-Lehrkräften generell ungenügend für Gespräche in deutscher Sprache sind. Das Sprachkriterium war also schließlich neben dem Schultyp und der Teilnahme an Fortbildung im letzten Halbjahr das dritte, obwohl nicht geplante Kriterium, nach dem die Auswahl von den Befragten (obwohl nur in einigen Fällen) erfolgt war. Dazu sind noch ein paar Bemerkungen nötig. Aus der Tatsache, dass die Befragungen auf Deutsch durchgeführt wurden, folgt zum Beispiel der Vorteil, dass die Aussagen der LehrerInnen authentisch ohne sprachlich-kulturelle Übersetzung analysiert und dargestellt werden können. Zu den Nachteilen rechnet sich der Fakt, dass das Sprachniveau der einzelnen ProbandInnen unterschiedlich ist und dass die Sprache stellenweise das Verständnis verhindert. Hier wird ein konkretes Beispiel gemeint, wenn eine Fragestellung dreimal

wiederholt werden musste, bis die Lehrperson verstanden hat, wie sie gemeint war. Das war aber eine Ausnahme und Deutsch als die Verkehrssprache hat eher kleine Sprachfehler verursacht bzw. längere Überlegungspausen. Trautmann erwähnt in diesem Zusammenhang, dass die Probleme des gegenseitigen Verstehens üblicherweise nicht nur durch eine Verwendung von L2 verursacht werden, sondern dass die Problematik „anderer sozialer Welten und anderer kommunikativer Basisregeln“ (Trautmann 2012: 230) auch in L1 aktuell ist. Zu diesem Thema muss noch selbstkritisch erwähnt werden, dass ich gelegentlich auch einen Fehler gemacht und ziemlich viele Füllwörter verwendet habe. Ich glaube jedoch, dass Deutsch als Verkehrssprache der Interviews auf die Forschungsergebnisse keinen Effekt hatte.

Dem gesamten Forschungsprozess entspricht gut ein Sprichwort, an das ich immer bei der Unterrichtsplanung denke – *You know best how to teach the lesson the moment it is over*. Etwas Ähnliches könnte ich analog über den Forschungsprozess sagen – erst an seinem Ende kann man problematische Momente bestimmen und geeignete Verbesserungsvorschläge nennen. Das gehört jedoch zu jedem Forschungs- und grundsätzlich zu jedem Entwicklungsprozess.

7 CONCLUSIO

Der ursprüngliche Gedanke am Anfang dieser Arbeit war, dass besserer Unterricht vor allem durch bessere Lehrkräfte möglich ist. Unter allen Möglichkeiten, wie Lehrkräfte besser ausgebildet werden können, hat mir die Thematik der Fortbildung als besonders aktuell erschienen, vor allem aus der persönlichen Perspektive, denn dieses Thema spielt eine immer größere Rolle in meinem Leben. Die Vorannahme vor dem Forschungsbeginn war: Fortbildung kann positive Effekte auf Unterricht und Lernende haben. Bei der Orientierung in Studien zu diesem Thema konnte diese Vorannahme auch durch Forschungsbefunde unterstützt werden. Es liegt nahe, den ausgewählten Themenbereich in Kontext der Tschechischen Republik einzubetten – nicht nur aus dem Grund, dass ich in Tschechien tätig bin, sondern auch deshalb, weil diesem Thema in Tschechien ziemlich wenig Aufmerksamkeit zugewendet wird. Im Kontext des Bereichs Deutsch als Fremdsprache wurde dieses Thema noch nie aufgegriffen und deshalb lag es nahe, Fortbildung von DaF-Lehrkräften in Tschechien zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit hat das Ziel verfolgt, Einstellungen der DaF-Lehrkräfte in der Tschechischen Republik zu verstehen, sowie ihre Motivationen zu Fortbildung und eventuelle Unterschiede in ihrer Lernbereitschaft benennen. Weil es sich um eine qualitative Untersuchung handelt, wurde der Fokus auf acht Deutschlehrenden aus unterschiedlichen Schulstufen gelegt. Als Auswahlkriterium hat ihre (Nicht)Teilnahme an Fortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache im letzten Halbjahr gedient. Nach diesem Gesichtspunkt konnten die ProbandInnen in zwei Gruppen geteilt werden, nach dem Gesichtspunkt ihrer Institution nach vier Gruppen – je zwei ProbandInnen pro Primarstufe I., zwei pro Primarstufe II., zwei pro Sekundarstufe und zwei ProbandInnen sind an einer Sprachschule tätig. Die Auswirkungen von Fortbildungen und andere damit zusammenhängende Faktoren wie Motivation oder Fortbildungssysteme wurden in dem theoretischen Teil aufgrund Forschungsbefunde dargelegt. Methodischen Überlegungen sind im methodischen Kapitel erörtert, das die einzelnen Phasen der Datenerhebung, -erhebung und -auswertung beschreibt mit Beachtung von Güterkriterien und Grundsätzen ethischen Vorgehens. Nach der Durchführung der Feldforschung wurden alle Interviews nach den Grundsätzen des Minimaltranskripts des GAT-Transkriptionssystems transkribiert. Zu Zwecken übersichtlichen analytischen Arbeitsvorgehens wurde das Datenanalyseinstrument MAXQDA eingesetzt, das sich besonders gewinnbringend bei der Kodierung und folgender Analyse gezeigt hat. Im folgenden Kapitel Ergebnisse sind die analysierten

Ergebnisse präsentiert und durch entsprechende Transkriptausschnitte unterstützt dargestellt, wobei sie im nächsten Kapitel Diskussion als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen, sowie auch zur Formulierung weiterführender Fragen. Im Rahmen der kritischen Reflexion sind dann besonders gewinnbringende sowie auch problematische Momente im Verlauf der Forschung diskutiert.

7.1 Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat drei Forschungsfragen formuliert, die sich auf Einstellungen von tschechischen DaF-Lehrkräfte zu Fortbildung, zu ihrer Lernbereitschaft und Fortbildungsmotivation bezogen haben. Obschon die Antworten keine allgemein repräsentativen Aussagen formulieren können, lässt sich vermuten, dass ähnliche Schlussfolgerungen, die von der ProbandInnengruppe formuliert wurden, auch bei anderen tschechischen DaF-Lehrenden und -Institutionen gültig sein könnten. Teilweise aus der Orientierung in der tschechischen DaF-Fortbildungspraxis, teilweise aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass die theoretische Fortbildungskonzeption in den untersuchten Fällen fast keine praktische Auswirkungen in der Praxis aufweist und die Fortbildungsteilnahme also ausschließlich von der Aktivität der Lernenden selbst abhängt. In diesem Sinne hat sich die Relevanz der gestellten Forschungsfragen bewiesen. Bezüglich der Einstellungen zur eigenen Fortbildung gibt es ein Widerspruch darin, wie die Lehrenden von Fortbildung sprechen und wie sie sie tatsächlich in ihr professionelles Leben eingliedern. Während fast alle Befragten sich von vergangenen und eventuell auch gegenwärtigen Fortbildungen positiv äußern, bilden Fortbildungen keinen festen Bestandteil ihrer professionellen Tätigkeit und dienen eher als eine gelegentliche Ergänzung. An diese Schlussfolgerung knüpft sich die zweite Forschungsfrage, die die Lernbereitschaft der befragten Lehrpersonen betrifft. Aus dem Widerspruch in der ersten Schlussfolgerung folgt dementsprechend, dass nur einige Lehrkräfte von denen, die ihre Einstellung zu Fortbildung positiv darstellen, sich auch tatsächlich für die Fortbildungsmöglichkeiten interessieren. Es wurde ein Zusammenhang zwischen der Lernbereitschaft der Befragten und ihrer Fähigkeit festgestellt, professionelle Vision bzw. Fortbildungsziele zu formulieren. Darüber hinaus wurde auch beschlossen, dass die Motivation der Befragten fast ausschließlich intrinsischer Art ist, wobei sie aber an sich zu einer Fortbildungsteilnahme nicht reicht. Es wurde ebenso festgestellt, dass hohe

Fortbildungsmotivation kompatible mit hoher Fortbildungsanforderungen der Schule sein kann, soweit die Lehrperson Auswirkungen bzw. den Sinn der Fortbildungen erkennen kann. Die vorliegende Arbeit kann als Anregung für weitere Studien in bildungspolitische Richtung dienen, oder für Projekte zur Verstärkung der Lehrerselbstbestimmtheit und ihrer professionellen Überzeugungen.

8 LITERATURVERZEICHNIS

- Alliger, G. M.; Tannenbaum, S. I.; Bennett, W. Jr.; Traver, H. & Shotland, A. (1997), A meta-analysis of the relations among training criteria. In: *Personnel Psychology*, H.2 (1997), 341-358.
- Änderungsgesetz Nr. 137/2016 Sb. / Zákon č. 137/2016 Sb. (2016), Zákon, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: Sběrka zákonů České republiky.
- Annina Lenz (2012), Anwendungsbeitrag in Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In: *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung*. / Doff, Sabine (Hrsg.). Tübingen, 2012, 218-231: Anmerkungen 5; Tabellen 1.
- Aschenbrenner, Susanne (2010), Fort- und Weiterbildung von Lehrer und Lehrerinnen der berufsbildenden höheren Schulen im Wald- und Weinviertel im Schuljahr 2008/2009. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Barber, Michael; Mourshed, Mona & McKinsey and Company (2007), *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Co.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9: 4, 469-520.
- Bildung 2020 / *Vzdělávání2020*, [Online: http://vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf, 26. Februar 2018].
- Bömer, T.; Kunter, M.; Hertel, S. (2011), Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften – Empirische Überprüfung eines kognitiv-affektiven Modells der Überzeugungsveränderung. Vortrag auf der Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs 14.-16.09.2011, Erfurt.
- Bortz, Jürgen (2002), *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin, Heidelberg: Springer, 2002.
- Brady, S.; Gillis, M.; Smith, T., Lavalette; M., Liss-Bronstein, L.; Lowe, E.; North, W., Russo, E. & Wilder, T. D. (2009), First grade teachers' knowledge of phonological

- awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 425–455.
- Burwitz-Melzer, Eva & Steiniger, Ivo (2016), Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Frederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr
- Christoforatu, Ellen (2016), Educating in a Globalized World – Challenges for Teachers and Teacher Educators. In: Christoforatu, Ellen (Ed.) (2016): *Education in a Globalized World. Teaching Right Livelihood*. Immenhausen bei Kassel, 6-14.
- Collet, C. (2009), Förderung von Problemlösekompetenzen in Verbindung mit Selbstregulation. *Wirkungsanalysen von Lehrerfortbildungen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Colquitt, J. A. & LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000), Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. In: *Journal of Applied Psychology*, H.5 (2000), 678-707.
- Correnti, R. (2007), An empirical investigation of professional development effects on literacy instruction using daily logs. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, H. 4 (2007), 262-295.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1987), *Das flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Daase A.; Hinrichs B. & Settinieri J. (2014), In: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung*. Settinieri J, Demirkaya S, Feldmeier A, Gültekin-Karakoç N, Riemer C (Eds); Paderborn: Schöningh, UTB: 103-122.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009), *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford, CA: Stanford University, National Staff Development Council.
- Daschner, Peter (2004), Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: Blömke; Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

- DVPP-Programm, [Online: <http://dvpp.msmt.cz/fadvpp/vybdvpp.asp>,
<http://dvpp.msmt.cz/advpp/vybdvpp.asp>., 5. Februar 2018].
- Fullan, M. & Barber, M (2010), Final Report of the Building Blocks for Education Summit. September 13 -14, 2010 Toronto, Ontario.
- Gersten, R.; Dimino, J.; Jayanthi, M.; Kim, J. S. & Santoro, L. E. (2010), Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. In: *American Educational Research Journal*, H.3 (2010), 694-739.
- Gesetz von pädagogischen Arbeitenden / *Zákon o pedagogických pracovnících* (2004), *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*. In: Sbirka zákonů České republiky.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2013); Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In: Aguado, Karin [Hrsg.]; Heine, Lena [Hrsg.]; Schramm, Karen [Hrsg.] (2013), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt, M.: Lang, 136-159.
- Goethe Institut, [Online: www.goethe.de/ins/cz, 12. Jänner 2018].
- Goldschmidt, P. & Phelps, G. (2007); Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST), Center for the Study of Evaluation (CSE). Los Angeles.
- Gottwald, K. & Brinkmann, C. (1973), Determinanten der Weiterbildungsmotivation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission 28. Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung*, 43–110. Stuttgart: Klett.
- Gruschka, Andreas (1994), Real praktizierter Praxisbezug – Noch eine unerledigte Hausaufgabe der allgemeinen Didaktik. In: Meyer, M; Plöger, W. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. A. C. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heck, Gerhard & Schurig, Manfred (Hrsg.) (1982): Einleitung. In: Heck, Gerhard & Schurig, Manfred (Hrsg.) (1982), *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische*

- Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1-44.
- Institut für Germanistik, Universität Wien, [Online: <https://www.univie.ac.at/germanistik/daf-daz>, 3.März 2018].
- Kleickmann, T.; Möller, K.; Jonen, A. & Vehmeyer, J. (2006), *Haben Lehrerfortbildungen einen Effekt auf Leistungszuwächse bei Schülerinnen und Schülern?* München: Vortrag auf der 68. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF).
- Klinzing, H. G. (2002), Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H.2 (2002), 194-214.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002), Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: M. Jerusalem & D. Hopf. (Hrsg.) (2002), *Zeitschrift für Pädagogik*. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft, 54–82, Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2012), *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) 2011, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Langer, Antje (2010), Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 515-526.
- Lehrerbildung. Kempfen: AZ Druck und Datentechnik, 290-301.
- Lipowsky, Frank (2011), Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011), a.a.O., 398-417.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2012), Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen, In *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1-17.

- Louis, K. S.; Kruse, S. & Marks, H. (1996), Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. In: *American Educational Research Journal*, H.4 (1996), 757-798.
- Matyášová, Eliška (2011), Motivation im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Zielsprache Deutsch. Komparation der Firmenkurse und Abendkurse im Deutschunterricht. Diplomarbeit. Masarykova univerzita.
- Mayr, Johannes (2010), Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In: Abel, Jürgen & Faust, Gabrielle (Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Miller, Reinhold (1995), Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF-Wegweiser.
- Moegling, Klaus (2017), Die Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt und partizipativ durchgedacht und geplant. *Schulpädagogik heute* 15:8, 1-34.
- Nationale Programm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik (Weißes Buch) / *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha), (2001), Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Neumann, S. B. & Cunningham, L. (2009), The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. In: *American Educational Research Journal*, H.2 (2009), 532-566.
- NEZEL, Ivo (1992), *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. Haupt Bern, Stuttgart, Wien: Utb.
- NIDV. Nationalinstitut für Fortbildung / *Národní institut pro další vzdělávání*, [Online: www.nidv.cz/, 10. Jänner 2018].
- NÚV ISCED, [Online: www.nuv.cz/isced, 26. Februar 2018].
- NÚV. Nationalinstitut für Bildung / *Národní institut pro vzdělávání*, [Online: www.nuv.cz/, 16. Jänner 2018].
- Obst, Otto (2006), *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- OECD (2005), *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris. [Deutsche Übersetzung (2006): *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können.*]
- Opfer, V. D.; Pedder, D. G. & Lavicza, Z. (2011), The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. In: *Teaching and Teacher Education*, 27, 443–453.
- Organisierung des Bildungssystems in der Tschechischen Republik / Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/09, [Online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>, 3. März 2018].
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.
- Penuel, W. R.; Fishman, B. J.; Yamaguchi, R. & Gallagher, L. R. (2007), What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. In: *American Educational Research Journal*, H.4 (2007), 921-958.
- Rahmen der professionellen Qualitäten von Lehrkräften / Rámeč profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch (2012), Praha: Národní ústav pro vzdělávání, [Online: www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf, 10. März 2018].
- Riemer, C. (2016), Befragung. In: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Caspari D; Klippel F; Legutke MK; Schramm K (Eds); 1. Auflage. Tübingen: Narr, 155-173.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014), Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 6: 1, 139-159.
- Schulgesetz / *Školský zákon* (2004), Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*.
- Schulregister. Register der Schulen und Schuleinrichtungen nach dem Schulgesetz / Rejstřík škol, [Online: <https://profa.uiv.cz/rejskol/>, 10. März 2018].

- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007); Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: *Review of Educational Research*, H.4 (2007), 454-499.
- SGUN. Tschechischer Germanisten- und Deutschlehrerverband / *Spolek germanistů a učitelů němčiny*, [Online: www.sgun.cz, 10. Jänner 2018].
- Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004), *Handbuch*
- Stavrou, N. A. (2008), Intrinsic motivation, extrinsic motivation and motivation: Examining self-determination theory from flow theory perspective. In F. M. Olsson (Hrsg.) (2008), *New Developments in the Psychology of Motivation*, (S. 1–24). New York, NY: Nova.
- Steffens, Ulrich & Höfer, Dieter (2014). Die Hattie Studie – Forschungsbilanz und Handlungsperspektive. BMBF: Schulqualität Allgemeinbildung, [Online: www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/.../hattie_studie.pdf, 3.März 2018].
- Strategie lebenslanges Lernen Tschechien / *Strategie celoživotního učení ČR* (2007), Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Strategische und konzeptionelle Dokumente / *Strategické a koncepční dokumenty*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [Online: www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009, 26. Februar 2018].
- Terhart, Ewald (2012), Zum Stand des Bologna-Prozesses im Hinblick auf die Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – Ein E-Mail-Interview mit Ewald Terhart. In: Bosse, D.; Criblez, L.; Hascher, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 109-113.
- Timperley, H.; Wilson, A.; Barrar, H.; Fung, I. (2007), *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Trautmann, Matthias (2012), Grundlagebeitrag in Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In: *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung*. / Doff, Sabine (Hrsg.). Tübingen, 2012, 218-231: Anmerkungen 5; Tabellen 1.

- Verordnung Nr. 263/2007 Sb. / *Vyhláška č. 263/2007 Sb.* (2007), Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. In: Sběrka zákonů České republiky.
- Verordnung Nr. 317/2005 Sb. / *Vyhláška č. 317/2005 Sb.* (2007), Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: Sběrka zákonů České republiky.
- Vescio, V.; Ross, D. & Adams, A. (2008), A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Florida.
- Watson, R. & Manning, A. (2008), Factors influencing the transformation of new teaching approaches from a programme of professional development to the classroom. *International Journal of Science Education*, 24, 173–209.
- Weg zur Qualität / Cesta ke kvalitě, [Online: www.nuov.cz/ae/o-projektu, 5. März 2018].
- Wegner, Reinhard: Lern- und Lehrmotivation (1996), In: *Journal für Psychologie*, 4: 2, 23-37. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wunderl, Helmut (2007), LehrerInnenfortbildung in Niederösterreich von 1960 bis 2007. In: Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2007), *Pädagogik für Niederösterreich. Festschrift zur Gründung der PH NÖ*. Baden: Druckerei Philipp GmbH, S. 217-224.

9 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Fortbildung vs. Weiterbildung (vgl. Nezel 1992: 14).....	6
Abb. 2: Forschungsdesign.....	32
Abb. 3: ProbandInnengruppe.....	41
Abb. 4: Kategoriensystem 1.....	46
Abb. 5: Kategoriensystem 2.....	47

10 ANHANG

A1	Interviewleitfaden.....	100
A2	Soziometrischer Fragebogen.....	101
A3	Einverständniserklärung.....	101
A4	Übersicht über Befragten und Interviews.....	102
A5	Transkriptionssystem GAT – verwendete Symbole.....	103
A6	Kategoriensystem in MAXQDA – Dokumentation der Analyse.....	104
A7	Transkripte.....	105

A1 Interviewleitfaden

Vorbesprechung

Das Thema der Masterarbeit ist die Fortbildung von Lehrpersonen, die in der Tschechischen Republik Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Es handelt sich um ein offenes Interview – ich habe einige Interviewfragen vorbereitet, aber lasse Sie sehr frei erzählen, damit ich möglichst gut den Kontext verstehen kann. Das Interview möchte ich gerne aufnehmen und die Daten werde ich ausschließlich für die Zwecke der Masterarbeit verwenden. Das Gespräch ist natürlich anonym.

Leitfaden für das Interview

- 1) Beschreiben Sie bitte Ihre **Ausbildung** und Ihre **aktuelle Tätigkeit** als Lehrkraft.
- 2) Können Sie sagen, dass Sie sich in Ihrem Fachgebiet gezielt fortbilden?
 - a) **Wie** bilden Sie sich fort?
 - FB-Seminare / persönlich - online / Anbieter / extern – intern?
 - b) Wie viel **Zeit** widmen Sie monatlich an Ihre FB?
 1. Wonach **wählen** Sie Ihre FB? (Rolle Ihrer Heimatinstitution?)
 - c) In welchen **Themen** bilden Sie sich fort?
 1. Wonach wählen Sie diese Themen?
 2. Gibt es **Themen**, in denen Sie sich gerne fortbilden würden?
 - d) **Wo / Wie** suchen Sie geeignete FB-Kurse? (Newsletter / privat ...?)
 - e) **Warum** bilden Sie sich fort? Ihre persönlichen Gründe?
 - f) Fühlen Sie sich **motiviert** oder demotiviert, sich fortzubilden? Warum?
 1. Was würde Ihre Motivation erhöhen?
 - g) Welche **Eindrücke** bringen Sie sich von Ihren Fortbildungen?
 - h) Wonach **bewerten** Sie eine **gute** Fortbildung?
 - i) Beobachten Sie **Auswirkungen** Ihrer Fortbildungen in Ihrem Unterricht?
 - j) Treffen Sie sich mit Ihren DaF-KollegInnen? Arbeiten Sie zusammen?
 - k) Wie **bewerten** Sie grundsätzlich Ihre **Teilnahme** an Fortbildungen?
 - 1) Wie bewerten Sie grundsätzlich das bestehende **Fortbildungssystem**?
 1. **Kritikpunkte** bzw. **Verbesserungsvorschläge**?
 - m) Wollen Sie **noch etwas anführen** / noch einen **Kommentar** ergänzen?

A2 Soziometrischer Fragebogen

- Alter
- Ausbildung
 - o Studienrichtung
 - o Abschluss (wann)
- Aktuelle Arbeitsstelle
 - o Staatliche / private Schule
 - o Sprachschule
 - o Universität
 - o Andere: _____
- Unterrichtserfahrung (Länge):
- Fortbildung im letzten Halbjahr: JA / NEIN
 - o Spezifisch:

A3 Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich damit einverstanden bin, dass dieses Interview aufgenommen wird und für eine Masterarbeit im Studienbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verwendet wird. Ich nehme an der Studie freiwillig teil und habe das Recht sich über die Studienergebnisse informieren zu lassen. Ich bin damit einverstanden, dass aufgrund der Transparenz die Interviewtranskripte in voller Länge der Masterarbeit beigelegt werden.

.....
Datum, Ort, Unterschrift

A4 Übersicht über Befragten und Interviews

Schulstufe/ Institution	Proband *in	Fortbildungsteilnahme (letztes Halbjahr)	Aufnahme	Dauer der Aufnahme
Primarstufe I.	<i>B1</i>	JA	A1	00:17:57
	<i>B2</i>	NEIN	A2	00:17:09
Primarstufe II.	<i>B3</i>	JA	A3	00:26:58
	<i>B4</i>	NEIN	A4	00:23:06
Sekundarstufe	<i>B5</i>	JA	A5	00:20:16
	<i>B6</i>	NEIN	A6	00:13:59
Sprachschule	<i>B7</i>	JA	A7	00:20:16
	<i>B8</i>	NEIN	A8	00:13:59

A5 Transkriptionssystem GAT: verwendete Symbole

[]	Überlappungen und Simultansprechen
°h	kurzes Ein- bzw. Ausatmen
(.)	Mikropause, geschätzt, bis. ca. 0,2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2 – 0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5 – 0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8 – 1.0 Sek. Dauer
äh ähm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
haha	Silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens, bzw. anderer Erscheinung
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
<<:-)> soo>	„smile voice“
hm / ja	einsilbige Rezeptionssignale
hm_hm / ja_a	zweisilbige Rezeptionssignale
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
((...))	Auslassung im Transkript
:	Dehnung, Längung
akZENT	Fokusakzent
((unverständlich, ca. 3 Sek.))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
//rozhled//	Aussage in der Erstsprache
XXX	Anonymisierter Name

A6 Kategoriensystem in MAXQDA

- illustrierende Dokumentation der Analyse

	#
Dokumenty	316
Befragte_1_Text	36
Befragte_2_Text	30
Befragte_3_Text	53
Befragte_4_Text	51
Befragte_5_Text	42
Befragte_6_Text	38
Befragte_7_Text	45
Befragte_8_Text	21
Sety	0
Soustava kódů	316
ANGEBOT	37
BILDUNGSPOLITISCHER KON...	13
INSTITUTIONELLER KONTEXT	59
PERSÖNLICHER KONTEXT	53
IDEALBILDUNG	77
ERFAHRUNGEN	0
Auswirkungen im Unterr...	11
Formel / informel	29
Bewertung	17
Teilnahme	20
Sety	0

A7 Transkripte

A7.1 Befragte 1 (B1)

01 I: also das thema der masterarbeit ist die fortbildung von
02 lehrpersonen (-) die in der tschechischen republik deutsch
03 als fremdsprache unterrichten (-) und es handelt sich um
04 ein offenes interview ähm (.) das bedeutet dass ich (.) also
05 ich habe einige interviewfragen vorbereitet (.) aber lasse
06 sie sehr frei erzählen ähm (.) damit ich den ähm den
07 kontext möglichst gut ähm verstehen kann (-) ja (-) und das
08 interview möchte ich gerne aufnehmen und die daten werde
09 ich ausschließlich für die zwecke der masterarbeit
10 verwenden (-) das gespräch ist natürlich anonym

11 B1: ja (.) <super<:-)>> haha

12 I: beschreiben sie bitte ihre ausbildung und ihre aktuelle
13 tätigkeit als lehrkraft

14 B1: also ich unterrichte deutsch äh (-) sowohl (--) also äh
15 (-) erste bis achte klasse (-) u:nd ich studiere noch an
16 der uni (.) und zwar ich studiere deutsch als fremdsprache
17 (---) ja (.)

18 I: hm_hm (-) das studieren sie an der XXX universität (-) ?

19 B1: ja (.) an der XXX universität

20 I: und bevor (.) bevor als bachelorstudium haben sie was
21 studiert?

22 B1: deutsch (.) deutsch als fremdsprache (.) ja

23 I: hm (-) auch [an der]

24 B1: [auch an der] XXX universität (.) ja

25 I: hm_hm (.) gut (--) und (.) können sie sagen (.) dass sie
26 sich also gezielt fortbilden? (-) also bei (.) bei ihnen
27 ist es also ein spezielles fall (.) weil sie also noch ein
28 masterstudium ähm machen (.) also neben dem masterstudium
29 machen sie noch was oder (-) ?

30 B1: also meinen sie fortbildungsseminare oder so...

31 I: hm_ja

32 B1: ja (-) das (.) das mache ich (.) aber na ja (-) ich würde
33 sagen zweimal pro jahr (-) teile ich an verschiedenen
34 seminaren an

35 I: hm_hm (-) also nicht im rahmen ihres masterstudiums (.)
36 [sondern]
37 B1: [naa:]
38 I: [noch dazu] (--)
39 B1: ja (-) dazu (.) hm_hm
40 I: und während des letzten (--) ähm (--) weiß nicht (-) im
41 letzten jahr haben sie so etwas absolviert (.) oder
42 [halbjahr (.) ja]
43 B1: [ja schon] (-) ich (---) ähm (--) wie (--) wie heißt
44 (---) oder wie hieß das seminar (---) ähm (---) ich kann
45 mich nicht daran erinnern (---) so etwas gruppenarbeit oder
46 (--) ja (.) also (--) ich weiß nicht (.) aber es (.) es
47 handelte sich eigentlich ähm um ähm gruppenarbeit (-)
48 I: hm_hm
49 B1: an den namen des seminar kann ich mich nicht erinnern (.)
50 aber gruppenarbeit (.) so etwas (-) mit verschiedenen
51 gruppen (.) unterschiedlichen gruppen oder so etwas (-)
52 wie sollte man arbeiten
53 I: hm_hm (-) und wie (.) wie sehen diese fortbildungen
54 meistens aus? (.) also sind das seminare oder andere (-)
55 andere weisen? oder (-) nehmen sie (.) weiß nicht (-)
56 nehmen sie online oder persönlich [teil] ?
57 B1: [seminare]
58 I: wie sehen sie aus (.) diese fortbildungen?
59 B1: also das sind eigentlich die seminaren und (-) ähm (-) es
60 handelt sich um die (--) ähm verschiedene tätigkeiten (.)
61 die wir den schülern anbieten können (--) also ich weiß
62 nicht (.) es ist eher praktisch (.) würde ich sagen
63 I: hm_hm (-) und wie viel zeit widmen sie diesen (-) diesen
64 fortbildungen? wie lange dauern oder wie oft ähm finden
65 sie statt? (-) ähm
66 B1: also wie ich schon gesagt habe (.) ich besuche (ahm (-)
67 diese seminare etwa äh (-) zweimal pro jahr und sie dauern
68 dann etwa ähm (-) sechs stunden (--) ähm also (-)
69 I: hm_hm (-) also einmalig (-) also dass sie dort [einmal]
70 B1: [ja (.) nur
71 einmalig] ja_a
72 I: ja (-) nichts längeres (.)
73 B1: nein (-) nein

74 I: hm_hm (-) gut (-) und wonach wählen sie ihre fortbildungen?
75 (-) was sind (-- ja (.) nach welchen kriterien wählen sie
76 diese (-) diese kurse (.) diese seminare?
77 B1: also ob ich das interessant finde (.) also ob es ja (--)
78 praktisch ist (-) was man zum beispiel in der schule dann
79 (-) einsetzen kann (-) dann (---) dann ist es eh super
80 I: hm_hm
81 B1: dann kann ich es weiter (-- ich weiß nicht wie man (-)
82 wie ich das erklären könnte (-- ähm (-- also: na (.) na
83 ja (.) zum beispiel diese theorien (.) brauche ich
84 eigentlich GAR nicht (-) oder na ja (.) man muss die
85 theorien zwar ähm kennen (.) aber man muss auch diese
86 praktische (-) diese praktischen übungen einsetzen können
87 (-) deshalb besu (.) besuche ich (.) oder teilnehme (-) ich
88 (-- nehme ich an diesen seminaren (-) teil
89 I: hm_hm (-- und welche rolle spielt in dieser auswahl ihre
90 institu (.) institution (.) also die schule? (.) welche
91 rolle spielt (.) spielt die schule bei der auswahl von den
92 (.) von diesen kursen?
93 B1: jetzt hab ich die frage nicht verstanden (-)
94 I: hm (-) welche (.) welche rolle spielt in der auswahl ihre
95 institution (-) ob äh (-) sie zum beispiel zu (-) zu ähm
96 dem ähm (-) zu dem direktor kommen und er sagt ihnen aaah
97 (-) sie (.) sie müssen dieses thema oder diesen kurs
98 absolvieren (.) oder wählen sie selbst oder
99 B1: nein ich (-) ich kann das selbst (-) selbst wählen (.) ja
100 (-)
101 I: hm_hm
102 B1: ja (-) und dann muss ich aber zum direktor gehen
103 I: ja (.) hm_hm
104 B1: jaa (.) kann ich an diesem seminar teilnehmen und (--)
105 I: aber sie (-) [sie wählen selbst]
106 B1: [aber ich] (-) ich kann selbst (-) selbst
107 wählen (.) ja
108 I: hm_hm (-) und gibt es eine pflicht hier an der schule (-)
109 B1: nein (.)
110 I: (.) zu bestimmten kursen oder fortbildungen oder dass sie
111 mindestens einmal pro jahr oder mindestens (.) weiß nicht
112 (.) pro (.)

113 B1: nein nein
114 I: (.) etwas absolvieren?
115 B1: nein (.) nein
116 I: hm_hm (--) ja (--) ok
117 B1: was die sprachen betrifft (.) nein
118 I: hm_hm (-) ja das habe ich gemeint
119 B1: ja
120 I: hm (-) ja (--) und (-) in welchen themen bilden sie sich
121 fort (--)? also (-) welche themen sind für sie relevant
122 oder welche themen fin ähm (.) suchen sie?
123 B1: also: (--) diese teilkompetenzen zum beispiel (.) ähm oder
124 (ähm (--) wie man zum beispiel mit den (-) lernschwächeren
125 (--) <<ängstlich> aber das kann man nicht mehr sagen> (---)
126 schülern arbeiten sollte (.) und (--) na ja (-)
127 fertigkeiten (-) ja (.) das alles finde ich ganz
128 interessant
129 I: hm_hm (.) und gibt es themen äh (-) für die sie sich
130 interessieren (.) aber die derzeit nicht zur verfügung
131 stehen? (-) gibt es so was? (--) irgendwelche bereiche (.)
132 in denen sie sich gerne fortbilden würden (.) die aber
133 nicht (--) äh (-)
134 B1: nein (.) würde ich nicht sagen (-) das angebot ist ganz
135 (--) na ja (-) ganz reich
136 (--)
137 I: hm_hm (.) ok (-) und (-) ähm (--) ja (-) noch etwas zu
137 der (-) zu ihrer motivation (.) also fühlen sie sich
139 motiviert (.) oder eher demotiviert (.) sich fortzubilden?
140 B1: ja (.) ich finde mich motiviert (-) ja (.)
141 I: ja?
142 B1: <ja<:-)>> (--) haha
143 I: und was sind also (--) woher kommt ihre motivation (.)
144 oder warum eigentlich nehmen sie teil (.) an diesen
145 B1: also man kann sich immer (--) man kann sich immer
146 verbessern (.) also (---) man kann etwas neues LERNEN
147 (---) ich weiß nicht (---) na ja (.) weiß ich nicht
148 I: ja (--) also die Lehrkräfte können (--) ähm (-) ja (-) es
149 gibt viele motive (.) ähm (-) warum sich menschen oder
150 lehrkräfte an den fortbildungsseminaren teilne (.)
151 teil[nehmen]

152 B1: [na ja (.) also] man kann immer etwas neues lernen (.) wie
153 ich schon gesagt habe (-)

154 I: hm_hm

155 B1: also (--) also na ja (-) auch (--) man kann auch neue
156 übungen oder die ähm (--) ähm (-) typen von übungen
157 kennenlernen und so weiter

158 I: hm_hm (-) also das ist für sie das ähm wichtigste
159 kriterium (.) oder das wichtigste (.) dass sie sich
160 persönlich also weiterentwickeln

161 B1: ja (.) ja

162 I: hm (-) ok (-) ja (.) gut (--) ja (.) und welche eindrücke
163 bringen sie sich eigentlich von ihren äh fortbildungen? (.)
164 sind sie zufrieden (.) unzufrieden oder wie sieht (--) was
165 sind ihre eindrücke (.) ja (.) von diesen kursen (--)
166 seminaren?

167 B1: ja (.) ich bin ganz zufrieden (.) ja

168 I: gut (.) und was spielt also für sie (--) also (-) ähm (-)
169 was ist für sie wichtig? (-) wie (---) ich meine ähm (--)
170 ich meine also (.) was (-) wie sieht eine (.) eine gute
171 fortbildung für sie? (-) also welche kriterien hat eine
172 gute fortbildung für sie?

173 B1: also äh (-) es sollte eigentlich (-) ich würde sagen (.)
174 dass es eigentlich einsprachig sein sollte

175 I: aha

176 B1: also auf deutsch (-) ganz sicher (-) ähm (---) es sollte
177 eigentlich auch ein ziel haben (---)

178 I: hm_hm

179 B1: (--) und (-) es hängt auch von lehrkraft ab (.) würde ich
180 sagen (-) also (-) lektor sollte ein expert sein

181 I: hm_hm (--) und können sie vielleicht auch die auswirkungen
182 von diesen fortbildungen in ihrem unterricht beobachten?

183 B1: (--) JA (.) werde ich schon (-) JA (.) ja (.) ganz sicher
184 also man kann zum beispiel diese neuen übungen ähm im
185 unterricht einsetzen (--) ja (.) ganz sicher

186 I: also können sie sagen (.) dass sie das auch selbst dann
187 ausnutzen in ihren stunden (-)

188 B1: ja (.) ja

189 I: hm (-) gut (--) ähm (-) ja und (-) wie bewerten sie
190 grundsätzlich ihre teilnahme an fortbildungen? (-) also

191 sind sie grundsätzlich zufrieden äh (-) also mit diesen
192 kursen oder (-- ja (--)
193 B1: ja (.) ja (-) ich bin zufrieden (.) ja (---) ich könnte
194 diese seminare (-) öfter besuchen (.) würde ich sagen (.)
195 aber zurzeit habe ich eigentlich keine <zeit<:-)>> (--)
196 I: hm (-- aber sie [möchten]
197 B1: [ja] (.) ja (.) ja schon
198 I: hm (-) und das größte problem ist also die zeit oder noch
199 (.)
200 B1: die (-) die zeit (.) ja (.) die zeit (-- ja (-) ich
201 studiere immer noch also ich habe nicht (-- nicht so
202 viel zeit (.) ja
203 I: hm_hm (-) gut (-) ja (-- und wie schon gesagt (.) also
204 es ist ein (-- es gibt ein weiterbildungssystem hier
205 in tschechien also ähm (-- man sollte (.) es (.) sagt
206 (.) es ist sehr frei (-- frei ähm (-) formuliert (--
207 also sehr offen formuliert und es hängt also (.)
208 B1: vom lehrkraft ab (.) ja
209 I: hm (-) und wie bewerten sie eigentlich dieses (-- äh (-)
210 das bestehende fortbildungssystem? (-) können sie
211 vielleicht einige kritikpunkte oder verbesserungsvorschläge
212 nennen? (-) so im rahmen (.) was (-) was dieses
213 fortbildungssystem angeht? (.) ja (-) würden sie vielleicht
214 mehrere möglichkeiten begrüßen oder mehrere pflichte oder
215 weiß nicht was ja (-)
216 B1: (-) na: (-) weiß ich nicht (---)
217 I: (-- oder haben sie darüber gar nicht nachgedacht?
218 B1: ich habe darüber gar nicht nachgedacht (.) aber mehrere
219 pflichte (-) naja (-- weiß ich nicht (.)
220 I: hm_hm (-) gut (-) aber bei ihnen in der schule ist es
221 also sehr offen (.)
222 B1: sehr offen (.) ja
223 I: es hängt also ausschließlich von der (-) [von]
224 B1: [von dem lehrkraft]
225 ab (.) ja
226 I: ja (-) hm_hm (-) ok (-) gut (-- und noch (---) ähm (-) ja
227 (.) ich wollte noch fragen (-) ähm (.) sprechen sie mit
228 ihren kollegen (.) die auch deutsch als fremdsprache
229 unterrichten von (-) innovationen oder neuen ideen oder

230 neuen methoden? (-) ähm (-) sprechen sie mit ihnen äh (-)
 231 von diesen professionellen (-) ähm problemen oder (-) ja
 232 (--) wie sieht ihre zusammenarbeit (.) zum beispiel (.)
 233 hier (.) in diesem (.) in diesem bereich? (.) ja
 234 B1: ja (.) ja (.) wir sprechen (.) wir sprechen davon (.) würde
 235 ich sagen (.) also (--) auch neue ideen (.) was die (.) was
 236 die äh strategien (.) was die übungen betrifft (.) ja (-)
 237 I: und (-) ja (-) besuchen sie zum beispiel auch (-) die
 238 stunden von den kollegen oder die (--) hospitieren sie oder
 239 ja (.) ?
 240 B1: na: (-) gar nicht (-) gar nicht
 241 I: hm_hm (-) ja (--) ähm (--) ja (--)
 242 B1: also wir sprechen darü: (.) davon während der pause (--)
 243 I: hm_hm (-) aber sie haben (-) haben sie keine spezielle
 244 veranstaltungen (.) nach den (-)
 245 B1: veranstaltungen (.) ja schon (.) die haben wir (.) hm_hm
 246 I: ja (-) also ausschließlich für (.) für daf bereich (-)
 247 B1: ja (.)
 248 I: hm_hm (-) gut (--) ähm (-) ja (-) ich wollte (--) ich
 249 wollte noch fragen (---) ähm ja (---) ähm ja (-)
 250 vielleicht nur also die letzte frage (.) wollten sie noch
 251 etwas ähm (.) ergänzen? (-) noch eine (.) ihre antwort
 252 ergänzen oder einen kommentar noch anführen oder was ich
 253 noch nicht (-) was (--) zu diesem thema noch relevant zu
 254 sagen wäre aber was ich nicht gefragt habe? (.) haben sie
 255 noch eine idee? (.) zum beispiel zu den motiven (-) weiß
 256 nicht (-) zum geld (.) zum (--) ähm (-) ja: (-) zu den
 257 themen der fortbildungen? (.) irgendwas was für sie
 258 persönlich noch relevant ist? (--) oder wichtig (.) ja (--)
 259 B1: also das man (--) vielleicht (-) was geld betrifft (--)
 260 also (--) es gibt (--) eigentlich (---) seminare an
 261 denen man (--) äh (--) nicht teilnehmen kann (-) weil
 262 man (---) ähm kein geld hat (.) also die schule (.) meine
 263 ich (.) also (-) also (--) na ja (.) das man immer auch
 264 eigentlich ähm (--) geld (---) ähm (---) geld (---) oje
 265 (--) jetzt weiß ich nicht (.) wie ich das sagen wollte
 266 ((lacht)) (---) also (---) das eigentlich in den (-) in
 267 den schulen (-) ähm (--) ähm (-) mangel an geld gibt
 268 I: ja (.) hm_hm

269 B1: ja (-) also deshalb können wir GAR nicht an allen
270 seminaren teilnehmen (-- ja (--)
271 I: also anders gesagt, ist es für sie auch ein kriterium (.)
272 nach (-- äh (-) das für sie eine rolle (-) bei der
273 auswahl (-) eine rolle spielt?
274 B1: ja (.) ja ganz sicher
275 I: ja (.) hm_hm (-) ja (.) ok (.) ja (-- ja (.) und ich weiß
276 schon (-- ich hätte noch eine frage zu (-) zu der suche
277 von diesen fortbildungskursen (.) also wo suchen sie (-)
278 oder wie suchen sie (.) diese kursen(.) diese seminare (-)
279 haben sie irgendwelche Lieblingswebseiten (.) wo sie suchen
280 (.) oder wissen sie schon welche institutionen (-) [also]
281 B1: [also]
282 das wissen wir schon (.) also welche institutionen
283 diese seminaren (-- diese seminaren anbieten (-- und ähm
284 (-) sie schicken uns eigentlich ein angebot
285 I: aha (-) hm_hm (-) ok (.) also sie suchen nicht also (.)
286 B1: nein (.)
287 I: (.) überall (-) [im internet (-) sie bekommen (--)]
288 B1: [nein (.) nein (.) nein (.)] das machen wir
289 nicht mehr weil diese ähm (-) diese institutionen uns
290 ein angebot schicken
291 I: hm_hm (-) und welche sind das (.) ob ich fragen darf (-)
292 ähm
293 B1: also (-- ähm (-- zum beispiel (---) <<flüsternd> //ježiš
294 jak se to řekne (---) to je ten spolek germanistů// > (--)
295 I: sgun (.) heißt es?
296 B1: ja (.) sgun (.) und dann zum beispiel (-) hueber ähm (.)
297 verlag und so weiter
298 I: ja (.) aha (.) also die verläge auch (-)
299 B1: ja (.) die auch (---) ja sgun <<lacht> entschuldigung>
300 haha
301 I: na: (.) kein problem (-) ja (.) ok (.) also ja (-) möchten
302 sie noch etwas ergänzen (-) noch einen kommentar anführen
303 oder es ist (.)
304 B1: nein (.) nein (.) würde ich nicht sagen
305 I: ok
306 B1: ja
307 I: danke schön

308 B1: <bitte <:->>

A7.2 Befragte 2 (B2)

01 I: also das thema der masterarbeit ist die fortbildung von
02 lehrpersonen (.) die in der tschechischen republik deutsch
03 als fremdsprache unterrichten (--) und es handelt sich um
04 ein offenes interview ähm (-) ich habe also einige
05 interviewfragen vorbereitet (-) aber lasse sie sehr frei
06 erzählen (-) damit ich möglichst gut den kontext (.)
07 verstehen kann (--) das interview möchte ich gerne
08 aufnehmen und die daten werden (--) werde ich
09 ausschließlich für die zwecke der masterarbeit verwenden
10 (-) und das gespräch ist natürlich anonym

11 B2: hm_hm

12 I: also äh (-) beschreiben sie bitte ihre ausbildung (-)
13 und ihre aktuelle tätigkeit als lehrkraft

14 B2: also ich (-) ich studiere (--) oder ich habe (--)
15 primarstufe hier am XXX universität studiert

16 I: hm_hm

17 B2: ähm plus deutsch für (.) für die erste stufe (--) also das
18 habe (.) ich zertifikat (--) dass (-) dass ich kann das
19 (--)

20 I: hm

21 B2: meine (-) meine tätigkeiten oder was (-)

22 I: hm_hm ja (-) was (.) sie hier (-) also (-) an der schule
23 machen...

24 B2: ja (-) also ich (-) ich lehre deutsch an erste stufe (ähm)
25 als die erste sprache

26 I: hm_hm

27 B2: weil (.) wir haben hier (.) zweisprache (-) von fünfter
28 klasse der andere und ich (-) ich lehre das in diesen
29 schuljahr die zweite und die dritte klasse

30 I: hm danke (-) ähm und können sie sagen (.) dass sie sich in
31 ihrem fachgebiet (-) ähm (-) also in deutsch als
32 fremdsprache (.) gezielt fortbilden?

33 B2: ja (-) meine oder und unsere erste interesse ist ähm (--)
34 ähm die deutschsprache kinder vorstellen wie die gute

35 sprache für kommunikation (.) nicht nur english natürlich
36 (.)
37 I: hm_hm
38 B2: und das deutsch macht spaß (.) ich weiß nicht was (.) das
39 möglich kein (-) kein angst vor aussprache (.) und ich
40 weiß nicht was (.)
41 I: hm_hm
42 B2: ich meine das deutsch ist schwer oder schwierig als
43 englisch also das ist auch wichtig für kinder
44 I: hm_hm (-) und für sie persönlich (-) ähm (-) ähm nachdem
45 (-) ähm sie ihre universitäre ausbildung abgeschlossen
46 haben
47 B2: hm_hm
48 I: (.) ähm (-) besuchen sie einige weitere kurse oder
49 seminare?
50 B2: ähm ja (.) jetzt in diesem moment nein (.) aber ab und zu
51 eine seminare oder hier im österreich institut mache ich
52 ein semester konversation (--) ähm ich war zwei jahre
53 zurück mit erasmus in wien
54 I: aha
55 B2: also ich (-) ich brauche ((lacht)) besser sprechen
56 I: hm_hm
57 B2: ich habe besser sprechen braucht (-) gebraucht
58 I: hm (.) ja verstehe (.)
59 B2: hm_hm
60 I: ok (.) und in diesem moment oder in diesem jahr (.) ähm
61 haben sie so einen kurs besucht oder (--)
62 B2: nein aber ich (.) ich ähm suche materialien im internet
63 oder im (-) im buch
64 I: hm (.) danke (-) und (-) ja (.) meine nächste frage wäre
65 ähm (-) wenn sie sich also (-) wenn sie diese kursen
66 besucht haben (-) welche waren das (-) oder welche kursen
67 sind das meistens? sie haben von der (-) vom österreich
68 institut gesprochen (--)
69 B2: hm_hm (-) das war ein bisschen grammatik aber vor allem
70 konversation
71 I: hm (-) und nehmen sie persönlich oder eher online teil
72 an diesen seminaren (-) ?
73 B2: ähm (-) beide teile [ja]

74 I: [ja]

75 B2: wir haben aufgaben online (.) zum beispiel (.) oder etwas
76 suchen online (-) aber ähm schriftliche teile auch
77 natürlich

78 I: hm_hm (-) und welche (-) welche rolle spielt ihre insti
79 (-) institution bei der (-) bei der auswahl dieser (-)
80 dieser kursen (.) also diese schule (-) ist (.) hilft (-)
81 hilft ihnen diese schule also mit der auswahl der kursen
82 oder wählen sie selbst?

83 B2: ähm (-) selbst

84 I: selbst

85 B2: hm_hm (-) das ist ähm meine entscheidung also (-) und es
86 (---) ähm möglichst bisschen viel (--) viel geld teuert
87 also das ist zu viel für schule (-)

88 I: hm_hm

89 B2: (-) meine ich

90 I: hm (.) und haben sie irgendwelche (-) also es gibt pflicht
91 (-) gibt es eine pflicht an dieser schule (.) sich
92 fortzubilden (.) ? oder ist es eher (--) ähm ihre
93 entscheidung (.) wenn sie so einen kurs wählen (-) dann
94 ist es eher (--) also es ist (-)

95 B2: das ist meine entscheidung

96 I: ja (.) hm_hm

97 B2: oder das war

98 I: ja (-) hm_hm gut

99 B2: und fühlen sie sich motiviert (.) oder demotiviert (.)
100 sich weiter (.) sich fortzubilden?

101 I: ähm (-) in diesem moment oder (-) ?

102 B2: in diesem (-) ja (.) in diesem moment
103 ((lacht)) ich (--) oder in diesem moment habe ich nicht
104 so große motivation (-)

105 I: hm_hm

106 B2: weil diese klasse ich lehre ganz mehr (-) oder (-) dreimal
107 vier fünfmal (-) das ist egal ähm (.) aber ich bin ganz
108 sicher mit dem was (--) lehre ich

109 I: hm

110 B2: aber ja (-) für meine gute (--) für meine ähm (--) gute
111 (--) naa ich weiß nicht wie heißt das (--) für meine (---)
112 naa ich weiß nicht (-)

113 I: sagen sie das auf tschechisch
114 B2: //pro moji (--) potrebu? (--) nebo ne potrebu (.) jako (.)
115 pro muj pocit// (-)
116 I: gefühl
117 B2: ja aha (.) aha also für mein gefühl das jetzt in diesem
118 moment genügt aber in zukunft natürlich muss ich üben
119 deutsch
120 I: hm_hm ja
121 B2: ja (-)aber vier stunde (-) meine ich (-) das (--) ist gut
122 I: hm ok (.) also was (.) was würde dann ihre motivation
123 erhöhen (-) damm für die (-) damit sie also mehr lust
124 hätten (.) sich an diesen kursen also teilzunehmen?
125 B2: (--) ich weiß nicht (---) na: (-) ich weiß nicht (--) für
126 mich ist auch wichtig ähm (-) wann ist den kurs (.) am
127 abend oder am am ähm (-) oder (-) gegen (.) gegen den tag
128 (.) also ich (.) ich bin am abend (-) ähm gekommt und das
129 ist zu schwer
130 I: hm_hm
131 B2: ich bin (--) oder ich (.) ich war immer müde
132 I: hm_hm (.) verstehe (-) ja
133 B2: das war (-) das war nach der arbeit noch (-) noch etwas
134 studieren (.) das ist ganz ganz schwer (-) für MICH (.)
135 persönlich
136 I: hm (-) also wie sollte das mit der zahl (.) zeit aussehen
137 (.) damit sie das schaffen?
137 B2: na: das ist auch für mich schwer (-) ähm (-) ich muss
139 hier in (.) in der schule sein circa bis vier
140 I: hm_hm
141 B2: und (--) ähm das angebot ist (--) jetzt ich wieß nicht
142 (.) aber (---) ähm nein (.) ich (.) ich wieß nicht aber
143 im (-) im semester wenn (-) habe ich studiert (.) das
144 war nur am abend also ich habe kein chance etwas anderes
145 (--) haben
146 I: ja hm (-) ok (--) und ähm (-) ja gibt es (-) gibt es
147 vielleicht themen (.) in denen sie sich (.) in denen sie
148 sich gerne fortbilden würden?
149 B2: ja (.) etwas für kleine kinder (.) für erste stufe
150 natürlich (.) und ich interessiere für musik
151 I: hm_hm

152 B2: also musikthema natürlich ist besser für die kleine kinder
153 (.) aber musik (-) ich weiß nicht (-) mit mozart oder mit
154 beethoven (.) das ist egal (.) das ist super thema für
155 mich

156 I: hm_hm ja also kleine kinder(.) musik (.) ja (-)

157 B2: ja (-) möglich in (--) ich weiß nicht (-) kultur

158 I: hm_hm

159 B2: das interessiert mich oder thema zur (.) zum schule ist
160 gut

161 I: hm_hm (-) danke (--) ähm (-) und können sie vielleicht
162 einige kritikpunkte oder verbesserungsvorschläge nennen
163 (-) äh (-) die sie an dem bestehenden (-) an diesem
164 fortbildungssystem beobachten? (.) also es gibt ein system
165 von fortbildung in tschechien ähm

166 B2: hm_hm

167 I: und die (-) ähm (-) ja (.) also wie sie das sehen, dieses
168 system (-)

169 B2: hier in der tschechische republik?

170 I: ja ja (-) genau

171 B2: °hh (-) na: ich weiß nicht (-) ich meine dass (-) die
172 (--) andere sprache ist (-) für (.) für alle wichtig (-)

173 I: hm_hm

174 B2: also ich meine (--) ist (-) oder meine meinung nach ist
175 (-) vor erste klasse ist (-) ist sehr gut (.) aber bei (.)
176 bei uns ist normalerweise (.) das vor die dritte klasse
177 meine ich (.) hier ist ein bisschen un (.) unnormalweise
178 (.) dass wir beginnen mit erste klasse (.) also (-) ich
178 meisten (-) na: (--) mehr (-) mehr stunden für monat (-)
180 oder pro monat (.) entschuldigung

181 I: hm (.) danke (-) und was ihre (.) was ihre fortbildung
182 angeht (.) das bedeutet also ihre fortbildung (.) ihre
183 weiterbildung

184 B2: hm_hm

185 I: sind sie damit zufrieden (.) dass sie sich ab und zu
186 fortbilden müssen (.) oder nicht (--) oder wie sie das
187 sehen?

188 B2: oder ich beginne mit deutsch am fünfte klasse mit zwei
189 stunde pro woche

190 I: hm_hm

191 B2: das ist zu wenig (.) absolut (--) so am händelsakademie
192 ich studiere (.) das war drei kla (.) drei stunde pro
193 woche (.) meine ich (.) plus zwei (.) zwei stunde
194 konversation (-) ich meine das ist auch ganz wenig (.) ich
195 meine jede tag die (.) die andere sprache ist wichtig (-)
196 für (.) für abitur (-) für (.) für gute (---) ausfüllung
197 I: hm_hm (-) und was eigentlich diese (.) also ich habe
198 gemeint dieses (.) ähm (.) system von dem ministerium zum
199 beispiel (.) das sie es (.) also es gibt ein (-) es gibt
200 eine (--) eine pflicht (.) sich weiterzubilden (.) also
201 für die lehrerinnen und lehrer
202 B2: hm_hm
203 I: also man muss ab und zu (-) ähm
204 B2: ja
205 I: also teilnehmen an diesen kursen oder seminaren (.) also
206 (-) ähm (-) sie haben gesagt (.) dass sie sich selbst
207 wählen (.) diese (.)
208 B2: ja
209 I: diese kurse (-) also sie sind damit (.) also (-) zufrieden
210 (.) wie das (-) wie das ist oder würden sie einige (-) ähm
211 (-)einige (-) also veränderungen begrüßen oder (-) ja ?
212 B2: ja (-) na ich meine es ist wichtig (.) etwas (--) ähm (--)
213 oder immer (-) immer üben (-) die sprache aber (--) ich
214 meine wir haben wirklich (--) ähm wirklich wenige zeit
215 ((eine Lehrerin kommt und fragt die Probandin)) (--) ähm
216 (-) möglich wenn wir haben freizeit FÜR bildung (.) das
217 möglich ja (.) aber (---) das ist schwer (-) ich weiß
218 nicht (--) ich (--) möglich (--) ein monat für studium im
219 (-) im sommerferien (.) oder ich weiß nicht (.) aber ich
220 brauche im ((lacht)) sommerferien ausruhen ((lacht))
221 I: ja_a
222 B2: nicht nur weiterstudieren
223 I: wie (-) ob ich das richtig verstanden habe (.) ist also
224 die zeit? (.) dass es zu wenig (.)
225 B2: für mich
226 I: für sie (-) ja
227 B2: ja (.) und die (-) und die (-) das geld sind auch wichtig
228 (.) oder die preise
229 I: hm_hm

230 B2: die (.) die kurse sind sehr sehr teuer

231 I: hm_hm

232 B2: hier (-) in der tschechische und in ausland auch

233 natürlich (-) das ist zu viel euro

234 I: und wenn sie an einem kurs teilnehmen (.) bezahlt das (-)

235 ob ich fragen darf (-)

236 B2: hm_hm

237 I: bezahlt das die institution oder (-) ähm (-) nehmen sie

238 auch daran teil (-) also an diese (--)

239 B2: ja (-)

240 I: wie ist es bei ihnen an der schule?

241 B2: (-) meinen sie fünfzig prozent ich und fünfzig prozent

242 [schule]?

243 I: [ja] ungefähr (.) ob sie sich daran [beteiligen]

244 B2: [ach so ja] (.)

245 I: oder gar nicht oder (-)

246 B2: (-- ja (-) das ist auch eine variante (-- aber (--)

247 nja (-)

248 I: also die schule (-- die schule (-) ähm (-)

249 B2: (-) ich meine die schule braucht die gute (-) gute lehrer

250 (.)

251 I: ja (.)

252 B2: (.) also sie muss etwas (-)

253 I: zu (-)

254 B2: zu (-- dafür machen

255 I: ja (.) klar (.)

256 B2: (.) meine ich (-)

257 I: ja (.) hm (-- klar (-- ähm (-- dann (-- ähm (-) ja

258 (-- und haben sie gefühl (.) dass (-) das ihnen diese

259 kurse (.) die sie schon absolviert haben (.)

260 B2: hm_hm

261 I: (-) dass ihnen diese kurse also geholfen haben bei der

262 arbeit mit den kindern oder (.)

263 B2: hm_hm

264 I: oder dass sie (-- ähm (---) dass sie für sie wichtig

265 sind? (-- oder (-)

266 B2: ja (-) ich (-- diese kurse sind sehr motiviert (-)

267 I: hm_hm (-)

268 B2: (.) für mich (.) ähm (---) ich (---) ähm (---) war am

269 didaktische kurse (.) vor allem und d (--) sie sind (-)
270 immer (-) sehr gut
271 I: hm_hm (.)
272 B2: (-) das se (.)sind die profi von den anderen schulen und
273 das ist super
274 I: und was bedeutet für sie also eine gute fortbildung oder
275 ein guter fortbildungskurs?
276 B2: ja (.)
277 I: was sind für sie die kriterien (.)
278 B2: hm_hm
279 I: wann sie zufrieden sind?
280 B2: ja (--) ähm (-) alle aktivitätē ich muss probieren
281 I: hm_hm (.) hm_hm
282 B2: das (.) ja (.) das ist wichtig (.) ja (.) in diesem moment
283 weiß ich das ist nicht für mich (.) für meine kinder (--)
284 das ist für mich wichtig (.) //jako// (-) ähm nur etwas
285 schreiben und hören und (--) ähm das ein bisschen (---)
286 ähm (---) na: (-) nicht für mich (.) ich brauche eine
287 aktivation dazu
288 I: hm_hm
289 also das sollte praktisch sein (.)
290 B2: ja
291 I: und sie müssen das selbst ausprobieren.
292 B2: ja (.) ja (.) bestimmt ja
293 I: danke (--) ähm (--) ja: und (--) ähm (--) dann ich glaub
294 die (-) die letzte (--) die letzte frage (---) ähm (---)
295 besprechen sie (--) sprechen sie zum beispiel mit ihren
296 kollegen (-) von (-) ähm (-) von den innovationen in ihrem
297 bereich oder (--) ähm (-)
298 B2: hm_hm (-)
299 I: wenn sie etwas neues finden (.) besprechen sie das mit
300 ihren kollegen oder wie (.) wie sieht die zusammenarbeit
301 mit ihren kollegen (.) die (.) und kolleginnen (-) die
302 auch deutsch als fremdsprache unterrichten?
303 B2: hm_hm (--) ja (-) ähm (--) nicht regelmäßig (.) aber wenn
304 ich habe etwas neues (.) oder meine kolleginnen (.) wir
305 sagen (.) ja (.) kuck mal (.) das ist super für (.) für
306 die stunde und (--) oder (-) wir machen (-) ähm (-)
307 zusammen die stunde mit (-) mit dem parallele klasse und

308 das war (-) das fungiert sehr sehr gut (.) also wir (--)
309 ähm (-) arbeiten mit diese (-) diese schritte (.) das
310 klappt sehr gut
311 I: hm_hm (-)
312 B2: aber das ist nicht regelmäßig (-)
313 I: hm_hm (-- ja (---) danke (--)
314 B2: nichts zu danken (-)
315 I: und möchten sie vielleicht noch etwas anführen oder einen
316 kommentar ergänzen (.) was (-) was ihnen zu diesem thema
317 einfällt (.) oder noch etwas (.) irgendetwas (.) was sie
318 zu diesem thema sagen möchten (-) vielleicht was ich nicht
319 gefragt habe (---) ähm (--)
320 B2: (-- nicht (--)
321 I: (-- keine anderen ideen (--)
322 B2: hm_hm (-- ja (.) danke schön
323 I: (.) das wars (-) danke (.)
324 B2: <<:-)>danke>

A7.3 Befragte 3 (B3)

01 I: also das thema der masterarbeit ist die fortbildung von
02 lehrpersonen (-) die in der tschechischen republik deutsch
03 als fremdsprache unterrichten (-- es handelt sich um ein
04 offenes interview (-) ähm ich habe einige interviewfragen
05 vorbereitet (-) aber(.) lasse sie sehr frei erzählen (-)
06 damit ich möglichst (.) gut den kontext verstehen kann (--)
07 das interview möchte ich gerne aufnehmen (.) ähm und die
08 daten werde ich ausschließlich für die zwecke der
09 masterarbeit verwenden (.) und das gespräch ist natürlich
10 anonym (---) also beschreiben sie bitte ihre ausbildung und
11 ihre aktuelle tätigkeit als lehrkraft (.)
12 B3: hm_hm (-) also (-- es ist schon lange her (-) haha (-) da
13 ich meine ausbildung beendet habe (-) ähm (-) ich habe an
14 der XXX universität ähm (-) die philosophische fakultät
15 studiert (-) vor vielen vielen jahren (.) und (-- meine
16 fächer sind (.) tschechisch und deutsch (-- ja (-- nach
17 der schule habe ich ein jahr lang am gymnasium unterrichtet
18 (-) dann (.) musste ich (.) wechseln (-- und (-) dann kam

19 das zweite gymnasium (--) und (--) soll ich sagen wo (--)?
20 I: es ist nicht nötig (.) ja (-)
21 B3: ja (-) und danach kam (--) ja (-) kamen meine kinder zur
22 welt und (-) danach war ich schon nach der wende an einem
23 mehr (-) mehrJährigen gymnasium in brünn und (--) dann habe
24 ich wieder gewechselt (.) und seit etwa (.) elf jahren bin
25 ich hier an der schule mit dem erweit (.) erweitertem ähm
26 sprachunterricht ähm in der schule XXXX (.)
27 I: hm_hm (-) und ähm sie unterrichteten also wo genau (-) also
28 auf der zweiten stufe (--) ?
29 B3: ja (.) also meine klassen (--) ich bin die (--) ich bin
30 klassenlehrerin in der sechsten klasse (.) und (-) deutsch
31 (-) gebe ich in den klassen fünf bis neun (.)
32 I: hm (.) ja
33 B3: bei uns an der schule gibt es deutsch als die erste oder
34 auch (.) die zweite fremdsprache (--) die erste
35 fremdsprache von der ersten klasse ist eher (.) eine
36 ausnahme (.) also in dem sinne können wir (.) wirklich
37 relativ viel anbiete (-) und (.) ich unterrichte ab ähm
38 (.) die fünfte klasse (.) entweder die erste fremdsprache
39 oder die zweite fremdsprache (.)
40 I: hm_hm (.)
41 B3: (.) deutsch (--) und (.) natürlich (.) nach dem studium
42 und am anfang meiner beru (-) beruflichen praxis habe ich
43 mich sehr gerne und viel weitergebildet (--) dann (.) der
44 zweite impuls war die wende (-) da haben sich die
45 möglichkeiten ähm der lehrer viel viel verbessert und
46 vermehrt und (--) ähm jetzt (-) in der jetzigen zeit (-)
47 würde ich sagen (--) wähle ich ähm (--) sehr (--)
48 sorgfältig (-) ähm (-) die themen (-) in denen ich noch
49 weitergebildet werden möchte (-) ähh (.) und ich nehme
50 nicht alle seminare so wie sie (.) wie sie kommen (--)
51 wie früher (--) früher habe ich viel mehr an den seminaren
52 teilgenommen (-) auch im ausland oder (--) ähm (-) für
53 ähm mehrere tage oder (-) wochen (--) aber jetzt (.) bin
54 ich (--) oder (.) denke ich (--) bin ich (-) genug
55 ausgebildet (.) so zu sagen (.) und als klassenlehrerin
56 interessieren mich eher (.) äh neue themen (--) arbeit mit
57 dem klassenkollektiv und solche sachen (.)

58 I: hm_hm

59 B3: also man kann nicht sagen dass ich mich nicht weiterbilde
60 (-) zum beispiel (.) voriges wochenende (-) waren wir mit
61 meinen kolleginnen und kollegen in der schule am freitag
62 und sonntag (-) ähm samstag sogar (-) also zwei volle tage
63 in der (.) schule bei der (--) äh (.) weiterbildung (--)
64 ja (.)

65 I: (--) ja (.) und (--) ähm (--) wonach ähm (-) wonach ähm
66 entscheiden sie sich denn (--) also wie (--) wie wählen
67 sie diese (-) [fortbildungen (--) also (-) ja (--)]

68 B3: [hm_hm (---) hm_hm (---)] (--) ähm (-)
69 entweder interessante themen (-) oder neuigkeiten (-) ähm

70 I: hm_hm

71 B3: (---) also die letzte fortbildung war (--) das thema war
72 mindmap (-) mindmapping (-)

73 I: hm_hm (.)

74 B3: (-) das hat mich interessiert (--) ähm (-) meistens (-)
75 wenn die sachen auch mit den int (--) mit den interaktiven
76 ähm (--) ((hustet)) themen oder sachen verbin (--)
77 verbunden sind (-) das interessiert mich (.)

78 I: hm_hm (--) und (--) ja (---) wie viel ZEIT widmen sie (-)
79 sagen wir (.) monatlich (-) an ihre fortbildungen (--) ob
80 das also (-) möglich ist zu [sagen (--)]

81 B3: [hm_hm] (--) das ist wirklich
82 schwer zu sagen (---)((atmet aus)) (---) ich würde
83 sagen (--) ähm (--) bei den vorbereitungen stoßen wir
84 ganz oft auf die sachen (.) die wir ein bisschen (.) näher
85 ähm (-) wieder erlernen oder aussuchen sollen (.) also das
86 wenn ich (-) wenn ich das zu der weiterbildung (.) ähm (.)
87 zählen soll (-) oder recherchieren oder suchen im internet
88 (-) ähm (-) das kommt ganz (.) oft vor (-) und (.) in dem
89 sinne würde ich sagen (---) also jede woche eine bis zwei
90 stunden weiterbildung (.)

91 I: hm_hm (-)

92 B3: (-) also acht stunden pro monat etwa (--)

93 I: hm_hm

94 B3: aber das ist eigentlich keine (.) weiterbildung (-) so zu
95 sagen (-) ähm es geht eher um (.) selbst (---) bildung (-)
96 [oder (--) ja (--) so was (.)]

97 I: [hm_hm] (--) und vielleicht noch zu den themen (.) in denen
98 sie sich weiterbilden (-) können sie sagen (.) wonach sie
99 diese themen wählen (.) oder was ist das [kri (--)]

100 B3: [ja (.) wie] ich
101 schon gesagt habe (-) neuigkeiten (-)
102 interessante sachen (-) neue methoden (.)

103 I: hm_hm (.)

104 B3: ich bin (--) ich mag (-) ähm (-) die neuen angebote (.)
105 technische sachen (--)

106 I: hm_hm

107 B3: (-) äh (-) in den letzten jahren (-) oder die letzten
108 großen sachen in der schule waren die digitale (-)
109 digitalen äh (-) unterrichtsmaterialien (.) die wir (.)
110 zum großen teil auch (-) selber (.) ähm (-) gemacht haben
111 (--)

112 I: hm_hm (.)

113 B3: (-) so mit den programmen musste man (--) lernen zu
114 arbeiten (-)

115 I: hm_hm

116 B3: (-) ja (-) eigentlich (-) ehm (--) das visuelle (-) das
117 interaktive (-) das uns (-) hilft den schülern (.)
118 schülerinnen den lernstoff besser (.) leichter (.)
119 attraktiver (.) äh beizubringen (-) das sind (-) das
120 wären die themen

121 I: hm_hm (-) und gibt es vielleicht auch themen (.) die (-)
122 für die sie sich interessieren (.) die aber derzeit nicht
123 im angebot stehen (-) die nicht angeboten werden (-)? (-)
124 also von den fortbildungs (-)

125 B3: (-) ob mir was fehlt?

126 I: ja_a (.)

127 B3: hm_hm (---) eigentlich nicht (.) ja (.) früher habe ich
128 (-) mehr ähm landeskunde (-) oder nach landeskunde (.)
129 gesucht (.) aber mit der zeit (-) mit dem reisen ähm (-)
130 hab ich (-) also diese bedürfnis nicht so sehr groß (--)

131 I: hm_hm (-) und ähm (-) vielleicht noch zu der form (--) der
132 fortbildungen (--) ähm (--) [die (--)]

133 B3: [die üblichste form] (.) ?

134 I: ja_a (-) wie fo (-) wie bilden sie sich am häufigsten fort
135 (--)

136 B3: ja (.)

137 I: (--) also persönlich (.) online (.) in welcher form ist es
137 (.)

139 B3: hm (.)

140 I: meistens (-) ?

141 B3: ähm (-) in der letzten zeit hab ich ge (-) beobachtet (-)
142 gibt es ganz viele e-learn (-) e-learning kurse

143 I: hm (.)

144 B3: (.) früher habe ich diese kurse (-) auch gemacht (-) das
145 war eine bestimmte zeit (.) da ich mich mit dem e-learning
146 mehr (--) ähm beschäftigt habe (-) ähm (-) da ich aber
147 weiß (.) wie viel zeit es kostet (.) und ich kann meistens
148 die zeit auch nicht selber wählen (--) ähm (---) mache ich
149 diese weiterbildung (.) nicht (--)

150 I: hm_hm

151 B3: aber ich sage mir (-) ab und zusehe ich interessante
152 themen und sage ich mir (-) und sage mir ja: (.) das wäre
153 nicht schlecht (-) also wenn ich mehr zeit habe (-) oder
154 vielleicht später (-) möchte ich ja an diesen kursen noch
155 teilnehmen (--) also e-learning wäre eine (.) form (--) am
156 häufigsten und für mich am bequemsten sind die ähm kurse
157 (.) die die verlage anbieten (-) die kosten die schule
158 nichts und besonders hueber hat sehr gute kurse (.) die
159 besuchen wir alle gerne (-) das sind die (-)eintäti (--)
160 eintägigen kurse (-) ähm manchmal werden sie auch am (-)
161 im (-) am nachmittag (-) angebie (-) angeboten (-) ähm (-)
162 also das passt uns gut (.) und ähm dieses mindmapping (-)
163 ähm (.) hat fraus angeboten (.) auch (-) wieder auch ein
164 verlag (.) und die verlage denken wirklich gut auf die
165 lehrer (-) auf (-) ähm darauf (--) äh (-) oder daran (-)
166 äh (-) dass man auch materialien bekommt und sie kümmern
167 sich (.) sehr und die kurse sind (--) wirklich gut

168 I: das wollte ich eigentlich fragen (-) was sind für sie die
169 kriterien einer [guten] (.)

170 B3: [hm_hm]

171 I: (-) fortbildung (-) oder eines guten fortbildungskurses?

172 B3: hm_hm (--) tja ähm (---) am wichtigsten sind wohl die
173 persönlichkeiten (.) äh die die fortbildung (-) führe (.)
174 führen (.) also die (-) ähm (-) kursleiter (-) ähm (-)

175 viele kenne ich auch schon (--) ähm also das wäre auch ein
176 kriterium (.) ich wähle nach den personen (.) die die kurse
177 machen (-) ähm (--) und dann (-) ob das thema (--)
178 interessant ähm (--) gezeigt (-) wird (.) also keine
178 vorlesungen (-) keine langen vorlesungen (-) auch wenn ich
180 (-) nichts gegen vorlesungen habe (.) wenn die themen
181 interessant sind (.) also es liegt daran (.) was für
182 arbeit oder was für ein thema (.) des (.) kurses es gibt
183 (--)
184 I: hm_hm (-) ja (.) ja (-) also (.) also ein idealkurs würden
185 (-) können sie sagen (.) was so ein idealkurs (--) wie es
186 aussehen sollte (-) oder (--)
187 B3: ich kann nicht sagen (-) dass ich in (-) letzter zeit (--)
188 ich erinnere mich gar nicht an einen kurs (.) der wirklich
189 schlecht (--) wäre oder war
190 I: hm_hm
191 B3: ja (.) also ich muss sagen (.) alle kurse haben etwas (-)
192 ähm was (--) ich interessant finde oder was mir spaß macht
193 (.) und (-) langweilig finde ich eigentlich keine (-)
194 I: hm_hm
195 B3: (.) kurse (--) denn (--) ähm (--) wir lehrer interessieren
196 uns man (-) meistens für unsere arbeit (-) ohne das geht
197 das nicht (.) und (-) wir treffen uns gerne mit anderen
198 lehrern (-) lehrerinnen (-) und (--) ähm (---) also es
199 macht uns einfach spaß (.) um in unserem fach noch mehr
200 (.) zu tun (--) ähm damit hängt wohl auch das zusammen (.)
201 dass (.) man in einem kurs praktisch ideale bedingun (-)
202 bedingungen (-) unterrichtsbedingungen (-) ähm (.) erleben
203 kann (-) das ist etwas (.) was eigentlich auch negativ ist
204 (--) viele tätigkeiten und spiele (-) die wir in den kursen
205 machen (.) ähm und die sehr sehr gut klappen (.) wenn das
206 lauter interessierte lehrer und leute machen, kann man in
207 ein (--) im normalen unterricht (.) haha (.) nicht so gut
208 (-) nicht so (-) ähm erfolgreich einsetzen
209 I: (--) sie haben das schon erwähnt (.) also die
210 zusammenarbeit mit ihren kolleginnen und kollegen (-) wie
211 sieht es aus (-) treffen (--) ähm wie (-) treffen sie sich
212 mit ihren kolleginnen (.) kollegen (.) sprechen sie mit
213 ihnen (.) also von (-) ähm von den neuigkeiten (.) von den

214 innovationen (.) vom unterricht (.) generell (.) ja (--)
 215 wie sieht es aus (.) diese zu (-) zusammenarbeit?
 216 B3: also wie sie sehen konnten (.) sitzen wir in einem
 217 lehrerzimmer (-) so zu sagen (.) und (-) ähm also wir
 218 kommentieren (-) es sind keine GROßEN sitzungen (-) wir
 219 treffen uns regelmäßig (.) natürlich (--) ähm (.) als
 220 fachlehrer (-) ähm ähm (-) da (-) ähm wenn wir also (.)
 221 den unterricht (.) das schuljahr (.) planen (-) und
 222 aktivitäten (.) jeder hat ähm seine aufgaben wähen des
 223 schuljahres (.) aber (--) ähm (-) sonst (.) so besprechen
 224 wir flexibel alles (--) wenn (.) wir in den pausen oder
 225 kurz nach dem unterricht (.) natürlich wenn es zu problemen
 226 kommt (.) dann (-) lösen wir die sache auch (.) aber in
 227 dem kleinen krei (-) kreis im lehrerzimmer
 228 I: danke (-) und (-) ähm vielleicht noch etwas zu der wahl
 229 dieser fortbildungskurse (--) ähm (-) welche rolle spielt
 230 in (-) in der wahl ihre schule (--) ?
 231 B3: (---) wie meinen sie das?
 232 I: ähm (--) ob sie also (--) ähm von (--) ähm (-) ob sie
 233 selbstständig entscheiden können (.) welche kurse sie
 234 (-) ähm (-) sie besuchen (.) oder ob sie ähm die (-) ähm
 235 (-) [ja (--)]
 236 B3: [verstehe] (-) ja (-)
 237 I: (.) die schule auch berücksichtigen müssen [irgendwie]
 238 B3: [hm_hm] (-) na ja
 239 (-) wenn die schule den kurs bezahlen
 240 sollte (--) ähm (-) muss (-) ich die (-) schule be (-)
 241 berücksichtigen (-) wie gesagt (-) wir wählen MEISTENS ähm
 242 kurse (.) die (-) die schule nichts kosten (-) ähm und dann
 243 ähm (-) frage ich nur (.) und ich wähle meistens die kurse
 244 (.) die nicht in der schulzeit stattfinden (-) ähm (.) wenn
 245 die schule den kurz bezahlen müsste (-) oder wenn ich (-)
 246 fehlen soll (.) dann muss ich natürlich fragen (.)
 247 I: hm_hm
 248 B3: aber dann (-) wenn ich meine wahl begründe (-) der
 249 schulleitung erkläre (--) ähm (-) treffe ich (--) ähm oder
 250 (--) ähm (--) ähm (--) ja (--) treffe ich meistens ähm
 251 (---) ja (-) wie wollte ich das sagen? ähm (--) also hab
 252 ich keine probleme mit der frei (-) freilassung

253 I: ja (-) hm_hm

254 B3: und natürlich (-) ähm ((atmet aus)) ähm (-) entscheidet man
255 selber (-) ähm mit vernunft (.) ja (-) ob es zu oft wäre
256 oder nicht so oft (-) also (.) wie wir schon darüber
257 gesprochen haben (-) besuchen wir nicht jede woche einen
258 kurs

259 I: hm_hm (-) also gibts hier also keine (.) so zu sagen (.)
260 pflicht an der schule sich (-) ähm (-)

261 B3: (-) weiterzubilden (-) ?

262 I: also (--) eine bestimmte zahl von fortbildungen zu
263 besuchen pro jahr oder pro (--) pro semester oder (.)

264 B3: nein (.) also keine (-) es (.) jedenfalls gibt es keine
265 bestimmte zahl

266 I: ja (.) hm

267 B3: das geht eigentlich nicht (.) denke ich (.) bei der (-)
268 bei der bildung (--)

269 I: hm_hm

270 B3: ja (-) also (--) es gibt leute (-) die (-) ähm mehr kurse
271 brauchen (-) oder benötigen (.) und dann gibts leute (.)
272 die schon (.) wie ich oder meine kolleginnen auch (.) die
273 älteren kolleginnen (-) ähm nicht mehr so viele
274 weiterbildung (-) brauchen

275 I: hm_hm

276 B3: (-) also ich würde sagen (-) eine bestimmte zahl von (-)
277 eine pflicht kann man praktisch nicht bestimmen (--) das
278 (-) das kann ich mir nicht vorstellen

279 I: hm_hm (-)also gibts (-) gibts hier also eine art von
280 empfehlung oder ford (-) forderung von der schule oder so
281 etwas (.) für die (--) also auf die pädagoginnen oder (.)

282 B3: eigentlich nicht

283 I: ja (-) ehm

284 B3: wir sind nicht GEzwungen (-) an den kursen teilzunehmen

285 I: hm_hm

286 B3: (-) es liegt an uns (-)

287 I: hm_hm

288 B3: (-) also alles ist in dem sinne freiwillig u:nd (--) ja
289 (--) es liegt an uns

290 I: ja (.) danke (-) ähm (-) wie bewerten sie grundsätzlich
291 das be (--) das bestehende fortbildungssystem hier in

292 tschechien (--) ?

293 B3: (---) ja (-) also ich bin kein (-) kennen (-) ich hab
294 meine ähm (-) fast lebenslange erfahrung ähm (-) und (---)
295 ich habe vergleich mit dem deutschen schulsystem (.) da
296 wir ähm da ich in deutschland mehrere partnerschulen
297 besucht habe (-) und (-) wenn ich von den gesprächen mit
298 meinen kolleginnen (.) kollegen in tschechien oder in
299 deutschland ausgehe (.) oder auch in österreich (.) wo wir
300 auch partnerschulen haben (-) ähm denke ich (--) dass wir
301 (.) im prinzip ein (.) gutes schulsystem haben (-) u:nd
302 natürlich liegt es auch ähm viel ähm an der persönlichkei
303 t des lehrers (-) ähm (-) es gibt (.) tendenzen zum nur
304 mündlichen (.) nur interaktiven (-) ähm (--) je älter ich
305 bin und das beSPRECHEN wir mit den kolleginnen an der
306 schule öfters (.) desto ähm öfter sagen wir (.) die kinder
307 sollten auch mehr auswendig lernen (-) das ist keine
308 schlechte methode (-) also ich glaube an das kombinieren
309 von vielen methoden und das ermöglicht uns (.) ähm das
310 tschechische su:l (-) schulsystem (--) also ich kann
311 nichts (-) negatives sagen oder nichts konkretes sagen
312 I: hm_hm (-) danke (-) und ähm nächste frage (-) ähm wäre
313 zur motivation (-) ähm (-) fühlen sie sich persönlich
314 motiviert oder demotiviert (.) sich weiterzubilden (-)
315 ja (--) ?

316 B3: ja wie gesagt (.) es liegt an dem thema (.) wenn mich was
317 interessiert (-) ähm kann ich viele stunden mit der
318 weiterbildung verbringen (-) und wenn mich etwas (-) ähm
319 nicht anspricht (--) dann bin ich nicht gezwungen (-) ähm
320 an der sache teilzunehmen (-) also wenn ich meine freiheit
321 (-) ähm (-) fühle (--) fühle ich mich zufrieden (.) das
322 finde ich (.) persönlich sehr wichtig (.) dass ich die
323 wahl habe

324 I: hm_hm (-) und beobachten sie also auswirkungen ihrer
325 fortbildungen in ihrem unterricht?

326 B3: ((hustet)) (-) dazu habe ich schon auch schon was gesagt
327 (--) es gibt auch aktivitäten (.) die auch mit den
328 schülern gelingen (-) dann schon (-) ((lächelt))

329 I: hm_hm

330 B3: (--) ja (.) natürlich ((hustet)) (-) es funktioniert

331 nicht so dass (--) oder nicht oft so (-) dass man gleich
 332 nach der weiterbildung ähm (-) die neuigkeiten im
 333 unterricht (-) benutzen oder einsetzen kann (-) aber ich
 334 denke (.) es bleibt etwas (.) u:nd ähm wenn man an sich
 335 selber arbeitet (---) ähm (---) ist es auch etwas (.) was
 336 (.) zu der besseren arbeit führt (-) also es zeigt sich
 337 wahrscheinlich nicht gleich (--) aber (.) es bleibt
 338 irgendwo und (.) ab und zu (--) also heute zum beispiel
 339 im unterricht (--) ähm hab ich eine tätigkeit gemacht (.)
 340 die ich schon vor längst in einem kurs gesehen habe (.)
 341 und heute ist die richtige zeit gekommen und (.) ich hab
 342 mich erinnert und gesagt (.) ja (-) jetzt versuchen wir
 343 das (-) und ich gab (--) ich war mir dessen bewusst (-)
 344 dass ich die aktivität eigentlich noch nie an diese schule
 345 gemacht habe und der kurs (-) den kurs habe ich vor (-)
 346 wenigstens sechs jahren besucht (.) und heute hat es
 347 gepasst (.) ja (.) also ich würde (--) ich möchte damit
 348 sagen (-) dass ((hustet)) einige aktivitäten oder
 349 AUSwirkungen auch nach vielen vielen jahren (.) haha (.)
 350 kommen können (-) aber es (-) es ist wichtig (-) ähm (.)
 351 wenn man die anregungen (.) ähm bekommt
 352 I: hm_hm (-) danke (--) und ganz allgemeine frage also am
 353 ende (-) ähm (-) wie bewerten sie grundsätzlich ihre
 354 teilnahme an fortbildungen (.) was (-) ja (--) ähm (-)
 355 wie (--) was bedeutet es für sie persönlich? (--) ähm
 356 B3: (--) jetzt verstehe ich wahrscheinlich auch nicht ganz gut
 357 (-)
 358 I: ähm (-) also ganz allgemein (-) allgemein gemeint (-) ähm
 359 (--) wie bewerten sie grundsätzlich also ihre (.) teilnahme
 360 an diesen fortbildungen (-) was bringts ihnen (-) was (-)
 361 ähm (-) oder was bringt es ihnen auch nicht (-) ja (-) was
 362 (--)
 363 B3: (-) ja wie gesagt (.) also ich (--) ähm für mich sind meine
 364 freiheiten sehr wichtig
 365 I: hm_hm
 366 B3: also wenn (--) wen mir was passt (-) dann ähm behalte ich
 367 es vom seminar und (-) viele sachen übersehe ich einfach
 368 (-) und (---) als (-) also ich kann diese sachen nicht (.)
 369 einfach trennen

370 I: ja
 371 B3: es ist alles ähm beinhaltet
 372 I: hm_hm (-) danke (-) und zum schluss vielleicht noch eine
 373 frage (.) wollen sie noch etwas anführen oder einen
 374 kommentar noch ergänzen? (-) was ich nicht gefragt habe?
 375 (-) ja (--) irgendwas zu dem thema (.) was ihnen noch
 376 einfällt (--)
 377 B3: (--) eigentlich nicht (-) ich denke (-) ich habe
 378 aufrichtig auf alle fragen (.) haha (.) geantwortet und
 379 (-) ähm (---) ähm (--) vielleicht wiederholen und betonen
 380 dass (.) die lehrer meistens begeisterte leute ähm (-)
 381 sein müssen (-) ähm (--) auch (.) wenn man ab und zu
 382 enttäuscht wird (-) denn es gibt nicht nur motivierte
 383 schüler und schülerinnen (-) ähm (.) trotzdem macht es (-)
 384 macht es und allgemein spaß (-) ähm (-) unsere kenntnisse
 385 ähm zu vertiefen und dadurch vielleicht auch bessere lehrer
 386 (-) ähm (.) zu werden für unsere schüler und (.) das ist
 387 auch der sinn jeder weiterbildung und (-) ja (.) das
 388 <<wärs> :-)>
 389 I: ja (-) vielen dank für das interview
 390 B3: danke schön

A7.4 Befragte 4 (B4)

01 I: also thema der masterarbeit ist die fortbildung von
 02 lehrpersonen (-) die in der tschechischen republik deutsch
 03 als fremdsprache unterrichten (--) es handelt sich um ein
 04 of (.) um ein offenes interview (-) ich habe einige
 05 interviewfragen vorbereitet (.) aber lasse sie sehr frei
 06 erzählen (-) damit ich möglichst gut den kontext verstehen
 07 kann (--) und das interview möchte ich gerne aufnehmen (-)
 08 und die daten werde ich ausschließlich für die zwecke der
 09 masterarbeit verwenden (-) und das gespräch ist natürlich
 10 anonym (.) <<ja :-)> also beschreiben sie bitte ihre
 11 ausbildung und ihre aktuelle tätigkeit als äh lehrerin (.)
 12 als lehrkraft
 13 B4: hm_hm (-) also ich unterrichte an der grundschule (-) es ist
 14 eine (--) äh (-) ich unterrichte englisch

15 I: hm_hm

16 B4: in den niedere (.) niedrigeren klassen und deutsch in der
17 achte klasse

18 I: hm_hm

19 B4: ähm ich unterrichtete jetzt deutsch auf diese schule (.)
20 erstes jahr

21 I: hm_hm

22 B4: (-) ähm und (.) aber vorher habe ich (.) etwa sechs (.) oder
23 (-) ja etwa sechs jahren habe ich deutsch an einer anderen
24 grundschule unterrichtet (-)

25 I: hm_hm

26 B4: (-) ähm ja und ich ähm habe an der (.) hochschule in XXX
27 studiert (-) es war die sonderpädagogik und biologische

28 I: hm_hm

29 B4: und dazu habe ich noch deutsch (-) ähm studiert

30 I: hm_hm

31 B4: (--) ähm (-) ja

32 I: ja (-) also deutsch (-) also als masterstudium oder
33 [als (-)]

34 B4: [ähm (--) es war (--)] ähm (-) es war ähm (-) während dem
35 studium

36 I: hm_hm

37 B4: und (-) also ich habe etwa zwei jahre später während meiner
38 klassischer studium

39 I: hm_hm

40 B4: begonnen und dann habe ich zwei (-) zwei jahre danach (--)
41 ähm dash (-) germanische studium beendet

42 I: hm_hm (-) hm_hm (-) ok (--) und können sie sagen (-) dass
43 sie sich in ihrem fachgebiet (.) das bedeutet im deutsch (-)
44 also deutsch als fremdsprache (-) dass sie sich gezielt
45 fortbilden?

46 B4: (-) ähm nicht gezielt (.) aber wenn ich eine möglichkeit
47 habe (-) dann mache ich (-) nehme ich sie gern (.)

48 I: hm_hm

49 B4: weil ((hustet)) zum beispiel zwei (-) vor zwei jahren ich
50 war für ein (.) für zwei wochen in österreich

51 I: hm_hm

52 B4: und dort konnten wir deutsch studieren und auch ein freizeit
53 haben also das war sehr toll (--)

54 I: hm_hm

55 B4: (-) aber diese möglichkeiten kommt nicht sehr oft (--)

56 kommen nicht sehr oft (.)

57 I: hm_hm (---) und (-) ähm also (--)

58 sie haben von einem (--)

59 ähm von einem sommers (--)

60 ähm von einer sommerschule

61 gesprochen (ähm) (-) können sie das näher beschreiben? (-)

62 oder war das ihre letzte (-) ihre letzte fortbildung? (-)

63 B4: <<nein> :-)> (.) aber das war das (-) die beste fortbildung

64 I: hm_hm

65 B4: (-) weil wir haben alles bezahlt bekommen (-)

66 I: ja

67 B4: (-) also das war toll (-) es war ein projekt von europäische

68 union (.) ich glaube (.) also ich weiß nicht mehr (.) nichts

69 mehr über (-) über das studium (.) ähm (-) also jeder ähm

70 fremdsprachlehrer

71 I: hm_hm

72 B4: konnte für zwei zwei ta (-) zwei wochen ((hustet)) ins

73 ausland ausreisen (-)

74 I: hm_hm

75 B4: (-) und wir (.) ich war also in österreich (-) und meine

76 letzte (-) ähm (-) meine letzte bildung (-)

77 I: hm_hm

78 B4: war (-) jetzt im sommer

79 I: hm_hm

80 B4: für eine woche und es war hier in brünn und wir haben eine

81 konversation gehabt und (.) so ein thema was wir im

82 unterricht mit den kindern machen könnten (.)

83 I: hm_hm (-) und (-) ähm (-) könnten sie das irgendwie

84 zusammenfassen (-) wie ihre fortbildungen am meistens

85 stattfinden? (-) also in welcher form (-) ob vielleicht

86 online oder persönlich (-) ähm wie groß sind die gruppen (.)

87 welche themen sind da (-) ob das möglich ist (.) sich das

88 irgendwie zusammenzufassen (.) ja (.)

89 B4: hm_hm (-) ähm also ich in den letzten zwei jahren habe ich

90 nur diese sommerstudium (.) für eine woche gemacht

91 I: hm_hm

92 B4: und dort waren uns (-) etwa acht leute (-)

I: hm_hm

B4: (-) acht leute und jeden tag dauerte es acht stunden (-)

93 I: hm_hm

94 B4: (-- ja (.) und (-) ich (-) ich (.) habe leider keine zeit
95 (.) solche möglichkeiten im internet suchen (-)

96 I: hm_hm

97 B4: (-) also ich nehme nur das an (-) was mir zum beispiel
98 unsere direktorin ähm emailt und so (-) also wenn sie ein
99 angebot bekommt (.) dann schickt sie uns ein email und wir
100 können reagieren oder nicht (--)

101 I: hm_hm

102 B4: (-) also alle fortbildungen waren nur (-) ähm dank der
103 direktorin

104 I: hm (-) also sie [suchen]

105 B4: [((unverständlich, ca. 1 Sek))]

106 I: ja (-)

107 B4: ja (--)

108 I: sie suchen diese fortbildungen also nicht selbst (-) sondern
109 also (--) ähm sie kommen aus dem angebot von der direktorin
110 (.) so zu sagen

111 B4: ja (.) genau (--) hm_hm (-)

112 I: hm_hm (-) ja (-) ähm und wenn sie vielleicht also lust oder
113 (-) ähm (-) zeit hätten (.) diese kurse (.) oder seminare
114 selbst auszusuchen (-) ähm (-) wissen sie (-) ähm WO zu
115 suchen (--) oder wissen sie auch (-) welchen webseiten oder
116 bei welchen organisationen zu suchen? (-)

117 B4: (-) ähm nein (-) ich weiß es nicht genau (-)

118 I: hm_hm (.)

119 B4: (-) und deshalb auch mach es (--) mach ich nicht (-) mache
120 ich es nicht (-) und (--) ähm aber ich habe kleine kinder
121 (.) meine eigene (-) also ich habe überhaupt keine zeit (.)

122 I: ja (.)

123 B4: (.) im internet zu suchen

124 I: hm_hm (.)

125 B4: und es macht mir auch keine (.) lust (-) also für mich ist
126 es besser (.) wenn mir jemand schickt ein email (.) das ist
127 gut (.) geh dort (.) und dann mache ich (.) es oder nicht

128 I: (.)ehm (-) und ich glaube (-) oder ja (-) ähm vielleicht
129 kommen also (.) ob das angebot größer ist (.) als sie in der
130 lage sind (.) also (.) zu schaffen (-) ich glaube (.) dass
131 sie aus dem an (-) angebot also auswählen (-) ähm (-) was

132 sind die kriterien (-) nach denen sie entscheiden (-)
133 welchen kurs sie besuchen? (-)
134 B4: (--)((hustet)) ich weiß nicht (-) das wichtigste kriterium
135 ist (-) ähm (-) deutsch zu trainieren (-)
136 I: hm_hm (-)
137 B4: (-) und sprechen (.) weil in der schule im unterricht kann
137 man überhaupt nicht (.) deutsch (.) flüssig sprechen (-)
139 I: hm_hm
140 B4: (-) man sagt nur (.) die klassische (--)) klassische sätze
141 (.) wie (.) setz dich und steh auf (.) und so weiter (-)
142 I: hm_hm
143 B4: (-) aber man kann nicht das flüssige deutsch ver (-)
144 benutzen und das (-) das gefällt mir überhaupt nicht (.)
145 dass ich es nicht schaffe so gut (-) wie ich es (-) ähm (-)
146 wie ich es möchte (-) also (-) alle kurse (.) wo wir in
147 deutsch sprechen können und deutsch trainieren und ähm so
148 etwas (-) und vielleicht auch eigene (--)) einige tipps (.)
149 für die arbeit mit den kindern (-) was (-) ähm (-) was ist
150 (-) was ist gut und interessant für sie (.) zum beispiel
151 einige deutsche videos (-) sehr leicht (.) für die kinder
152 zu (--)) zu verstehen und so
153 I: hm_hm (-) und gibt es vielleicht auch themen (.) in denen
154 sie sich gerne fortbilden würden (.) die aber derzeit (.)
155 oder momentan (.) nicht zur verfügung stehen? (--))
156 [die (-)]
157 B4: [ja:]
158 I: (-) also nicht angeboten werden (.) ja?
159 B4: hm_hm (.) hm_hm (-) ähm (-) zum beispiel verschiedene (--))
160 einige kenntnisse über deutsche literatur und so (-) dass
161 möchte ich jetzt überhaupt nicht (.) weil es ist nicht
162 wichtig für mich (-) und für meine arbeit
163 I: hm_hm
164 B4: (-) also das interessiert mir nicht (--)) ähm aber (-) was
165 ich gesagt habe (-) eigentlich nur die konversation und die
166 tipps für die (-) beginner (-) was kann man mit den kindern
167 als beginner machen (.)
168 I: hm_hm
169 B4: (.) lustig und interessant (-)
170 I: hm_hm (-) also ähm es gibt keine themen (-) die ihnen

171 irgendwie fehlen oder (--) ähm (-)

172 B4: ähm (-) nein (-) und es mei (--) vielleicht es gibt (.) aber

173 ich habe nicht (--) ähm //nemám ten přehled// (--) ja

174 I: ja_a (.)

175 B4: (-) ich habe nicht den (--)

176 I: (-) hm_hm (.) überblick oder (--)

177 B4: (-) über (-) ja_a_ja (-) ich habe keinen überblick

178 I: hm_hm (-) hm (--) und was sind die gründe (-) was sind ihre

178 gründe (.) warum sie sich eigentlich fortbilden? (-)

180 B4: (---) ja (-) haha haha haha (-) damit (--) ähm damit ich

181 nicht wie haha ein totaler dumm (-) dummkopf von den kindern

182 aussehe (-) ((lacht))

183 I: hm_hm

184 B4: (-) also ich möchte natürlich gut (-) ähm (-) gut deutsch

185 sprechen und ähm (-) damit die kinder sehen (.) es geht (-)

186 es geht (-) deutsch (-) deutsch zu (.) zu sprechen (-)

187 I: hm_hm (-)

188 B4: (-) und diese lehrerin ist gut auf deutsch (-) sie ist nicht

189 eine lektion vor uns und so

190 I: hm_hm (-) ja (.) verstehe (.) hm_hm (-) und fühlen sie sich

191 persö (.) persönlich motiviert oder demotiviert (.) sich

192 fortzubilden? (--)

193 B4: (---) ähm (-) ja: (-) persönlich motiviert (.) aber (--) es

194 ist immer (.) schwierig (.) den (-) die zeit zu finden (--)

195 also (--) ähm wenn es ist (-) es ist nicht gut (-) wenn man

196 (--) wenn die kurse oder die fortbildung während der

197 schulwoche sind (-) dann verpasst man viele

198 unterrichtsstunden in der schule (-)

199 I: hm_hm

200 B4: (-) und es fehlt dann (-) man kann das lern (-) den

201 lernstoff nicht schaffen (-)

202 I: hm_hm

203 B4: (-) also da bin ich nicht froh und auch nachmittag ist es

204 auch schwierig wieder (-) ähm weil ich die kleine kinder

205 habe (.)

206 I: hm_hm (--) hm_hm (-)

207 B4: also (.) während den ferien war das gut (.) das gefällt

208 (--) das gefiel mir sehr (.)

209 I: hm_hm (-) und noch zu der auswahl dieser kurse (-) welche

210 rolle spielt eigentlich ihre schule in der auswahl? (-) ähm
211 müssen sie ihre schule irgendwie ähm berücksichtigen? (-)
212 wenn sie wählen (.) welchen kurs zu besuchen? (.)
213 B4: (--) ähm (--) nein (.) wir haben eine sehr gute direktorin
214 (-) also was wir (--) ähm was wir möchten (--) welchen kurs
215 wir möchten (.) den können wir teil (-) an dem können wir
216 teilnehmen (.) also es ist wirklich nur auf uns (.)
217 I: hm_hm (-) also gibt es keine bestimmte zahl von kursen (.)
218 die (-) die sie absolvieren müssen während des schuljahres
219 oder so etwas? (-)
220 B4: nein (.) nein (-) so etwas gibts nicht (.)
221 I: hm_hm (---) ja (---) vielleicht noch eine frage zur (--) zu
222 der zusammenarbeit mit ihren kolleginnen und kollegen (-)
223 die auch deutsch unterrichten (-) ähm arbeiten sie mit ihnen
224 zusammen (-) oder wie sieht das aus bei ihnen an der schule?
225 (-)
226 B4: hm_hm ((unverständlich ca. 1 Sek.)) (-) leider nicht (-)
227 weil es (.) gibt sehr viel (--) sehr wenig zeit (-)
228 I: hm_hm
229 B4: also wir schaffen uns nicht sehr oft zu treffen (-) und (--)
230 ähm (--) aber auf der letzten (-) auf der letzten schule (.)
231 wo ich unterrichtet habe (.) da waren wir mit der kollegin
232 ähm im (---) ähm (-) //v kabinetě// (-) haha (--) im (-)
233 kabinet (--)
234 I: im lehrerzimmer (-) ja (-)
235 B4: lehrerzimmer (-) ja (-) da saßen wir zusammen und die
236 kooperation war total gut (-)
237 I: hm_hm (-)
238 B4: (-) weil wir haben uns die materialien (-) ähm (-) eine
239 hatte es vorbereitet und die andere dann nächstes mal (.)
240 also das war wirklich toll und wir hatten viele materialien
241 und viele ähm (-) einfälle (.) was mit den kindern zu machen
242 ähm könnten (--) was könnten wir mit den kindern machen (-)
243 aber jetzt ist es schwieriger (-) ähm (.) wir haben (--) wir
244 sind zwei (.) deutschlehrerinnen (.)
245 I: hm_hm
246 B4: (-) in der schule
247 I: hm_hm
248 B4: und wir haben keine zeit (-) ähm (.) zu sprechen (-)

249 I: hm_hm

250 B4: (-) also jede lehrerinnen macht sich selbst (-) vorbereitet
251 sich alles (-) viele sich selbst und wir (-) ähm nehmen oder
252 (--) wir benutzen nicht die materialien von den anderen (.)
253 I: hm_hm (-) danke (--) und ähm können sie die (.) auswirkungen
254 (-) ihrer fortbildungen ähm in ihrem unterricht beobachten?
255 (-)

256 B4: (--) ähm (--) ähm (--) no: (---) ein bisschen (-) nur (-)
257 nur ein kleines bisschen (-)

258 I: hm_hm (--)

259 B4: es waren in sommer ähm (--) be (---) habe ich ähm (-) ein
260 tag gute ideen bekommen (-)

261 I: hm_hm

262 B4: (.) aber ich habe nicht (--) bis (--) bisher hatte ich nicht
263 so viel zeit (-) es im unterricht zu probieren (--) oder sie
264 es im unterricht zu probieren (--) also ich habe ähm (-) es
265 nur eine oder zwei ideen (-) ähm probiert (--) aber das war
266 dann gut (.)

267 I: hm_hm (--) und vielleicht also die (-) diese frage (-) die
268 folgende frage hängt auch ähm schon damit zusammen (.) was
269 sie schon erwähnt haben (.) aber wenn sie also einen idealen
270 fortbildungskurs beschreiben sollten (.) was (-) wie wäre
271 das aussehen? (-) wie würde (--) ähm ihrer meinung nach also
272 eine (-) ein guter (-) ähm fortbildungskurs aussehen (-) ja?
273 (.)

274 B4: hm_hm (-) also (-) ich glaube (-) man (.) man sollte mehr
275 die leute oder die teilnehmen an den kurs (-) sortieren (-)
276 also nach ihren (--) ähm nachdem (.) wo sie arbeiten

277 I: hm_hm

278 B4: (-) in der grundschule oder in der mittelschule (-)

279 I: hm_hm

280 B4: (-) und nachdem (-) welche sprachkenntnisse sie haben

281 I: hm_hm

282 B4: (-) weil im (-) in den (-) auf dem sommerkurs dort waren
283 auch die lehrerinnen (.) die in der kindergarten arbeiten
284 (-) bis zur mittelschule und da (.) war für (-) ((hustet))
285 für die lehrerin sehr schwierig (.)

286 I: hm_hm

287 B4: und die materia (-) materialien zu geben (.) weil jeder

288 brauchte etwas anderes (--) jede gruppe

289 I: hm_hm

290 B4: (-) also mehr (.) mehr gezielt (.) ja die leute für die unte
291 (-) ähm (-) für die deutschlehrer (.)

292 I: hm_hm (--) ähm (--) ja und (--) ähm wie (--) ob das möglich
293 ist zu sagen (-) wie viel zeit widmen sie (.) sagen wir
294 monatlich an ihre fortbildungen? (.) ist es möglich zu
295 sagen? (-) ähm

296 B4: (--) ähm nein (.) nein (.) leider nicht (--) vielleicht
297 einmal pro jahr (.) pro zwei jahre eine (-) ähm (-) für ein
298 tag oder eine (-) ähm (-) maximal ein (.) zwei (.) drei
299 tage pro schuljahr (-) mehr nicht (-)

300 I: hm_hm (-) danke (-) und ähm (--) wie bewerten sie also
301 grundsätzlich ihre teilnahme an fortbildungen? (-) ob sie
302 das irgendwie zusammenfassen können (.)

303 B4: (---) ähm (-) jetzt verstehe ich nicht (-) was sollte ich
304 sagen (-)

305 I: ob sie also mit den (.) fortbildungen (.) die sie absol (.)
306 absolviert haben (.) ob sie damit also grundsätzlich
307 zufrieden oder unzufrieden sei (-) ähm sind oder (-)

308 B4: ähm (-) ja: (-) grundsätzlich bin ich zufrieden (-) am
309 meisten sind (-) ähm einige (-) einige fortbildungen waren
310 nicht so toll (.) aber (-) es ist immer etwas eine oder zwei
311 ideen (.) die man benutzen kann (-) und manchmal habe ich
312 auch an den fortbildungen (-) teilgenommen (-) ähm die (--)
313 zum beispiel (-) ähm (-) wir haben zum beispiel am ende ein
314 lehrbuch bekommen (-) also das ist auch gut (-) weil wir
315 andere materialien haben (-) also

316 I: hm_hm

317 B4: immer ist es etwas gut (-) aber ich habe noch nicht ein
318 geniales fort (-) eine geniale <<fortbildung> :-)> (--)
319 erlebt

320 I: hm_hm (-) und die vorletzte frage (-) ähm wie bewerten sie
321 grundsätzlich ähm das bestehende fortbildungssystem hier in
322 tschechien? (-) was also ihren bereich angeht?

323 B4: (---) ja (.) entschuldigung (-) ich habe wieder nicht
324 verstanden ((lacht))

325 I: ja (-) hm_hm (-) also ich spreche von (-) ähm von dem
326 fortbildungssystem hier in der tschechischen republik (-)

327 also ähm offiziell gibt es eine pflicht ähm (.) sich
328 fortzubilden (.) also für (.) die pädagoginnen (.) für die
329 pädagogen (.) aber es ist sehr offen formuliert (.) diese
330 (-) diese regel (-)

331 B4: hm_hm (-)

332 I: (-) also ob (-) ähm (-) ob sie vielleicht einige
333 kritikpunkte oder verbesserungsvorschläge nennen können (.)
334 wie sie das sehen (.) ob sie also mit dem system zufrieden
335 sind oder unzufrieden sind (.) wie das also jetzt ähm
336 funktioniert (.) ja

337 B4: ja (.) ich glaube (.) die meisten lehrer wissen überhaupt
338 nicht über dieses thema (-)

339 I: hm_hm

340 B4: (-) weil (-) ich weiß nicht (-) dass es eine (-) dass es die
341 pflicht ist (.) sich fortzubilden (-) und (-) ähm (-)
342 niemand hat uns gesagt und niemand wollte von uns (-) ähm
343 dass wir ähm die kurse (--) an den kursen teilnehmen müssen
344 und so (.) also es gibt auch ähm mehrere lehrer an der
345 grundschulen oder an meine grundschule (.) die überhaupt
346 keine fortbildung teiln (-) an (-) an keinem fortbildung (.)
347 teilnehmen (--) sie haben zum beispiel zwei (.) drei (.)
348 vier jahren überhaupt keinen kurs besucht

349 I: hm_hm (-) hm_hm (-) ja (--) ja (-) ok (--) danke (--) und
350 die letzte frage ist nur (.) also (-) ich wollte noch fragen
351 (.) ob sie etwas (-) ob sie noch etwas anführen ähm (-)
352 möchten oder ob sie einen kommentar ergänzen wollen dazu (-)
353 was schon gesagt wurde (.) oder dazu (.) was ich gefragt
354 oder nicht gefragt habe (-) ob sie noch einige ideen zu
355 diesem thema hätten (-) ja (--)

356 B4: (--) hm_hm (--) ja (-) es ist sehr schwierig (-) ähm weil
357 die meisten fortbildungen sind nicht ideal und nicht gut (-)
358 aber man weiß es nicht vorher

359 I: hm_hm

360 B4: also man sitzt dann zum beispiel acht stunden und sagt sich
361 (.) das ist zum nichts (.) ich konnte etwas anderes machen
362 und dieses kurs (.) gibt mir überhaupt nichts (-) also (.)
363 aber ich weiß nicht (.) wie es (-) wie man es (.) verbessern
364 könnte (--) ähm (-) also ich weiß nicht (-) vielleicht eine
365 internetseiten (-) wo man sagt dieses kurs ist gut und

366 dieses nicht oder (-) ich weiß nicht
367 I: hm_hm (-) ja (-) ja (.) danke schön (--) ja (-) das war
368 [meine]
369 B4: [bitte schön]
370 I: la (-) letzte frage (.) also vielen dank für das gespräch
371 B4: (-) <<ja> :->

A7.5 Befragte 5 (B5)

01 I: also thema der masterarbeit ist die fortbildung von
02 lehrpersonen (.) die in der tschechischen republik
03 deutsch als fremdsprache unterrichten (-) es handelt
04 sich um ein offenes interview (-) ich habe einige
05 interviewfragen vorbereitet (.) aber lasse dich sehr
06 frei erzählen (.) damit ich möglichst gut den kontext
07 verstehen kann (-) das interview möchte ich gerne
08 aufnehmen und die daten werde ich ausschließlich für
09 die zwecke der masterarbeit verwenden (-) und das
10 gespräch ist natürlich anonym
11 B5: ja (.) ok
12 I: also beschreibe bitte deine ausbildung und deine aktuelle
13 tätigkeit als lehrkraft
14 B5: hm_hm (.) ja (.) gut (-) also meine ausbildung für (-)
15 für die arbeit der lehrerin war an der universität an
16 der pädagogischen fakultät (-) ähm und ja (-) in (.)
17 eigentlich in zwei unterrichtsfächern (.) deutsch und
18 sozialkunde (-) ähm ich kann aufgrund dieser ausbildung
19 an der (-) an der grundschule und dann auch an der
20 mittelschule deutsch und sozialkunde unterrichten (.)
21 das bedeutet die schüler ähm zwischen ähm (-) ähm
22 dreizehn und eigentlich zwanzig
23 I: hm_hm (-)
24 B5: und meine aktuelle tätigkeit (.) ja (.) also ich
25 unterrichte seit mehr als zwanzig jahren am gymnasium
26 (-) ich unterrichte überwiegend deutsch und dazu bisschen
27 (-) ähm (-) ja: (-) ähm nur so zwei stunden pro woche
28 sozialkunde ähm (-) äh (-) und dazu bin ich ähm beraterin
29 für karriere ähm an (-) an dieser schule (--) na: (--)

30 vielleicht (-) vielleicht so (--) ich unterrichte
31 wöchentlich (--) ähm (-) jetzt eigentlich ähm
32 einundzwanzig stunden deutsch

33 I: hm_hm

34 B5: deutsch als fremdsprache (-) ähm und ähm zwei stunden
35 sozialkunde (-) konkret in diesem jahr psychologie und
36 soziologie

37 I: hm_hm (-) und ähm kannst du sagen (.) dass du dich in
38 deinem fachgebiet (.) also in deutsch als fremdsprache
39 (.) gezielt fort (.) fortbildest?

40 B5: ähm (--) na ja (--) ähm (-) meine (--) ähm meine
41 fortbildung (.) kann ich sagen (.) hat eigentlich kein
42 konkretes ziel (.) ähm es hat sicher irgendwelche gründe
43 (.) wenn ich mich schon fortbilde (-) dann hat es ähm
44 seine gründe (--) aber (-) ähm ja (-) mein ziel ist (-)
45 ist so einfach mindestens einmal im schuljahr an (-) an
46 einer fortbildung ähm teilzunehmen (-) ähm das ziel
47 stellt mir außer mir niemand (-) auch nicht (-) auch
48 nicht die schule oder eine andere institution

49 I: hm_hm (--) also es gibt keine pflicht von der schule (.)
50 dass du dich (-) ähm eine bestimmte zahl von stunden
51 [also fortbilden musst (-)]

52 B5: [schwer zu (--) ja (-)] also es gibt nichts konkretes (.)

53 I: ja

54 B5: ja (.) also nichts konkretes beschrieben wie oft oder
55 zum beispiel wie viele stunden pro schuljahr muss ich an
56 so etwas teilnehmen (-) aber ich muss sagen (.) ich nehme
57 jedes jahr an einer ähm fortbildung (.) also musste
58 niemals so etwas zum beispiel mit dem direktoren ähm
59 diskutiert (-) ähm //jak// (--) jetzt meine ich warum
60 zum beispiel ich mich nicht fortbilde oder so etwas (.)
61 also ich nehme an der fortbildung so freiwillig (-) also
62 ich (-) ich kenne nicht (.) wie das mit der konkreten
63 pflicht ist (-) aber ich meine (.) in unserem schulsystem
64 gibt es keine konkrete (-) keine konkret beschriebene
65 pflicht in diesem sinne

66 I: hm_hm (--) und wenn wir schon (-) wenn wir schon von der
67 (-) von der institution (.) also von deiner schule
68 sprechen (.) ähm musst du die schule in der wahl

69 irgendwie berücksichtigen (.) wenn du den kurs oder das
70 seminar wählst? (--)

71 B5: ähm (--)

72 I: was die zeit (-) was die themen (-) was das geld
73 betrifft (--) weiß nicht (.)

74 B5: hm_hm (-) also die (-) die (-) die zeit (.) ja (.) es
75 (-) ähm ja (.) was die zeit oder die themen betrifft (-)
76 gibt es keine abgrenzungen oder keine konkrete (--) ähm
77 vorstellungen von der schule (.) ähm es ist immer (--)
78 ähm immer besser (-) wenn die fortbildung kostenlos ist
79 (-)

80 I: hm_hm (-)

81 B5: (-) also wenn diese fortbildung eine institution kostenlos
82 anbietet (--) ähm ähm (-) ja (--) es muss ähm vom
83 direktoren ähm (-) bestätigt werden (-) also immer muss
84 ich das mit ihm irgendwie (-) irgendwie besprechen (-) ja
85 (-) und wenn er ja sagt (.) da (-) dann kann ich daran (-)
86 daran teilnehmen

87 I: hm_hm (--) und (-) ähm was sind die häufigsten formen
88 deiner fortbildungen (-) ob das möglich ist (-) zu sagen?

89 B5: hm_hm (-) also ähm die meiste (--) die überwiegende form
90 ist (-) dass ich an etwas außer der schule teilnehme (-)
91 es ist irgendwie organisiert von einer institution und
92 (-) also außer der schule für ein paar stunden (-) ja (.)
93 meistens ist das die fortbildung (.) eine ähm (-) für
94 einen tag zum beispiel

95 I: hm_hm

96 B5: ja (-) das ist (-) das ist am häufigsten (--) und (--)
97 ähm ich (-) ähm (--) bilde ähm online oder persönlich
98 nicht (--) nicht so oft fort (-) also mehr wenn das
99 jemand organisiert (-) und ich (--) wenn ich ähm von
100 einem angebot auswählen kann (--) und diese angebote
101 kommen meistens per internet

102 I: hm_hm

103 B5: (-) ja (.) diese möglichkeiten (--) also die
104 institutionen oder die lektoren melden sich selbst (-)
105 und machen (-) machen solche angebote und ich wähle ganz
106 frei (-) ähm (-) woran ich teilnehmen möchte

107 I: hm_hm (-) ja (-) dass wollte ich eigentlich auch fragen

108 (-) wo oder wie (-) wie du suchst nach diesen
109 gelegenheiten? (-) ähm also kann man sagen (-) dass es
110 häufiger also vorkommt (-) dass das angebot zu dir kommt
111 [oder]

112 B5: [ja_a (.) hm]

113 I: (-) dass du also proaktiv also suchen musst (-) am (-)
114 im internet (.)

115 B5: ich muss sagen (.) in der ausbildung (-) ja (.) für
116 dieses fach (.) deutsch als fremdsprache (.) bin ich
117 nicht so proaktiv (-) also ich ja (-) ich warte eigentlich
118 (.) was interessantes kommt (.) ab und zu ähm sehe ich mir
119 die angebote ähm (-) ähm (-) im goethe-institut zum
120 beispiel an (.) wenn ich zum beispiel über ähm ein
121 stipendium in den ferien nachdenke (.) dann (--)) dann
122 suche ähm ich ähm auf webseiten von (--)) von dieser
123 organisation (-) oder zum beispiel die angebote (--)) ich
124 folge ab und zu angebote vom österreich institut (-) ja
125 (-) also von (--)) von diesen großen institutionen (-) das
126 mache ich vielleicht proaktiv (--)) die anderen
127 möglichkeiten kommen (--)) kommen zu mir per (-) per email
128 und ich entscheide mich (.) ob (.) ich teilnehme oder
129 nicht

130 I: hm_hm (-) und wonach wählst du also den geeigneten kurs
131 (-) wenn das angebot größer ist (.) als du (-) als du
132 also schaffen also kannst (.) zu besuchen (-) wonach
133 wählst du den geeigneten kurs für dich?

134 B5: hmhm (-) ja (-) ich wähle (--)) ich wähle ähm vor allem
135 nach dem thema und nach dem konkreten lektoren oder
136 lektorin (-) mit dem oder mit der ich gute ähm
137 erfahrungen habe (.) also das (-) das ist mein eigentlich
137 entscheidungsschlüssel (-) ähm (-) und (--)) ja (.) das
139 thema und (--)) zurzeit wähle ich praktische themen (.) was
140 mir etwas (--)) etwas interessantes für den unterricht ähm
141 beibringen kann (-) also in der letzten (--)) in der letzten
142 zeit (.) das war so im dezember (.) war ich an einem kurs
143 mit dem thema ähm deutsch unterrichten per internet oder
144 mit modernen medien (-) das (--)) finde ich interessant und
145 erfrischen für (-) für meinen unterricht

146 I: hm_hm (-) und gibt es auch themen (.) die dir fehlen? (-)

147 die derzeit also (-) die momentan nicht (-) ähm im angebot
148 stehen (-) für die dich jedoch interessierst?

149 B5: hm_hm (-) ich (-) ich habe momentan keine konkrete (--)
150 keine konkrete idee

151 I: ähm (-) ja (-) und kannst du vielleicht also ähm gründe
152 nennen (-) warum du sich eigentlich fortbildest?

153 B5: hm_hm (--) ich (-) ich (-) ich persönlich lerne gerne neue
154 (-) neue sachen und ähm erhalte gerne neue informationen
155 und tipps (-) ähm es ist auch die möglichkeit (.) mit
156 anderen lehrern und lehrerinnen sich zu treffen (.) und
157 verschiedene erfahrungen und tipps auch irgendwie (-) ähm
158 (-) wechseln (-) ähm (-) ich habe auch solche erfahrung
159 (.) dass es mir die teilnahme an einer solchen ähm
160 fortbildung mir auch energie gibt für die nächste arbeit
161 (-) also irgendwelche außenmotivation (-) wenn schon diese
162 <<selbstmotivation> :-> fehlt (---) ähh (--) ja (-) und
163 ich muss sagen (.) ich nehme gerne auch an einer
164 fortbildung teil (-)die ähm muttersprach (--)
165 muttersprachler führt (-) ja (-) weil das ist gut für (-)
166 für meine (-) für meine sprache (-) für deutsch (.) das
167 ist auch der weg (.) wie ich deutsch vervollkommen kann

168 I: hm_hm (--) ähm (--) und (--) ähm (-) ja (.) kannst du
169 auch also auswirkungen ihrer fortbildungen in deinem
170 unterricht beobachten? (.) wenn du an einem
171 fortbildungskurs teilnimmst?

172 B5: ja (-) also zuerst ist das mein (-) mein positives gefühl
173 (-) ja (-) nach (--) nach solcher fortbildung (-) nach
174 solcher teilnahme an etwas (-) ähm und ich bekomme neue
175 motivation und tipps und ich mache es meistens so (.) dass
176 ich die neue tipps ähm sofort ähm nach einem seminar in
177 den unterricht beibringe (--) ähm sonst <<vergesse ich>
178 :-> sehr oft (.) was wir eigentlich gemacht hatten und
179 (--) ja (-) ich (--) ich möchte (-) ich möchte das mit den
180 schülern oder im unterricht ähm relativ schnell (-) sofort
181 probieren (--) wie es funktioniert oder nicht funktioniert
182 mit schülern (---) ja (--) und ja die schüler reagieren
183 (.) reagieren meistens ähm (-) ja (--) ähm (-) überwiegend
184 positiv (-) auf (--) auf neuigkeiten im unterricht (.)
185 neue methoden oder etwas anderes als (---) als so normal

186 ist

187 I: hm_hm (--) und du hast es schon erwähnt (.) aber kannst
188 du vielleicht noch mal also einige kriterien eines ähm
189 guten ähm fortbildungs (--) fortbildungskurses nennen ?
190 (-) wie so ein idealkurs oder idealfortbildungsseminar
191 aussehen sollte?

192 B5: hm_hm (-) also ähm wenig <<theorie> :-)> und mehr
193 praktische sachen (-) die man ähm ohne große ähm
194 vorbereitungen direkt im unterricht ähm benutzen und
195 verwenden kann (-) also seminar in einem (-) in ein paar
196 stunden mit vielen praktischen tipps

197 I: hm_hm

198 B5: ja (-) das ist (--) das ist sehr gut und (--) ja (--)
199 das finde ich gut

200 I: hm_hm (--) und die (-) kooperation oder die zusammenarbeit
201 mit den (-) kollegen im dafbereich hat (-) hast du auch
202 schon erwähnt (.) aber wie sieht es bei dir an der schule?
203 (-) also in diesem bereich (-)

204 B5: hm_hm

205 I: was deutsch betrifft (--)

206 B5: was deutsch betrifft (-) an unsere schule ist (-) ist nur
207 wenig zusammenarbeit (-) ähm (-) also wir (-) ähm (--) ähm
208 (--)manchmal (--) aber (--) aber das war nur einmal oder
209 zweimal (.) war (-) war es so (.) dass ich zum beispiel
210 die (-) die materialien von (-) von meinem seminar den (-)
211 den anderen angeboten hatte und auch die möglichkeit (.)
212 ähm gegeben hatte (-) mich nach etwas (.) was unklar
213 eventuell wäre (-) mich zu fragen (--) die anderen machen
214 das aber nicht so ähm (--) es ist solche empfehlung von
215 unserem direktoren (-) dass jemand (-) der an einer
216 fortbildung teilnimmt (--) ähm (-) ähm (--) nimmt den
217 anderen (-) oder übernimmt eigentlich den anderen diese
218 informationen im (-) im bereich des faches (-) aber
219 eigentlich niemand kontrolliert das (.) aber es hat keine
220 konkrete konzeption (-) also das macht (-) ähm nur (--)
221 nur jemand oder fast niemand (--) also die information (.)
222 die ich bekomme (.) auch wegen (--) wegen der zeitmangel
223 (-) ich schaffe (--) ich schaffe das nicht so einfach (.)
224 wenn das (--) wenn zu diesem zweck zum beispiel keinen

225 konkreten ähm tag in unserer schularbeit ähm steht (--)
 226 dann mache ich das (.) wenn ich frei habe nach dem
 227 unterricht (--) ich ähm (.) müsste die anderen kollegen
 228 zum beispiel zu mir einladen und ihnen diese informationen
 229 übergeben und ja (-) das (--) das <<mache> :-)> (--) mache
 230 ich nur (.) nur selten
 231 I: hm_hm
 232 B5: (--) ja (--) wenn es nötig ist besprechen wir mit den
 233 kolleginnen konkrete (-) konkrete ähm sachen (-) vor allem
 234 was zum beispiel die (-) die matura betrifft (-) aber (.)
 235 ähm diese zusammenarbeit in der fortbildung (--) ja (-)
 236 ähm das (--) das machen wir fast nie
 237 I: hm_hm (--) und (-) fühlst du dich ähm persönlich motiviert
 238 oder eher demotiviert (.) sich weiterzubilden oder sich
 239 fortzubilden?
 240 B5: ähm (---) mir macht das im allgemeinen spaß (-) das ist
 241 meine selbstmotivation (--) ähm ich fühle mich nicht
 242 gerade ähm (--) gut (-) oder (--) weiß nicht (--) professi
 243 (--) professionell zufrieden (-) wenn ich (--) ähm (--)
 244 ähm (--)an (--) nichts teilnehme ähm oder keine
 245 fortbildung mache (--) machen würde (-) also (--) ähm (--)
 246 die starkste ist die selbstmotivation bei mir (--) ähm
 247 (--) ja (--) und die (-) die außenmotivation (--) ja (.)
 248 das ist (--) ähm das ist nicht so wichtig (--) nicht so
 249 wichtig bei mir (--) ähm (-) es (--) hat auch fast ähm
 250 keinen (-) eindruck zum beispiel (-) ähm oder auswirkung
 251 (-) auf (-) auf mein gehalt (.) zum beispiel (-) ja (.)
 252 nur wenig (--) nur sehr wenig
 253 I: ähm (--) und (--) welche eindrücke bringst du dich von
 254 deinen fortbildungen oder wie (.) wie kann man (-) wie
 255 würdest du also grundsätzlich ihre teilnahme an
 256 fortbildungen bewerten? (--) ähm
 257 B5: ja (---) jetzt vielleicht verstehe ich (--)
 258 I: aber du hast es eigentlich wahrscheinlich schon gesagt
 259 (.) ja (.) dass du (-) ähm (-) mit welchen gefühlen
 260 kommst du meistens von den fortbildungen (.) wenn wir
 261 [schon (-)]
 262 B5: [ja (.) also moti (-)] motiviert und mit (-) mit neuer
 263 energie ähm für (--) für die arbeit und ähm ich (-) ähm

264 ich habe lust die (-) die neuigkeiten aus der fortbildung
265 im unterricht zu probieren
266 I: hm_hm (-) danke (.) ja (-) und wie würdest du
267 grundsätzlich das bestehende fortbildungssystem
268 bewerten? (.) kannst du einige kritikpunkte oder
269 verbesserungsvorschläge (-) ähm nennen?
270 B5: ähm (-) ich kann (--) ähm ich kann nicht (--) ich kann
271 nicht sehr viel vergleichen zum beispiel wie es an
272 anderen schulen ist (-) ich bin seit jahren an einer
273 konkreten schule (--) ähm ich weiß (.) dass untersch (-)
274 dass es unterschiede gibt (.) aber bei uns ist es ähm
275 (-) ganz freiwillig (-) oder fast frei (--) freiwillig
276 (.) diese teilnahme und auch die auswahl an der
277 fortbildung (.) was ein vorteil ist (.) aber wenn (-) ja
278 (.) ich sehe eigentlich an unserer schule keine
279 konzeption ähm in ähm diesem thema und ja (-) wenn es
280 keine konzeption gibt (.) das ist für mich ein großes
281 problem (-) es kann demotivieren und (---) ähm (---) es
282 (--) ähm (--) also man (--) man sieht kein konkretes ziel
283 (-) also dann ist die (-) ähm die auswahl wirklich nur
284 (.) nur (.) nur meine wahl und ähm ich entscheide mich
285 nur nach (-) ähm (-) nach mir selbst (---) ähm (---) die
286 (-) die möglichkeiten für die fortbildung (--) ähm (--)
287 sind (--) relativ groß oder reich (--) das ist gut (.)
288 weil es vielfältig ist (.) es gibt diesen vielfalt (.)
289 aber es gibt auch relativ kleiner überblick (-) ähm ja
290 (-) in diesem (--) in diesem angebot (-) ähm (-) also
291 mir fehlt die konzeption (.) konkret in unserer (--) in
292 unserer ähm (-) schule (-) vielleicht gibt es dann die
293 konzeption (-) wenn zum beispiel die fortbildung aufgrund
294 (--) ähm (-) eines (-) e:u: projekt ist (-) dann (--) ähm
295 hat es irgendwelche regeln und die fortbildung hat ähm
296 dann zum beispiel das konkrete ziel ähm (--) aber die
297 anderen (-) die anderen möglichkeiten sind so ohn (-)
298 ohne konzeption (-) das (--) das sehe ich bissch (-)
299 bisschen problem (---) weil wenn in der schule eine
300 konzeption wäre (-) das ähm wäre für mich auch einfacher
301 (.) die zusammenarbeit unter verschiedenen fächern (-)
302 nicht im rahmen eines faches (.) ähm aber wenn die schule

303 zum beispiel für das konkrete schuljahr das konkrete ziel
304 hat (.) in diesem bereich (-) ähm (--) ähm (--) wären (-)
305 alle in der schule fortbilden (--) dann kann man darau
306 (-) daraus auch etwas mehr in der schule ausdenken oder
307 (-) ähm oder (-) ähm realisieren
308 I: hm_hm (-) danke (-) und zum schluss (--) ähm willst du
309 noch etwas ähm (--) noch einen kommentar ergänzen oder
310 noch etwas anführen (.) was nicht gesagt wurde? (-) oder
311 was (.) was ich nicht gefragt habe? (-)
312 B5: ja: (-) ich meine (.) ich habe (--) ja (-) schon (-)
313 <<schon genug> :-)> haha zum <<thema gesagt> :-)> (-) und
314 ich habe kein anderes kommentar (-) keinen anderen
315 kommentar dazu
316 I: hm (-) ja (-) dann vielen dank für das interview
317 B5: nichts zu danken (-) bitte

A7.6 Befragte 6 (B6)

01 I: also thema der masterarbeit ist die fortbildung von
02 lehrpersonen (-) die in der tschechischen republik (.)
03 deutsch als fremdsprache unterrichten (--) es handelt sich
04 um ein offenes interview (-) ich habe einige interviewfragen
05 vorbereitet (-) aber lasse sie sehr frei erzählen (-) damit
06 ich möglichst gut den kontext verstehen kann (--) und das
07 interview möchte ich gerne aufnehmen (.) und die daten werde
08 ich ausschließlich für die zwecke der masterarbeit verwenden
09 (.)
10 B6: ok (-)
11 I: also beschreiben sie bitte ihre ausbildung (.) und ihre
12 aktuelle tätigkeit als lehrkraft (--) was sie unterrichten
13 (-) hier an der schule
14 B6: ok (--) so (--) aha (-) zuerst (.) was ich studiert habe?
15 I: ja_a (-) bitte (-)
16 B6: also ich habe studie: (.) ich habe mathematik und geographie
17 (-) ähm (.) für gymnasien studiert (--) und (-) äh als ich
18 hier (.) an der schule (---) begonnen habe (.) zu lernen (--)
19 habe ich auch physik gelehrt (---) und ähm (-) im vorjahr
20 habe ich auch deutsch begonnen zu lernen (.)

21 I: hm_hm

22 B6: (.) ja (.) ich weiß nicht (--) noch etwas (-) ?

23 I: ja (-) vielleicht können sie mir sagen (.) also (--) sie

24 haben das (-) das deutsch nicht (--) also studiert an der

25 uni (.) sondern (--) ähm (--)

26 B6: ja (.)

27 I: daNACH (-) ja (--)

28 B6: ok (.) so (--) ich habe (.) als ich ähm (-) das studium

29 mathematik und geographie machte (-) ähm (-) war ich im

30 erasmus in deutschland (.) und (.) ähm dann habe ich einen

31 ähm fremdsprachenzertifikat (.) niveau ce: eins (.) für

32 deutsch ähm (--) ähm (-) ähm (--) gemacht (--)

33 I: hm_hm

34 B6: und (--) und danach habe ich nicht deutsch (.) gelehrt (.)

35 aber erst etwa sechs jahre später hat der direktor

36 beschlossen (.) dass ich ähm das studium an der uni (-) für

37 ein semester machen könnte und ich habe es gemacht (.) und

38 dann konnte ich ähm deutsch lernen (--)

39 I: hm_hm

40 B6: (-) unterrichten (.)

41 I: hm_hm (-) ja und diese (.)

42 B6: geht es oder (--) ((kontrolle des diktiergeräts))

43 I: ja_a (-) danke (-) danke schön (--) und diese forschung also

44 betrifft die fortbildung oder weit (.) weiterbildung von daf

45 lehrkräften (-) also können sie sagen (--) oder kann man

46 sagen (.) dass sie sich also gezielt fortbilden in diesem (-)

47 bereich? (-) das sie (-) ja

48 B6: ähm (--) ja (--) seitdem ich das studium an der uni ähm

49 beendet habe (-) habe ich (-) keine (--) weitere (--) kurse

50 oder so was (.) gemacht also (--) nichts anderes (.) ja (--)

51 ich denke (.) es hängt auch damit ab (-) dass (--) ähm (-)

52 ähm (--) es hängt auch damit (-) dass (-) die schule für mich

53 sehr viel (--) für das studium an der uni ausgegeben hat (-)

54 I: hm (.)

55 B6: (.) so (--) jetzt (-) kann ich nicht erwarten (.) dass ich in

56 kürzer zeit wieder etwas (-) ähm studieren kann oder so was

57 (--) einen kurs besuchen (.) der kostenpflichtig ist (-)

58 I: hm_hm (--) also gibt es keine also (-) bedürfnisse oder

59 forderungen von der seiten der schule (.) dass sie einige

60 kurse oder seminare besuchen? (-)

61 B6: ja (.) das gibts vielleicht nicht (-) das hängt vom lehrer ab

62 (.)

63 I: aha (.)

64 B6: von jedem lehrer ab (.) ja (--) wir (.) bekommen (-) wir

65 bekommen einige (--) ähm (-) einladungen zum (--) zu

66 verschiedenen kursen (-) aber (--) ähm (-) ja (--) es hängt

67 vom lehrer ab (-) ob er teilnimmt oder nicht

68 I: hm_hm

69 B6: (-) und (--) wir sind nicht gezwungen (-) etwas zu machen

70 I: hm_hm (--) und fühlen sie sich jetzt persönlich also

71 motiviert oder eher de (.) demotiviert (.) sich

72 weiterzubilden und solche kurse oder seminare zu besuchen?

73 B6: ähm (--) ja (.) es ist (--) ja (-) für mich ist (--) ähm (--)

74 wäre (---) wäre sicher be (.) besser (.) wenn ich etwas

75 besuchen würde (--) weil ich nicht so erfahren bin ähm im

76 lehramt als deutschlehrer (--) aber (-) ja (--) haha (--) ich

77 (.) ich (--) persönlich würde ich (-) gerne etwas machen (.)

78 aber ich denke (-) ja (.) es ist (--) es (-) es gibt auch

79 nicht so viel zeit (-) und ähm (--) ja (-) meistens sind (--)

80 sind die kurse kostenpflichtig und ähm ja (--) die schule

81 (--) die (-) hat nicht so viel geld dafür (-) und (--) ja

82 ((lacht))

83 I: ja (.) so was müsste sich verändern denn (--) also zeit (-)

84 ja (--) ich (--)

85 B6: ja (--) ähm vielleicht zeit und ähm (---) ja (.) das (--)

86 vielleicht einige (-) ähm (--) äh (-) anbietungen (.) die

87 gratis sind (.) zum beispiel (-)

88 I: hm_hm

89 B6: (-) oder (--) ja (--) aber auch (-) muss ich wissen (.) dass

90 sie gut sind (-) dass sie (--) das mir etwas bringen (.) ja

91 I: hm_hm (.)

92 B6: sonst würde es (-) ich es nicht machen (.)

93 I: hm_hm (--) und wie stellen sie sich (.) vor (.) so einen (-)

94 also guten fortbildungskurs?

95 B6: aha (.)

96 I: was sind für sie die kriterien (--)

97 B6: ja: (-)

98 I: wie so ein kurs aussehen sollte?

99 B6: <ja <:->> (--> das ist ähm eine (---) gute <frage <:->>
100 (--> aber ich habe an einem kurs teilgenommen (--> das war
101 die sommerakademie der sgun (.) im (-) sommer zwei tausend
102 sechzehn und (.) das hat mir wirklich sehr gut gefallen (-->
103 es gab ähm (-) es gab (-) viele lehrer und viele (--> ähm (-)
104 leute (.) die (--> ähm (-) vortrage hatten und (-) workshops
105 (.) kann man sagen (.) und ähm sie haben viele tipps uns
106 gegeben und (--> ja (.) es war wirklich sehr interessant und
107 ich habe viel neues erfahren dort

108 I: hm_hm

109 B6: (.) so das (-) das hat mir gefallen (--> die lehrtipps (-)
110 was (.) neues machen (-) interessantes (.) interaktives zum
111 beispiel (--> so das war alles drinnen und es hat mir sehr
112 gefallen und auch geholfen

113 I: hm_hm (-) und können sie vielleicht (-) die auswirkungen
114 dieses (-) ähm kurses in ihrem unterricht beobachten? (-->

115 B6: ähm (--> ja (--> einige sachen benutze ich ähm im unterricht
116 (.) so (-->

117 I: hm_hm (-) ja (--> und gibt es vielleicht themen (-)) in denen
118 sie sich gerne fortbilden würden? (-->

119 B6: (--> ähm (---)

120 I: oder bereiche (.) die ihnen vielleicht mit etwas helfen
121 würden (-->

122 B6: ja (-) ((lacht)) (-) da (-->

123 I: wenn die bedingungen also ideal wären

124 B6: aha (-) ja (-)

125 I: wenn das angebot hier wäre (.) wenn sie zeit hätten (--> was
126 würde (-) was wäre für sie interessant?

127 B6: ja (.) vielleicht (--> ähm (-) ja (--> vielleicht neue (-)
128 empfehlungen (-) oder (--> direkte erfahrungen von einigen
129 lehrer (--> lehrern (.) was sie (-) was sie zum beispiel im
130 unterricht anders machen und sie ähm (-) können es mir sagen
131 (--> ich kann es bearbeiten und dann entweder (.) machen oder
132 nicht (-) so (--> vielleicht das

133 I: hm_hm

134 B6: würde ich sagen ((lacht))

135 I: hm_hm (-) danke (-) ähm (--> ja (.) sie haben von dem angebot
136 gesprochen (.) die (-) ab und zu (--> das ab und zu kommt (-)
137 also das ist angebot von bestimmten (--> ähm (-) von einer

137 bestimmten organisation oder (--) ähm ?

139 B6: ich denke es kommt etwas von (.) von dem sgun (-)

140 I: hm_hm

141 B6: und es gibt auch einige kurse in //sstředisko volného času//

142 (-) denke ich (.) in brno

143 I: hm_hm

144 B6: (-) oder so was nennt man das (.) bin nicht sicher (-) ob die

145 name richtig ist (.) aber (--) ja (.) es kommt etwas (.) aber

146 (--) ja (-) haha ähm äh zur zeit habe ich nicht so viel (---)

147 zeit oder (-) würde ich sagen auch (--) ähm (--) ähm (---) ja

148 (--) ich habe schon VIEL gemacht ähm in den letzten (-) im

149 letzten jahr (.) würde ich sagen (-) so (--) ähm (--) da habe

150 ich ähm (-) es nicht so ähm (-) ähm nicht so ordentlich (-)

151 beobachtet (.) was alles kommt und ähm (-) ja (--) was alles

152 äh zur verfügung steht

153 I: hm_hm

154 B6: (--) so (-) habe ich nicht << lächelnd> ähm (--) ganz (---)

155 ganz (-) ähm (--) hilfreich> haha haha

156 I: kein problem

157 B6: ok

158 I: (.) und wenn sie sich also dafür interessieren würden (-) ähm

159 (-) also würden sie dieses angebot aus (-) äh (-) ausnutzen

160 oder würden sie irgendwo (-) anders suchen? (.) oder wie

161 wäre das? (.) wie wäre es (-) also wenn sie (--) also wenn

162 sie einen guten kurs suchen würden (.) wo wäre es

163 B6: so: (--) zuerst würde ich (--) meinen kolleginnen fragen (.)

164 I: ja (-) aha (.) aha

165 B6: (.) vielleicht (-) ob sie etwas wissen (-) und einige

166 besuchen etwas und wissen (--) ja (.) sie haben es studiert

167 (-) sie (.) haben (.) einen (-) größeren (-) aus (-) ausblick

168 dafür oder (--) würde ich sagen (--) <<flüstert> //rozhled//>

169 (--) und (-) äh (-) so (--) ich würde zuerst sie fragen

170 I: hm_hm (-) ja (.)

171 B6: ja (-) und sie würden mir sicher etwas empfehlen (-) zum

172 beispiel die sommerakademie hat mir XXX XXXX empfohlen (.)

173 so (--) und es war <gut <:-)>>

174 I: hm_hm (-) danke

175 B6: hm_hm

176 I: und noch was die zusammenarbeit mit ihren kollegen (.) und

177 kolleginnen angeht (-) ähm wie äh sieht sie aus? (-) treffen
178 sie sich mit ihren kolleginnen? (-) sprechen sie mit ihnen
179 von den neuigkeiten (.) innovationen (--). wie sieht die
180 zusammenarbeit aus?

181 B6: hm_hm (--). [ja]

182 I: [im daf] bereich (-) ja

183 B6: ja_a (-) hm_hm (-) ja (--). das machen wir (-) fast <immer
184 <:-)>> (-) würde ich sagen (--). wir haben die (--). meistens
185 ist es so (.) dass wir (-) äh dass die klasse (.) auf zwei äh
186 teile geteilt ist (-) und (--). und ähm (--). wir lernen in den
187 zwei gruppen dasselbe

188 I: hm_hm (.)

189 B6: so (--). wir (-) diskutieren gemeinsam mit der anderen
190 kolleginnen ähm (--). ja (.) was sie machen (.) wie sie es
191 machen (-) was könnte man doch ähm (-) anders machen oder was
192 kann man dazu noch (--). ähm dazu geben (--). eine ähm (--)
193 zugabe (.) zum beispiel

194 I: hm_hm (-) ja

195 B6: <<flüstert> oder so was eine> (--). eine (--). eine tätigkeit
196 zum beispiel oder akt (--). akti (---). ((lacht)) (--). oder wo
197 was (-) was man dort machen kann (.) in der stunde (.) zum
198 beispiel

199 I: hm

200 B6: so das machen wir (-) viel

201 I: hm (-) danke (--). ähm (--). ja (.) ähm (--). und ganz allgemein
202 (.) was das also ähm fortbildungssystem hier in tschechien
203 angeht (--). oder hier an der schule (-) oder in ihrem
204 professionellem leben (-) was ist (.) gibts etwas (.) was sie
205 verändern würden? oder gibt es kritikpunkte (.)
206 verbesserungsvorschläge (-) was die fortbildung angeht?

207 B6: hm_hm (-) ja (-) ich denke (-) ich habe (--). //ted'ka mě
208 nenapadá (--). srovnání// ? VERGLEICH (.)

209 I: hm_hm

210 B6: ich habe einen vergleich (.) äh mit einer ähm (-) mit einer k
211 (--). ähm (--). kollegin (.) die in deutschland ähm
212 unterrichtet ähm (-)

213 I: hm_hm

214 B6: die habe ich äh (-) als erasmus student äh (-) getroffen und
215 kennengelernt (--). und in deutschland sie machen IMMER etwas

216 (.) sie müssen äh verschiedene kurse absolvieren und äh ja
217 (--) ich denke sie hat fast keine freie (-) freie zeit (-)
218 I: hm_hm
219 B6: sie muss immer (.) wenn sie nicht unterrichtet (.) etwas
220 machen (-) kurse und so was (-) und hier gibt es das
221 überhaupt nicht (--) so(.) hier hängt es nur von dem lehrer
222 ab (-) ob äh er es machen will oder nicht (-) ist niemandem
223 gezwungen (.) etwas zu machen (.) und (--) ja (.) vielleicht
224 das wäre besser (-) aber (--) ich möchte auch <<lächelt> eine
225 freizeit (--) eine freie zeit haben> (-) so (--) ja (-)
226 einerseits möchte ich etwas machen (-) andererseits möchte
227 ich (.) dass es (.) zum beispiel statt des unterrichts wäre
228 oder (--)
229 I: hm_hm (-)
230 B6: (-) ja (-) damit das nicht die freizeit zu viel (-)
231 beeinflusst ((lächelt))
232 I: hm_hm (-) also wenn es in diesem zustand ähm (-) also wenn es
233 noch (ähm) (-) zu allen aktivitäten (-) die sie jetzt haben
234 (-) wenn es noch dazu wäre (.) wäre es also zu viel?
235 B6: ja (.) das ist sehr anstrengend (.) alles (-) alles zu
236 schaffen (.) ja (.) so (--) ja (.) das ist genau
237 I: hm_hm (-) ja (-) so das war meine letzte frage (--) wollen
238 sie vielleicht noch etwas anführen (.) oder einen ähm
239 kommentar ergänzen? (-) vielleicht was ich nicht gefragt habe
240 (--) ähm (-) ja (--) was sie noch ergänzen wollen (---) gibts
241 noch was?
242 B6: ja (.)
243 I: (.) zu diesem thema (--) fortbildung?
244 B6: jetzt fällt mir nicht (--) nichts ein (-) haha (-) so (--)
245 und (---) vielleicht (--) ich denke (-) alles haben wir schon
246 gesagt ((lacht))
247 I: ja (-) dann danke für das interview (.)
248 B6: ja (-) alles? (-) gut ((lacht))

A7.7 Befragte 7 (B7)

01 I: das thema der masterarbeit ist die fortbildung von
02 lehrpersonen (-) die in der tschechischen republik

03 deutsch als fremdsprache unterrichten (-) es handelt
04 sich um ein offenes interview (-) ich habe
05 einige interviewfragen vorbereitet (-) aber lasse
06 ähm dich sehr frei erzählen (.) damit ähm ich
07 möglichst gut den kontext verstehen kann (-) das
08 interview möchte ich gerne aufnehmen und die daten
09 werde ich ausschließlich für die zwecke der
10 masterarbeit verwenden (-) und das (-) das gespräch
11 ist natürlich anonym

12 B7: ok

13 I: also beschreibe bitte deine ausbildung und deine
14 aktuelle tätigkeit als lehrkraft

15 B7: ehm (.) also ich habe in wien masterstudium deutsch
16 als fremdsprache und zweitsprache studiert (-) ähm das
17 studium habe ich am ende november zwei tausend
18 siebzehn abgeschlossen (.) und es hat circa drei jahre
19 gedauert (--) ja (-) während des studiums habe ich auch
20 praktika absolviert (.) hospitationspraktikum (.)
21 unterrichtspraktikum(.) auslandspraktikum auch (-)
22 also da habe ich ein bisschen erfahrungen gesammelt
23 (-) und momentan unterrichte X XXX XXX in XX in
24 tschechien (-) deutsch (--) und meistens unterrichte ich
25 erwachsene gruppen (-) habe aber auch zwei gruppen
26 von jugendkursen und einen firmenkurs (--) wo ich
27 einfach leute ahm (-) so: (-) das ist eine
28 multikulturelle umgebung (.) also da unterrichte ich
29 nicht nur tschechen oder slowaken (.) sondern auch
30 ausländer

31 I: hm_hm danke (-) und kannst du sagen (.) dass du dich
32 in deinem fachgebiet gezielt fortbildest? (-)

33 B7: ähm JA (-) wir müssen uns eigentlich fortbilden
34 X XXX XXX (-) wir müssen pro semester (-) also da
35 ich erst vor kurzem angefangen habe (.) ich unterrichte
36 (-) jetzt beginne ich mein viertes semester (-) X XXX
37 und wir müssen als (.) anfänger X XXX (-)
38 sechzehn (.) fort (-) fortbildungsstunden absolvieren
39 pro semester (-) drei hospitation (-) oder sechs
40 hospitationsstunden und zehn stunden (-) ähm (-)
41 eine (-) irgendeine fortbildung (.) ja also die

42 fortbildungen werden entweder X XXX angeboten (-)
43 entweder interne (-) nur für XXX XXX lehrer (-) oder
44 auch externe (-) die für alle anderen lehrer
45 öffentlich sind (--). ähm dar (-) daran nehme ich
46 teil (-) das ist eigentlich pflicht (-) daran
47 teilzunehmen (-) oder in brno gibts auch viele
48 fortbildungen (.) die von hueber verlag organisiert
49 werden (-) also ja (-) es (.) das (.) daran nehme
50 ich auch teil (.) also ich (-) mich wirklich gezielt
51 fortbilde (--). ich MUSS

52 I: hm_hm (--). und ist es möglich also (.) das es
53 irgendwie generell zu sagen (.) also wie bildest du
54 dich fort? (.) also in welcher form? (-) oder ist
55 es also gemischt? (.) oder meistens (-)

56 B7: hm_hm (--). ja

57 I: (-) ja (.) wie ist es bei dir?

58 B7: ja (-) also wir (--). also XXX XXX zielt auf
59 die sachen (-) die problematisch sind (.) zum
60 beispiel arbeit mit lehrwerken generell (.) wie wir
61 eigentlich das ba (-) die balance finden zwischen
62 den lehrwerken und (-) ähm (-) so (-) zusätzlichen
63 materialien (-) oder zum beispiel wie wir
64 fehler korrigieren (.) fehlerkorrektur war auch ein
65 großes thema von den letzten fortbildungen (-) oder
66 fernsehshowsmusik also generell in allen gebieten (-)

67 I: hm_hm

68 B7: (-) und die anderen fortbildungen (.) an denen ich
69 teilnehme (.) von hueber (-) die (.) zielen ganz genau
70 auf die arbeit mit den hueber-lehrwerken (.) also mit
71 sicher! (-) oder mit menschen (-) besten
72 freunden (-) themen (--). eigentlich mit den
73 zusatzmaterialien arbeiten kann (.) mit den
74 kopiervorlagen und online materialien (-) mit dem
75 lehrwerk an sich (.) wie man das ergänzen kann (-)
76 wie man die aufgaben oder aufgabestellungen
77 umformulieren kann, je nach der zielgruppe (-) also
78 das sind die zwei größten bereiche zur zeit

79 I: hm_hm (-) und die themen (--). also (--). was ähm die
80 auswahl der themen betrifft (-) also nimmst du also eher

81 (.) was kommt (-)

82 B7: ähm (--)

83 I: oder kannst du wählen aus dem angebot (-) ja (.) wie ist

84 es?

85 B7: ja (.) also X XXX muss ich eigentlich an allen

86 fortbildungen teilnehmen (-) die sind aber meistens so

87 gezielt (.) dass sie ähm sinnvoll für uns sind (.)

88 also alle (--)

89 das wir alle in den verschiedensten

90 kursen anwenden können (--)

91 was aber die externen

92 fortbildungen betrifft (.) da wähle ich wirklich das

93 (.) was für mich sinn macht (--)

94 ich unterrichte meistens von a: bis be: eins niveau (-)

95 also wenn es sich um aktivitäten handelt (.) die ähm auf anfänger

96 gezielt sind (.) dann ist es für mich bestimmt

97 interessanter als auf konversationsthemen auf be: zwei

98 niveau (.) weil (-) das kann ich nicht wirklich

99 (--)

100 wäre interessant natürlich (.) aber ich kann es nicht wirklich anwenden in meinen kursen (--)

101 oder zum beispiel auf jugendlichen (-) das (-) kinder bis zehn jahre sind nicht wirklich meine zielgruppe

102 (.) aber wenn es sich um unterricht von jugendlichen handelt (.) dann bin ich fast immer dabei (-) weil

103 (.) ja (.) X XXX ist es nicht wirklich unser fokus

104 (--)

105 jugendkurse (-) und arbeit mit jugendlichen und kindern (--)

106 das schätz ich auch

106 I: hm_hm (-) und du hast es schon erwähnt (.) aber trotzdem

107 (--)

108 wie viel zeit widmest du monatlich an ähm deine fortbildungen (.) circa?

109 B7: (--)

110 monatlich kann ich nicht wirklich sagen (-) eher pro semester (-)

111 I: ja_a

112 B7: ja (-) pro semester so circa diese sechzehn stunden (.)

113 ich zähle aber auch diese hospitationen mit (-) bei der hospitiere ich in irgendeinem kurs X XXX

114 bei den kollegen und nach dem kurs besprechen wir die methoden (-)

115 da lernt man auch immer was neues

116 (--)

117 ja (-) das ist eigentlich hospitation (.) wie man an der universität im rahmen von praktika (-) macht

118 (--)

119 da können wir besprechen (.) was gut war (.) was

120 gelungen ist (.) was nicht gelungen ist (.) also ich
121 nehme was mit und die kollegen bekommen auch ein
122 feedback (-) ja (.) und sowohl wird auch in meinen
123 kursen hospitiert (.) also es funktioniert von
124 beiden seiten (-) aber insgesamt ((unverständlich, ca
125 1,5 Sek.)) (.) dass man meistens nicht sechzehn (-)
126 stunden pro semester (.) weil ja (--) es (.) ist geNUG
127 (.) denke ich
128 I: ehm (-) danke (--) zu der zusammenarbeit mit
129 deinen kolleginnen (.) kollegen (.) wie sieht sie aus?
130 (-) also (-)
131 B7: hm_hm
132 I: spricht ihr zusammen oder hospitiert ihr oder wie sieht
133 es aus?
134 B7: ja (.) also wie gesagt (.) wir hospitieren (-) jeder
135 sollte dreimal pro semester bei kollegen hospitieren
136 (.) bei verschiedenen kollegen möglichst (.) in
137 verschiedenen kursen (-) ich wähle die kurse je
137 nachdem (.) welche kurse ich im nächsten semester
139 unterrichte (-) wenn ich zum beispiel zum ersten
140 mal mit be: zwei eins unterrichte (.) dann gehe ich
141 gezielt zu diesem kurs hospitieren (.) damit ich sehe
142 (.) wie man (-) wie die kollegen mit dem lehrwerk
143 arbeiten (-) ähm wie die zielgruppe ungefähr aussieht
144 (-) was sie schon kennen (-) wo sie fehler machen
145 (.) also das (--) und danach tauschen wir uns aus
146 (-) ich (-) ich mache immer notizen (-) die kollegen
147 bitten auch um das feedback (-) das ist auch für sie
148 sehr wichtig (.) also es passiert fast nie (-) dass
149 ich einfach hospitiere und dann kein (-) austausch
150 stattfinden (-) ja (-) also (-) ist nicht lang (.)
151 aber fünfzehn minuten wenigstens sprechen wir immer (-)
152 und X XXX haben wir so ein großes lektorenzimmer (-)
153 da sitzen wir alle zusammen (-) bereiten uns vor (.)
154 und auch wir arbeiten meistens im tandem (--) mit
155 einem tandempartner (-) die kurse finden zweimal pro
156 woche statt (-) also einmal unterrichte ICH (-) und an
157 dem anderen tag ein kollege oder kollegin (.) und
158 natürlich müssen wir auch über die kurse sprechen

159 (.) sagen wir (.) was gemacht wurde (-) was gemacht ähm
160 sein soll (-) also da (-) ist es ein intensiverer
161 austausch (--) aber auch mit anderen (-) mit denen ich
162 nicht unterrichte (-) wenn ich (.) hilfe brauche
163 oder neue ideen zum erlernen grammatikalischen
164 umfeld brauche dann (.) helfen sie mir immer (.) ja
165 (-) und ich helfe den kollegen auch sehr gerne da (.)
166 ja (-) gibts keine hierarchie (-)

167 I: hm_hm

168 B7: (.) oder konkurrenz eigentlich (-) kein (.)
169 wettbewerb (-) also eine sehr positive atmosphäre (.)
170 würde ich sagen

171 I: hm_hm

172 B7: und das hilft auch (-) einen so (--) netten unterricht
173 zu gestalten (.) und das spiegelt sich auch in
174 den (--) in den evaluierungen (--) die wir durchführen
175 für das ganze XXX (--) also (--) ja

176 I: hm_hm (---) ähm vielleicht noch zu den themen

177 B7: hm_hm

178 I: du hast das schon erwähnt (.) aber (--) ähm gibt es
178 vielleicht themen (-) die dir fehlt oder (--) in
180 denen du dich gerne fortbilden würdest? (-)

181 B7: hm_hm (-) ja (-) darüber habe ich letzte woche gerade
182 nachgedacht mit einem kollegen und mir fehlt (-) mir
183 (-) so fortbildung im (.) bereich (.) fehlerkorrektur
184 in texten (--) also schriftliche fehlerkorrektur
185 (.) weil wir wissen ungefähr (.) wie wir im unterricht
186 korrigieren sollen (.) diese peer to peer korrektur
187 oder ähm fehler an die tafel zusammenfassen (-) aber
188 wenn wir zum beispiel tests korrigieren am ende des
189 semesters (-) fehlt mir irgendwie (-) so einen
190 leitfaden (-) wie wir das machen sollen (-) wie
191 wir das entsprechende niveau bewerten sollen (.) ja
192 (-) wie zum beispiel bei XXX prüfung (-) weil ich
193 bin nicht ausgebildete XXX prüferin (-) also kenne
194 ich mich nicht gut aus (.) also eine fortbildung
195 oder schulung in diesem bereich würde ich sehr schätzen

196 I: hm_hm

197 B7: oder österreichische landeskunde (-) da wir nicht in

198 österreich sind, wäre auch gut (-) so nähere tipps zu
199 bekommen (.) wie man mit (.) landeskundlichen
200 materialien arbeiten könnte im unterricht (-) und man
201 sie einbeziehen kann (-) weil die lehrwerke nicht
202 immer österreich (.) genug berücksichtigen und wir
203 müssen eigentlich auch die österreichische kultur
204 zielen (.)

205 I: hm_hm (---) und grundsätzlich zu der motivation
206 (-) fühlst du dich motiviert oder demotiviert (.)
207 was die fortbildung angeht? (-)

208 B7: ja (-) ICH persönlich fühle ich mich SEHR motiviert
209 (-) weil wie gesagt (.) ich unterrichte erst seit
210 zwei jahren und ähm da ich (-) obwohl ich schon
211 absolviert habe (-) also universität und ein bisschen
212 erfahrungen gesammelt habe (.) denke ich nicht (.)
213 dass ich alle bereiche (-) ähm dass ich mich in allen
214 bereichen auskenne (-) und ich denke (.) dass ich
215 mich immer verbessern kann (-) und einfach neue (.)
216 ideen (.) tipps und materialien für den unterricht
217 finden könnte (-) und wenn mir das jemand so anbietet
218 (-- serviert (-- im rahmen einer fortbildung (-)
219 dann ist es für mich bestimmt interessant (-) und
220 auch wenn ich dafür bezahlen müsste (-) mache ich
221 das gern (.) weil das spiegelt sich dann in meiner
222 arbeit wieder und (-) die studierenden oder die
223 kursteilnehmenden kommen dazu ((unverständlich,
224 ca. 1 Sek.)) zufrieden

225 I: hm_hm

226 B7: <<hoffe ich> :-)>

227 I: ja und beobachtest du eigentlich auswirkungen deiner
228 (.) fortbildungen in deinem unterricht?

229 B7: ähm (-) ich versuch (-) wenn ich an einer fortbildung
230 teilnehme (.) die ideen gleich am nächsten tag
231 umzusetzen (-) ja (.) damit ich das nicht vergesse (.)
232 natürlich ist nicht immer ALLES für mich interessant
233 (.) etwas passt mir (.) etwas passt mir nicht
234 (-) weil (.) ich mag bestimmte methoden und
235 bestimmte wieder nicht (-) sowohl als lehrerin als
236 auch kurspotentionelle (-) kursteilnehmerin (.) also

237 ich wähle immer das (.) was für mich passt (-) was
 238 ich (--) was mir spaß macht und ich versuch das
 239 gleich im nächsten unterricht auf verschiedenen
 240 niveaus umzusetzen (.) damit ich das gleich
 241 probiere (-) wie die kursteilnehmer reagieren (-)
 242 wie man das einfach anders ähm einleiten könnte (.)
 243 die aktivität oder die me (.) methode und ob das
 244 funktioniert (-) wenn schon (.) dann habe ich
 245 das in erinnerung (-) praktisch verwendet (-)
 246 ausprobiert und mach das immer wieder (.)
 247 und feedback von kursteilnehmerinnen kann dann gleich
 248 sind (-) ob das gelungen ist oder nicht gelungen ist (-)
 249 I: hm_ hm (-) ähm und wonach bew (--) ähm also was sind
 250 kriterien für dich (.) also eines guten
 251 fortbildungskurses (-)
 252 B7: hm_ hm
 253 I: wie sieht ein guter fortbildungskurs aus für dich (.)
 254 ja (-)
 255 B7: ja (-) also (-) der (.) vortragende oder der aus (.)
 256 bildende sollte sich gut auskennen (-) das merkt man
 257 eigentlich gleich (.) nach der ersten fragestellung
 258 wenn ich die frage stelle (.) muss (.) die
 259 ausbildende person die frage beantworten können (--)
 260 oder wenigstens einen (.) tipp geben wo ich die
 261 antwort finde (--) weil nicht jeder (-) also keiner
 262 weiß alles (.) also wenigstens (-) ähm (-) mich
 263 anzuweisen (--) und das muss gut strukturiert sein und
 264 am ende muss ich das gefühl haben etwas neues gelernt
 265 zu haben (-) ja (.) wenn ich am ende ähm die
 266 fortbildung verlasse (-) mit (.) ein paar tipps (-)
 267 ein paar notizen und ideen (.) dann ist es genug (--)
 268 es muss nicht immer eine a: vier seite sein aber drei
 269 vier tipps reichen völlig (--) wenn ich mit einem
 270 leeren blatt die fortbildung verlasse dann ist es meiner
 271 meinung nach nicht gelungen (-) oder (-) bin ich nicht
 272 die zielgruppe (-) für die die fortbildung gemacht
 273 wurde (--) aber das passiert nicht (--) nicht sehr oft
 274 (--) meistens nehme ich (-) wenigstens zwei (.) drei
 275 methoden oder aufgaben (.) übungen mit (-) die ich dann

276 wirklich praktisch ausprobieren (-)

277 I: hm_hm (-) ähm (---) und wie: (-) würdest du eigentlich
278 (.) so grundsätzlich das bestehende
279 fortbildungssystem an deiner sprachschule bewerten (--)

280 B7: hm_hm (--) ähm (-) die themen finde ich gut (-) die
281 sind so gewählt (-) also ähm (---) wir
282 durchführen jedes semester evaluierungen und die
283 fortbildungen stellen die evaluierungen wieder (.) also
284 was die lernenden wollen (-) was sie vermissen und
285 was uns vielleicht ((unverständlich, ca. 1 Sek.)) sie
286 fragen immer da (-) in welcher (.) oder in welchen
287 bereichen (-) ja (-) uns wir fortbilden wollen (--)
288 ähm nur zeitlich ähm passt das für mich nicht (.)
289 sehr oft weil ich auch abends am freitag
290 unterrichte (-) einen ((unverständlich, ca. 0,5 Sek.))
291 kurs habe und äh (--) die fortbildungen finden immer
292 am freitag abend oder nachmittags statt (-) also (-)
293 es ist nicht immer möglich (-) an den fortbildungen
294 teilzunehmen (-) es wäre vielleicht sinnvoller
295 (-) zwei termine zu organisieren (-) einer am
296 freitag und zweiter am samstag (-) oder vielleicht
297 berücksichtigen (-) welche (-) ähm lektoren (.)
298 lektorinnen daran teilnehmen sollten oder könnten (-)
299 und ja (.) so einen kompromis zu machen (--)

300 I: hm_hm

301 B7: sonst die themen finde ich (.) passend (-) ja (.)
302 phonetik (-) jetzt gab da (-) nächstes semester haben
303 wir eine fortbildung im bereich phonetik (--) für
304 lehrer (--) also wie WIR mit phonetik umgehen (.)
305 sollen (-) nicht nur wie wir sie unterrichten (.)
306 sondern (-) wie wir UNS (.) nichtmuttersprachler
307 selbst verbessern sollen (--) finde ich
308 sehr gut (--) dann unterrichtsgestaltung ist nur für
309 die neuen kollegen (-) das betrifft mich nicht (-)
310 aber sonst auch ähm dramapädagogik (.) oder musik
311 im unterricht (.) also auch die neuen methoden

312 I: danke (---) und wie würdest du grundsätzlich
313 deine teilnahme an fortbildungen bewerten (-)

315 B7: hm_hm (-) ich versuche (.) immer aktiv zu sein
 316 und möglichst viel mitzunehmen (-) also wenn eine
 317 aktivität (-) wenn wir eine aktivität durchführen
 318 (-) dann versuche ich immer (.) mitzumachen damit
 319 ich auf eigenen leib versuchen könnte oder (-)
 320 ausprobieren könnte wie das wirklich funkt (.) ja (-)
 321 ob ich die aktivität verstehe (-) ob sie gut genug
 322 erklärt wurde damit ich das da (.) weiterleiten
 323 könnte (-) den kursteilnehmern (--) wenn ich das nicht
 324 wirklich verstehe (-) oder ich spür (.) das passt
 325 nicht wirklich (.) dann mach ich das nicht (-) oder
 326 fragt nach (-) könnte man das vielleicht anders machen
 327 (-) also schon (--) ja (--) sehr <<absichtlich> :->
 328 versuche ich aktiv zu sein (-) aber nicht zum
 329 beispiel keine lust haben oder müde bin (-)
 330 weil sonst bringt die fortbildung nix
 331 I: hm_hm (-) und kann du sagen (.) welche rolle spielt
 332 (-) spielen die (-) spielt die fortbildung in deinem
 333 (-) professionellen (.) oder auch persönlichen (-) also
 334 (-) leben ?
 335 B7: ähm (-) ich denk jeder (ähm) lehrer (-) vor allem
 336 fremdsprachenlehrer soll sich (.) lebenslang (.)
 337 lebenslang fortbilden (-) weil die sprache entwickelt
 338 sich (-) die methoden (--) sind neu (-) die
 339 kursteilnehmer sind immer (-) die haben immer (.)
 340 höhere anforderungen am unterricht (.) die wollen
 341 sich (-) die wollen lernen (-) die wollen sich aber
 342 nicht langweilen (-) die wollen das erleben (-) spaß
 343 haben (-) und (---) wenn sie dafür schon bezahlen
 344 (-) die erwarten ganz schon viel (.) ja (-) und wenn
 345 ich immer wieder das selbe mache (.) dann (--) schadet
 346 den unterricht und die merken das (.) das mir das (-)
 347 dass ich das schon (.) ein bisschen (.) mechanisch
 348 mache und stereotypisch (-) dann ist es meiner meinung
 349 nach wichtig ab und zu (.) neue methoden zu lernen
 350 (-) die einzubeziehen unter (-) in den unterricht
 351 (.) auch wenn wir uns nicht ganz wohl fühlen (.) weil
 352 wir unsicher sind (.) ist das auch GUT für den
 353 unterricht (.) weil dann (--) kann sich das

354 entwickeln und kann immer lebendig bleiben (-) und
355 es macht auch uns lektoren mehr spaß (-) als wenn
356 wir immer das selbe machen (-) jahrlang
357 I: hm_hm (--) und zum schluss vielleicht noch einige
358 kommentare von der (--) oder willst du noch etwas (-)
359 anführen (---) etwas erwähnen (.) was ich vielleicht
360 nicht gefragt habe oder zu dem was du schon gesagt hast
361 (-)
362 B7: (-) ja also ich (--) wünschte mir (-) mehr informiert zu
363 sein von meiner (-) sprachschule (-) ich weil es
364 ähm gibt mehrere fortbildungen von goethe institut zum
365 beispiel oder (.) verschiedene online (-) fortbildungen
366 (-) an denen man wirklich (.) online teilnehmen könnte
367 (--) aber ich fühle mich nicht gut genug informiert
368 zu sein (-) also natürlich wissen wir über die
369 internen und externen fortbildungen von XXX XXX und
370 hueber verlag die in brno stattfinden (-) aber es
371 gibt auch andere (.) stätte in brno in tscheck (-)
372 in tschechien (-) oder auch in wien oder deutschland
373 (.) über die ich gar nicht wissen (-) ja also das
374 finde ich eigentlich ein bisschen schade (--) vor
375 allem wenn (-) wenn zum beispiel wien so in der nähe
376 ist (-) dann diese (--) ja (-) mehr informiert sein
377 und (-) vielleicht tipps für newsletter (-)
378 I: meinst du seitens XXX ?
379 B7: ja_a ja_a ja_a (-) seitens der sprachschule
380 I: hm
381 B7: genau (-) ja (-) weil (--) °hh (.) ja (-) die könnten
382 uns auch mehr tipps geben (-) und die zentrale in XXX
383 (-) ja (-) das wäre auch möglich (--) ja (-) sonst denk
384 ich mir (--)
385 I: hm_hm (-) und hast du eigentlich schon selbst versucht
386 (.) also diese kurse ähm auszusuchen oder (.)
387 B7: ja (.) ja_a ja_a ja_a
388 I: weißt du wo eigentlich oder (-)?
389 B7: ahm (-) ich abonniere ein paar newsletter von universität
390 wien und dann von der universität in bielefeld (.) in
391 (.) in deutschland (-) was aber leider ähm zu weit
392 weg ist für mich (.) aber in wien finden ein paar

393 fortbildungen statt (.) aber die sind relativ teuer
394 (-) da musste man sich auch frei nehmen von der arbeit
395 (-) also wäre auch gut (-) wenn sich die sprachschule
396 daran beteiligen (.) um die fortbildungen zu
397 finanzieren (-) ein paar ausgewählten lektoren (.)
398 die sich in diesem bereich fokussieren wollen dort
399 hinschicken und in diesem (-) bereich dann
400 weiterbilden (--) ja (-) natürlich ist es eine
401 investition für für XXX (--) aber (---) ja (--) sollte
402 sich immer lohnen (-) so gut ausgebildete lektoren und
403 lektorinnen zu haben (-) so das fehlt mir vielleicht
404 I: hm
405 B7: sonst (-) <<nix> :-)>
406 I: hm_hm (-) ja (-) so das ist alles (-) danke
407 B7: ja
408 I: für das interview
409 B7: <<gerne> :-)>

A7.8 Befragte 8 (B8)

01 I: also das thema der masterarbeit ist die fortbildung von
02 lehrpersonen (.) die in der tschechischen republik deutsch
03 als fremdsprache unterrichten (.) es handelt sich um ein
04 offenes interview (.) ich habe einige interviewfrage (.)
05 äh interviewfragen vorbereitet (.) aber lasse sie sehr
06 frei erzählen ähm (-) damit ich möglichst gut den
07 kontext verstehen kann (-) das interview möchte ich
08 gerne aufnehmen und die daten werde ähm ich ausschließlich
09 für die zwecke der masterarbeit verwenden (-) und das
10 gespräch ist natürlich anonym
11 B8: ja (.) <ok <:-)>>
12 I: also am anfang möchte ich sie gerne bitten ähm um ähm
13 eine beschreibung ihrer ausbildung (-) also beschreiben
14 sie bitte ihre ausbildung und ihre aktuelle tätigkeit
15 als lehrkraft (-) daf lehrkraft (.) ja
16 B8: ja (-) ok (--) also ich habe studium an pädagogische
17 fakultät beendet (-) äh das ist äh (-) bachelor (.)
18 bachelorstudium war das und jetzt studiere ich weiter

19 (.) master an pädagogische fakultät und auch an
20 philosophische fakultät (.) dazu unterrichte ich in
21 einer (--) fre (-) <<flüstert> wie ist das?> (-)
22 I: sprachschule? (-)
23 B8: sprachschule (.) ja (-) eine sprachschule ist das (.)
24 danke schön (.) in brünn (.) und (--) dann (---) mache
25 ich etwas wie eine sommerjob in einem geschäft (.)
26 <<lachend> und das ist alles> (-)
27 I: danke (--) und (-) haben sie (--) ähm (-) auch mal schon
28 also einige fortbildungsseminare absolviert oder gar
29 nicht? (.) [oder haben sie (-)]
30 B8: [GAR nicht (.)]
31 ich habe das alles nur an pädagogische fakultät gelernt
32 I: hm_hm (--) ja (--) ähm (--) und (--) hat (-) welche
33 rolle spielt ihre institution in ihrer fortbildung?
34 haben sie einige förderungen auf (-) auf diese
35 fortbildungen oder (.) oder gar nicht? (.) in dieser
36 sprachschule?
37 B8: hm_hm (-) also meine (--) denken sie meine hochschule?
38 I: ich (-)
39 B8: die spielt ganze wichtige rolle (.) weil alle diese
40 kenntnisse kommen nur aus dieser schule (.) und das was
41 (-) das (-) das alles was ich dort gelernt habe (.) das
42 benutze ich weiter (.)
43 I: hm_hm
44 B8: das waren keine fort (--) oder solche kursen und (-)
45 andere (-) fort (.) <<lachend> wie ist das?> ?
46 I: fortbildungen (.) ja
47 B8: <fortbildungen <lachend>> (-) genau
48 I: also alle kenntnisse (.) die sie (-) die sie haben (-)
49 B8: ja
50 I: (-) also im bereich daf (.) kommen [aus der uni]
51 B8: [aus der hochschule]
52 (-) genau (--) aus der uni und (--) nach meiner
53 persönlichen meinung (.) zum beispiel
54 I: hm_hm (-) und auf ihrer institution (.) das heißt auf
55 der sprachschule (.) haben sie also keine (--) ähm (-)
56 also die sprachschule fordert nicht (.) dass sie (--)
57 das sie einige fortbildungsseminare absolvieren oder

58 (-) wie ist es bei ihnen?

59 B8: nein (-) es ist wichtig (.) zum beispiel (.) auf welchem
60 niveau bin ich ähm (.)

61 I: hm_hm

62 B8: das ich schon bachelor bin und ich hab
63 schon auch ein zertifikat (-) den hab ich in hof gemacht
64 (-) es ist etwas zwischen be: zwei (.) ce: eins (.) aber
65 es ist schon acht (.) neun jahre zurück (.)

66 I: hm_hm

67 B8: und man erkennt das (.) ja (-) aber das reichte (-)
68 dieser fremde (-) ähm (..) sprachschule (.)

69 I: also es wurde ihnen erkannt (--) also (-) ? von dieser
70 sprachschule (-)

71 B8: ja (.) genau

72 I: ok (--) ähm (--) ja (--) und (-) fühlen sie sich
73 eigentlich motiviert oder demotiviert (.) sich
74 fortzubilden? (.) solche fortbildungsseminare oder
75 kurse zu absolvieren?

76 B8: (-) ok (--) also ich persönlich (-) hab ich jetzt SO
77 wenig zeit (.) dass ich ein bisschen demotivierend bin
78 und (-) ähm (-) hab ich kein lust mehr (-) ähm (--) zum
79 beispiel (-) äh (-) bücher auf deutsch lesen oder filmen
80 auf deutsch zu schauen (--) ich hab schon zu groß kopf
81 daraus (-) <<lacht> oder wie soll ich das sagen> (-)

82 I: hm_hm

83 B8: (.) und ich hab schon genug (-) aber ich (-) ich kann
84 mir vorstellen (.) dass zum beispiel (-) zu (.) in zukunft
85 (.) nach der schule (-) ähm (-) würde ich persönlich (-)
86 oder (-) hätte ich lust (-) mehr (-) etwas neue (.)
87 etwas neues lernen und mich weiter (.) bilden (-) das
88 kann ich mir vorstellen

89 I: hm_hm (-) also können sie generell sagen (.) was würde
90 ihre motivation erhöhen? (-) also die zeit (.) ob ich
91 das [richtig verstehe (--) ?]

92 B8: [ja genau] (-) die zeit und nur zum beispiel meine
93 arbeit (--) keine hausaufgaben (.) seminararbeiten und
94 solche sachen (-) also (--) auch mehr kraft dafür

95 I: hm_hm (---) ähm (--) sie können das wahrscheinlich (.)
96 also mit der (--) mit der fort (-) mit ihrer ausbildung

97 an der uni vergleichen (.) aber können sie sich
 98 vorstellen (-) oder wie würden sie eine gute fortbildung
 99 beschreiben? (.) das heißt einen guten fortbildungsseminar
 100 zum beispiel oder einen guten kurs (.) was sollte er (-)
 101 erfüllen (.) ja? (.) welche kriterien? (-)
 102 B8: (.) ja (-) also den inhalt (-) beantwortet vor allem (-)
 103 den (-) den (-) den themen (.) die ich brauche zu meinem
 104 unterricht (---) was anderes (--) das kann ich jetzt
 105 nicht sagen ((lacht)) (--)
 106 I: (-) also vor allem die themen?
 107 B8: ja (-) die tHEmen (-) ja (--) nichts anderes (--)
 108 entschuldigung ((lacht))
 109 I: kein problem
 110 B8: <<lachend> das ist alles>
 111 I: (--) und wissen sie schon (.) welche themen sollen (.)
 112 sollten das sein? (.) welche themen interessieren sie?
 113 (-) ähm (-) für welche [themen interessieren sie sich]
 114 B8: [ja das ist unterschiedlich]
 115 (-) das hängt vor allem von dem alter meinen
 116 studenten (.) ab (--)
 117 I: hm_hm
 118 B8: (-) also es ist (-) einmal es ist (.) weiß nicht (.) zum
 119 beispiel grammatik (-) zweitens es ist (--) ähm (-)
 120 gespräche (--) im alltag zum beispiel (-) und so weiter
 121 I: hm_hm (.) also haben sie (-) sie haben keinen bestimmten
 122 bereich (.) in (--) keinen [bereich (--)]
 123 B8: [keinen bestimmten bereich (.)]
 124 I: aber es hängt eher von der (-) von dem (--)
 125 B8: ja (-) oder zum beispiel (-) nicht nur das themen (-)
 126 die themen (.) sondern auch WIE (.) soll man richtig
 127 unterrichten (-) ich weiß (.) wir haben es vielmals
 128 schon in der schule gemacht (--) aber (---) in wahrheit
 129 ist es ein bisschen anders und (-) wir müssen
 130 vorbereiten sein (-) zum beispiel auf die studenten (-)
 131 die (-) äh (-) bestimmte bedürfnisse haben (.) weiß ich
 132 nicht (.) jetzt habe ich einen (-) einen jung (.) junge
 133 und der hat asperger (.) syndrom (--)
 134 I: ja_a (--)
 135 B8: (-) ja und mit ihm ist es ein bisschen schlimmer und

136 schwerer (-) und ich muss viele verschiedene aktivitäten
137 auswählen (.) in dem unterricht (.) und (-) ich bin (.)
137 manchmal bin ich auch müde und weiß ich nicht (.) was
139 geNAU soll ich jetzt mit ihm tun

140 I: hm_hm

141 B8: (.) also solche alle situationen (.) auf die (.) so
142 wollte ich (-) oder möchte ich vorbereitet sein

143 I: hm_hm (-) danke (---) ähm (--) ja (--) ähm (--) ja (-)
144 vielleicht (-) noch eine frage zu (-) zu neu (--) zu
145 aktuellsten neuigkeiten in dem bereich daf (.) deutsch
146 als fremdsprache (--) informier (.) oder berichten sie
147 sich über diese äh (-) neuigkeiten (-) die in diesem
148 bereich gibt oder (-) ja

149 B8: ja (-) leider nicht (-) ((lacht)) (--) darüber (--) damit
150 beschäftige ich mich jetzt überhaupt nicht (-) ähm (-)
151 ich habe jetzt viele andere sache (.) zu tun (.) aber
152 (--) ich weiß (.) dass solche neuigkeit ist inklusive
153 ausbildung (-) und das (--) lösen wir ganz oft in der
154 schule (.) an der uni (-) und (--) darauf vorbereiten
155 wir uns (.) also das ist solche neuigkeit für mich (.)
156 die größte (.) und über andere weiß ich überhaupt nicht

157 I: hm_hm (-) und zum beispiel (.) also spezifisch im
158 deutsch als fremdsprache bereich (.) was die (-) weiß
159 nicht (-) materialien angeht (.) oder die themen oder
160 (-) ähm (-) sind sie zu einem (.) zu einige newsletter
161 (-) ähm angemeldet oder so etwas oder ja (-)

162 B8: ja (-) leider nicht (.)

163 I: oder [ist es also]

164 B8: [ich weiß] (.) es gibt etwas solches (.) ich schäme
165 mich immer (.) wenn die andere so was machen (.) aber
166 tatsächlich (-) es (-) ich habe jetzt andere sorge als
167 es (-) ich <<lachend> schäme mich> (.) ich weiß es ich
168 sollte das machen (.) aber ich hab jetzt (.) darauf (.)
169 keine zeit

170 I: und haben sie das gefühl (.) dass vielleicht diese neue
171 (--) ähm (-) zum beispiel (.) methodisch (.) didaktische
172 ansätze auch (-) ähm (-) in ihrer ausbildung zum wort
173 kommen ? (.) das sie sich über diese informationen also
174 an der uni berichten oder (-) ?

175 B8: ja ja (.) ich weiß (--) zum beispiel ich mich persönlich
176 interessiere (.) äh (.) ich interessiere mich für (-)
177 äh (-) aktivisierende methoden oder so was (.) ich hass
178 es wenn ((das zweite aufnahmegerät pausiert)) (---)
178 gehts? (--) gut (--) ja (--) also ich persönlich
180 interessiere mich für solche methoden (.) zum beispiel
181 aktivisierende methoden (--) ich hass es (.) wenn die
182 schüler sollen nur wiederholen das was der lehrer gesagt
183 hat (.) also das (-) oder ich probiere (-) den unterricht
184 ein bisschen besser machen und aktiv und interessant (.)

185 I: hm_hm

186 B8: (.) also ich lerne darüber nicht so viel stoffe oder ich
187 sammle die materialien nicht (.) aber ich persönlich
188 versuche (.) mich so (-) oder (-) ich versuche so
189 unterhalten (-) nach diese regeln (--) wenn ich sehe (.)
190 dass die schüler ähm den stoff (-) ähm (-) oder
191 unterhältet (--) und sie arbeiten mit mir (-) dann halte
192 ich diese methode und benutze ich es weiter (--)

193 I: hm (--) also lösen sie diese situationen eher intuitiv
194 (.) [oder]

195 B8: [ja] genau (.) intuitiv (.) und manchmal benutze ich
196 wieder das was ich aus der schule <weiß <lachend>> haha

197 I: hm_hm (-) hm_hm (-) danke (--) ähm weiter wollte ich
198 mich (-) wollte ich fragen (--) ähm (-) treffen sie sich
199 vielleicht mit ihren kollege (-) die auch als deutsch
200 lehrkräfte tätig sind (.) die auch deutsch als
201 fremdsprache unterrichten (-) ?

202 B8: hm (-) ja (.) leider nicht weil (-) jetzt (--)
203 masterstudium es ist mehr gegliedert und wir sehen uns
204 nicht mehr so (.) oft wie früher und (--) ähm ja (.)
205 leider nicht (-) manchmal sprechen wir darüber (.) es
206 ist immer nur so fünf minuten vor einem unterricht (.)
207 dann wieder fünf minuten danach (.) und dann muss sich
208 jeder nach hause be (.) beeilen (.) so (.) nicht so viel

209 I: jetzt meinen sie also an der sprachschule?

210 B8: ja (.) an der sprachschule (-) und mit anderen kollege
211 (-) die kenne ich nicht (--) mit denen sehe ich (--)
212 oder treffen wir uns nicht

213 I: hm_hm (-)

214 B8: (--) leider nicht

215 I: hm_hm (-)ja (.) danke (---) ähm (--) wenn sie sich

216 vorstellen dass sie nach dem (.) nach der uni (-) das

217 die uni schon zu ende ist (-) äh (.) können sie sich

218 vorstellen (.) dass sie also ähm einige fortbildungen

219 besuchen? (.) also nach der uni?

220 B8: ja (.) das kann ich mir vorstellen (-) ich weiß dass

221 manche (.) meine sprachschule organisiert (.) manche

222 solche fortbildungen aber (-) letzte mal es war schon

223 so was (.) einmal zweimal (.) aber ich hatte kein zeit

224 dafür (-) ich war in der schule oder so was (-) aber

225 (-) ja (-) in der zukunft ich kann mir das vorstellen

226 und ich würde mich darüber interessieren (--) dafür

227 (--) haha

228 I: ja (-) ähm und wie wäre es mit der zeit? (.) also wie

229 viel zeit möchten sie (-) theoretisch diesen

230 fortbildungen widmen? (.) in der zukunft (.) nach der

231 uni? (-)

232 B8: ja (-) in ruhe (.) weiß nicht (-) zwei (.) drei stunden

233 pro woche (--) das ist kein problem für mich (-)

234 I: hm_hm

235 B8: (.) wenn mir das etwas bringt (.) dann haha warum nicht

236 I: ähm (---) ja (---) und (-) vielleicht noch eine frage zu

237 den kursen (.) die ihre sprachschule organisiert (.)

238 B8: hm_hm

239 I: (.) also sind das interne oder externe (.)

240 fortbildungskurse? (-)

241 B8: ich denke (.) es sind externe (.) und manchmal es (.)

242 alles (.) spielt sich auch auf englisch ab (--) und dort

243 treffen alle (-) le: (-) lehrer aus französischem bereich

244 oder englischen (-) deutsche (--)

245 I: hm_hm

246 B8: (.) so ist es (--) sie sind vor allem externe (.)

247 I: hm (---) und (--) haben sie eine (--) haben sie ahnung

248 (.) wo man (--) oder wo (-) sie (--) oder wo würden sie

249 ähm (-) also geeignete daf fortbildungskurse suchen (.)

250 oder wo man solche kurse oder seminare finden kann (.)

251 überhaupt?

252 B8: ja äh (-) ich habe keine ahnung (.) aber ich glaube dass

253 google weißt alles ((lacht)) man dort findet etwas (--)
254 oder ich kann auch mit (-) mein chef in der sprachschule
255 darüber sprechen oder (-) vielleicht kann ich mich auch
256 (-) auf hochschule drehen (.) und dort fragen

257 I: hm_hm (-)

258 B8: (--) also das (--)

259 I: hm (-) ja (.) danke (--) ähm ja (---) ja also haben sie
260 vielleicht noch einen kommentar zu diesem thema oder (-)
261 möchten sie noch etwas anführen was ich nicht gefragt
262 habe (--) ähm (--) etwas noch (---) etwas thematisieren
263 (--)

264 B8: ähm (---) ähm ich überlege (--) ähm (-) ähm (---) tut
265 mir leid (-) das nicht (--) gerade jetzt kann ich nicht
266 (--) entschuldigung (.)

267 I: kein problem (-) äh dann hätte ich eigentlich noch eine
268 frage zu dem aktuellen fortbildungssystem (-) also in
269 tschechien gibts ein fortbildungssystem für die äh
270 pädagogische arbeiter und arbeiterinnen (--) ich weiß
271 jetzt nicht wie (--) ob sie davon also (--)

272 B8: wissen (-)

273 I: (--) ja (--) ähm äh ob sie das studiert haben oder äh
274 wie viel sie davon wissen (.) aber könnten sie einige
275 kritikpunkte oder verbesserungsvorschläge nennen (.)
276 was dieses fortbildungssystem abgeht? (.)
277 (--)

278 B8: so (--) was diesen fortbildungssystem betrifft? (-)

279 I: ja_a (-) genau (.)

280 B8: ja (.) ich habe keine ahnung (-) ich weiß darüber
281 überhaupt nicht (-) tut mir leid (-)

282 I: hm (-) also von diesen regeln (.) wie sich diese(--) wie
283 sich die lehrkräfte weiterbilden (.) sollten (--) äh (-)

284 B8: (-) weiß ich nicht (.)

285 I: (-) wissen sie nicht (--) ja (.)

286 B8: ich rate nur wenn ich sage (.) weiß nicht (.) didaktik
287 (-) dann zum beispiel materienauswahl (-) richtige
288 methoden (--) so was kann dort sein (.) aber sonst weiß
289 ich nicht (.)

290 I: hm_hm (--) vielleicht noch eine (-) noch die letzte
291 frage (--) haben sie (--) glauben sie (.) dass ihren

292 (-) ähm (--) ihre universitäre ausbildung in ihrer
293 praxis hilft? (-) ähm oder dass sie an der uni hilfreiche
294 informationen kriegen (.) die sie dann in der praxis
295 weiterbenutzen oder (.)

296 B8: ja_a

297 I: oder wie bewerten sie die universitäre ausbildung (.) ja?

298 B8: ich glaube schon (--) die uni hat (-) hat mir geholfen
299 (.) aber ich glaube es hängt auch vor allem davon ab
300 (-) äh wie (--) oder welche (---) es hängt von (-) der
301 persönlichkeit ab (-) zum beispiel wenn jemand ganz
302 offen ist und mag gesellschaft (-) dann glaub ich (.)
303 dass ihm uni hilft aber nicht so viel (.) aber wenn
304 jemand (-) wenn jemand introvert ist und schämt sich
305 (.) dann auch ganze fünf jahren an der uni hilft ihm
306 überhaupt nicht weil (-) manche leute haben einfach ein
307 gift dafür und sind begabt und die zwei (--) die anderen
308 nicht (.) und das glaub ich das (--) das (.) das ändert
309 die uni nicht

310 I: hm_hm

311 B8: <das ist alles <:-)>>

312 I: ja (-) vielen dank für (-) für das gespräch (.) ja

313 B8: schönen tag ((lacht)) danke schön ((lacht))

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit wird die Fortbildung von Lehrpersonen in der Tschechischen Republik untersucht, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Die Arbeit verfolgt das Ziel, Einstellungen der DaF-Lehrkräfte in Tschechien zur eigenen Fortbildung nachzuvollziehen, eventuelle Unterschiede in Bezug auf ihre Bereitschaft zur Fortbildung zu analysieren und ihre Motivation zur Fortbildung zu verstehen.

Das erste Kapitel enthält das Erkenntnisinteresse sowie Formulierung der Forschungsfragen. Im theoretischen Teil wird der Unterschied zwischen *Weiterbildung* und *Fortbildung* erklärt, ebenso werden weitere landesspezifische Begriffe erläutert. Danach folgt ein Überblick über das tschechische Fortbildungssystem im DaF-Kontext. Im theoretischen Kapitel wird anschließend der Forschungsstand zum Thema Lehrerfortbildung und Lernbereitschaft zusammengefasst, wobei auch auf die Relevanz der Lehrerfortbildung, auf ihre Wirksamkeit, auf die Motivation der Lehrenden sowie auf aktuelle Änderungen im tschechischen Fortbildungs-System eingegangen wird.

Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen ausführlich beschrieben und begründet. Zuerst wird das Forschungsdesign beschrieben, danach werden die einzelnen Schritte im Rahmen der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung detailliert dargestellt.

Im vierten Kapitel werden die Transkripte mithilfe der gebildeten Kategorien ausgewertet. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen diskutiert und interpretiert, es werden offene Fragen formuliert.

In der Reflexion wird der Forschungsprozess evaluiert, wobei insbesondere gewinnbringende und problematische Momente zusammengefasst werden. In der Conclusio werden die Schlussfolgerungen der Forschung zusammengefasst und ein Ausblick formuliert.

Auf den Schlussteil folgen Verzeichnisse, Anhang mit verwendeten Instrumenten wie Leitfaden, Erklärungen, Ausschnitt der Datenanalyse, Übersicht über die Probandinnen, Konvention des Transkriptionssystems sowie auch transkribierte Interviews und eine eidesstattliche Erklärung, die in den zwei Druckexemplaren von der Autorin unterschrieben ist.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

.....

Ort, Datum, Unterschrift