



**Evaluationen eines Fortbildungskonzepts der
Deutschlehrerfortbildung in einer Sprachschule in
Hanoi**

Thi Bich Thuy Le, Hanoi

ISSN 1470 – 9570

Evaluationen eines Fortbildungskonzepts der Deutschlehrerfortbildung in einer Sprachschule in Hanoi

Thi Bich Thuy Le, Hanoi

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Relevanz der Qualifizierung von Deutschlehrenden in Vietnam wurde ein auf einer Bedarfsanalyse basierendes Konzept für die Ausbildung der Deutschlehrenden einer Sprachschule in Hanoi entwickelt. Das Konzept besteht aus drei Phasen, von denen zwei Phasen bereits abgeschlossen sind. Zur besseren Abdeckung des Bedarfs der Teilnehmenden in der dritten Phase und zur Replizierung dieses Konzepts für andere Sprachschulen wurden die implementierten Workshops einer Evaluation unterzogen. In der ersten Phase fanden zehn Workshops zu verschiedenen DaF-Themen statt, in denen fachdidaktische Grundlagen und praktische Anwendung zusammengebracht wurden. In der zweiten Phase ging es um die Unterrichtsbeobachtungen und die Analyse der vorher videografierten Unterrichtseinheiten und Probestunden.

1. Status Quo

Die steigende Nachfrage nach Deutsch in Vietnam bringt Sprachschulen zwar viel Gutes, stellt sie aber mangels gut qualifizierter Deutschlehrkräfte auch vor viele Probleme. Die Qualifikation der Deutschlehrenden von Sprachschulen in Vietnam im Allgemeinen und in Hanoi im Besonderen rückt seit ca. zwei Jahren mehr und mehr in den Mittelpunkt des Interesses von Sprachschulleitungen. Einige von ihnen nehmen die Rolle der Lehrerfortbildung gerne zur Kenntnis, weil sie laut Mayr & Müller (2010: 11) bei der Professionalitätsentwicklung von Lehrenden von großer Bedeutung ist und zudem als erforderliche Grundlage für innovative Veränderungen im Bildungswesen gilt. Die Sprachschulen, für die Qualität der Lehrenden und Lernenden von großer Bedeutung ist, suchen nach Fortbildungsmöglichkeiten für ihr Personal, zum Beispiel in Form einer Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Hanoi oder mit den Fremdsprachenhochschulen, um diesen Bedarf zu decken. Die Sprachschule ED ist eine davon. Aber fast allen Lehrkräften dieser Sprachschule fällt es sehr schwer, etwa an methodischen und fachdidaktischen Fortbildungskursen des Goethe-Instituts Hanoi teilzunehmen, da sie drei Monate dauern und mit einem Pensum von 40 Stunden pro Woche¹ konzipiert sind. Dies ist neben ihrer Vollzeitbeschäftigung von den Lehrkräften

¹ <https://www.facebook.com/1425177367699420/posts/2269445169939298/> Aus einer privaten Quelle: In der ersten Phase geht es hauptsächlich um Basisqualifizierung und in der zweiten Phase können Microteaching und Lehrproben in Modellklassen absolviert werden.

kaum zu leisten. Außerdem sind die Kosten für solche Kurse für viele ein Hindernis. Aus diesen Gründen werden Wochenend-Workshops, die von der Sprachschule ED organisiert und finanziert werden, als Alternative zur Qualifizierung angeboten. Die meisten Deutschlehrenden der Sprachschule ED sind Quereinsteiger. Sie verfügen nicht über die theoretischen Grundlagen im DaF-Bereich und auch nicht über praktische Erfahrungen. Für sie ist die Fortbildung deshalb von großer Wichtigkeit.

Im Rahmen einer Kooperation der Fakultät für deutsche Sprache und Kultur der ULIS mit der Sprachschule ED wurde ein auf einer Bedarfsanalyse basierendes Konzept für die Ausbildung der Deutschlehrenden entwickelt. Das Konzept besteht aus drei Phasen, von denen zwei Phasen gegenwärtig bereits abgeschlossen sind. Um eine Antwort auf die Frage zu erhalten, inwiefern das Konzept den Bedarf der Deutschlehrkräfte befriedigt hat und was sich in der Zukunft verbessern lässt, wurden die implementierten Workshops anhand eines Befragungsverfahrens evaluiert.

Die Bedarfsanalyse (Le 2022), auf der das beschriebene Konzept entwickelt wurde, gilt als das Fundament dieser Erhebung. Die Bedarfsanalyse wurde im März 2022 in verschiedenen Sprachschulen in Hanoi online durchgeführt; 37 Deutschlehrkräfte haben daran teilgenommen. Beteiligt waren auch Deutschlehrpersonen der Sprachschule ED. Ein Ziel der Bedarfsanalyse war es, herauszufinden, wie der Ist-Zustand der Lehrenden ist und was sie sich wünschen (vgl. Le 2022). Für die Bedarfsanalyse wurde ein Fragebogen erstellt, der auf dem Analysemodell von Funk (2016) und den Fragebögen von Richards (2001) basiert. Der Hauptteil des Fragebogens umfasst vier Blöcke:

Block A: Fragen zur Notwendigkeit eines Methodikkurses und Angaben zum Kurs wie gewünschte Dauer, Umfang, Unterrichtszeit usw.;

Block B: Bewertung der Nützlichkeit von 22 methodisch-didaktischen Themenbereichen;

Block C: Fünf von den im Block B aufgelisteten Themen, die nach der Meinung der ProbandInnen am wichtigsten sind, werden ausgewählt und die Wahl sollte begründet werden;

Block D: Es wird nach Erfahrungen mit einem Methodikkurs gefragt, den die Befragten absolviert haben. Außerdem sollten sie ihre Kompetenzen als Lehrkraft einschätzen (vgl. Le 2022). Zudem wurden zwei Unterrichtsstunden von zwei Lehrkräften der Sprachschule ED von den Verantwortlichen der ULIS-Workshops beobachtet. Dadurch

konnten erste Eindrücke von der Qualifikation der Lehrkräfte gewonnen werden. Ausgehend davon, dass diese Unterrichtsbeobachtung allein noch nicht ausreichend ist, um Schlussfolgerungen zu ziehen, wurden über die Observation hinaus Gespräche mit der Verantwortlichen für Fortbildung der Sprachschule ED geführt, die auch später die Koordination des Fortbildungsprogramms übernahm. Inhalt dieser Gespräche waren die Qualifikation, Lehrerfahrung, Schwierigkeiten der Lehrkräfte sowie die Trainingstätigkeiten der Sprachschule. Zu den Problemen der Lehrkräfte dieser Sprachschule zählte insbesondere eine defizitäre theoretische Grundlagenkompetenz im DaF-Bereich. Die Lehrkräfte können Lernziele oft nicht korrekt bestimmen und verstehen auch die verwendeten Lehrwerke und deren Lehrerhandbücher nicht. Die Lehrkräfte fühlten sich im Unterricht deshalb unsicher.

2. Deutschlehrerfortbildung

2.1 Rolle und Evaluation der Lehrerfortbildung

Die (Binnen-)Differenzierung der Sprachkompetenz der Lernenden im Sprachunterricht durch die Lehrkraft ist eine notwendige Voraussetzung für einen gelungenen Sprachunterricht. Erst dadurch wird die Heterogenität der Lernenden berücksichtigt und eine sprachliche Progression für alle Lernenden ermöglicht. Die Qualifikation in diesem Bereich ist unbedingt erforderlich und deshalb auch Gegenstand von Fortbildungsmaßnahmen. Die Rolle der Lehrerfort- und weiterbildung wird von verschiedenen WissenschaftlerInnen bestätigt. Laut Mayr & Neuweg (2009: 115) ist der Erwerb der Fachkenntnisse im Tätigkeitsfeld des Lehrberufs ein mehrjähriger Prozess. Der Meta-Meta-Studie von John Hattie (2009, zitiert nach Thaler 2016: 611) zufolge steht die Lehrperson im Mittelpunkt der Sprachlehre, wodurch der Stellenwert von Fort- bzw. Weiterbildung erneut hervorgehoben wird. Durch eine sowohl fachliche als auch methodisch-didaktische Weiterentwicklung der Lehrenden lässt sich nicht nur der Unterricht verbessern, sondern zugleich auch die Qualität der Bildungseinrichtung erhöhen. Die Effizienz von Fortbildungsmaßnahmen (beispielsweise durch neue Unterrichtsmethoden, Microteaching, Video- und Audio-Feedbacks sowie praktische Übungen) ist unbestritten (vgl. Thaler 2016: 613).

Nach der Skizzierung verschiedener theoretischer Perspektiven in Bezug auf die Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildungsmaßnahmen entwickelt Lipowsky (2014) ein Angebots-Nutzungs-Modell. In diesem Modell werden die skizzierten

Perspektiven miteinander kombiniert. Je nachdem, wie die Voraussetzungen der teilnehmenden Lehrkräfte (z. B. Motivation, Persönlichkeit, Kognition, Willenskraft) beschaffen sind, werden Fort- und Weiterbildungsangebote unterschiedlich wahrgenommen und genutzt. Wahrnehmung und Nutzung der Angebote werden außerdem von der Konzeption und Durchführung durch erfahrene Fortbildner beeinflusst. Zusammen mit den obigen Aspekten leisten auch Schulkontextbedingungen (z. B. Schulleitungshandeln, Kollegium) einen Beitrag zum Erfolg oder Misserfolg der Fortbildung. Im Transferprozess „Anwendung und Übertragung der Fortbildungsinhalte“ (Lipowsky 2014: 515) verändern sich zuerst die Lehrerkognitionen und „affektiv-motivationale [...] Voraussetzungen des Lehrens“, anschließend das Handeln im Unterricht und schließlich auch die Leistung der Lernenden.

Basierend auf einem „adaptierten Angebots-Nutzungs-Modell“ der Lehrerfort- und weiterbildung (LFLW) von Helmke & Weiner (1997) und Lipowsky (2014) geben Müller et al. (2018) in einem Bericht über die Lehrerfortbildungspraxis in Österreich zuerst einen Überblick über die Rahmenbedingungen sowie über Anbieter und Steuerung der LFLW. Anschließend werden die Ergebnisse der Bedarfe an Fortbildungen, Angeboten (einschließlich Inhalten, Dauer, Formaten usw.), die Qualität der Fortbildung bzw. Weiterbildung sowie die Kompetenzen der Trainer ermittelt, diskutiert und evaluiert. Des Weiteren werden die Wirkungen der LFLW vorgestellt und besprochen.

Duxa (2013: 356) zufolge bestehe eine sehr wichtige Aufgabe der Lehrerfortbildungen darin, Lehrenden dabei zu helfen, mit den Herausforderungen ihres Fachbereichs „kritisch-produktiv“ umzugehen. Durch Fortbildungen sollen Lehrpersonen einerseits den eigenen Unterricht entwickeln lernen, andererseits werden auch ihre Persönlichkeiten (wie beispielsweise Teamfähigkeit) entfaltet. In Roche (2013: 270) sind zudem viele Eigenschaften aufgelistet, die zum Profil eines professionellen Sprachlehrenden gehören. Einige davon, die für diese Erhebung zentral sind, sind an dieser Stelle hervorzuheben: Methoden- und Strategievermittlung, Fachkenntnisse, Umgang mit (bzw. Einsatz von) neuen Medien, Beherrschung der Methoden im Unterricht usw.

Wie überall in Wettbewerbssituationen spielt auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung das Qualitätsmanagement eine wichtige Rolle. In übergreifenden Bereichen wurden Evaluationen der LFLW von WissenschaftlerInnen wie Hanny et al. (2015), Richter & Vigerske (2011), Hofmann (2010) oder Ansorge-Grein et al. (2009) thematisiert. Sie gilt

als ein wichtiges Instrument für Lehrende (vgl. Duxa 2013: 357), um ihre fachdidaktischen Kompetenzen zu erweitern. Bei der Evaluation geht es darum, dass nicht nur Prozesse, sondern auch „Produkte von Veranstaltungen der Lehrerfortbildung“ bewertet werden sollen, sodass Verbesserungsvorschläge für zukünftige Fortbildungen gemacht werden können. Roche (vgl. 2013: 271) zufolge lasse sich beispielsweise die Evaluation der Sprachlehre entweder extern oder intern durchführen, jedoch sei sie effektiver, wenn die Lehrenden selbst die Tätigkeit übernähmen und Unterstützung bzw. externe Anleitung bekämen. Diese Position teilen wir mit großem Nachdruck und halten sie auch für die Evaluation der Lehrerfortbildungen für relevant.

2.2 Unterrichtsbeobachtung und -analyse zwecks Lehrerfortbildung

In der Lehreraus- und Lehrerfortbildung sind Unterrichtsbeobachtung und -analyse von großer Bedeutung. Sie zählen zu den grundlegenden methodischen Verfahren sowohl in der Lehre als auch in der Forschung (vgl. Krumm 2010: 1363). Es ist empfehlenswert, den Unterricht aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren, z. B. aus der Außensicht eines Beobachters, aus der Sicht der Lernenden und durch die Introspektion der Lehrenden (ebd.: 1365f.). Für die Ausbildung der Lehrenden werden normalerweise Videoaufnahmen herangezogen. Zur Kompetenzerweiterung wird Lehrenden ermöglicht, einerseits über den eigenen Unterricht einschließlich des Handelns der am Unterricht Teilnehmenden zu reflektieren, andererseits aber auch selbst Feedback von anderen zu bekommen bzw. alternative Unterrichtsformen kennenzulernen. Krumm (ebd.: 1366f.) weist darauf hin, dass die Kooperation zwischen Beobachtendem und Beobachtetem sowie die Korrektur eventuell auftretender Fehler in einem Bewertungsverfahren (z. B. Verwechslung von Unterrichts- und Lehrerbeurteilung, von Lehrer- und Persönlichkeitsbeurteilung, von Planung und Realisierung) zu berücksichtigen sind.

3. Erhebungsmethoden

Für die Evaluation des Fortbildungskonzepts wurden insgesamt drei Online-Fragebögen erstellt. Die ersten zwei wurden nach jeder Phase durchgeführt und richteten sich an die Workshopteilnehmenden, deren Lehrerfahrung sowie Qualifikation sich voneinander unterschieden. Die dritte Online-Befragung richtete sich an die Fortbildenden und wurde nach der zweiten Phase durchgeführt. Die Befragungen fanden der Reihe nach im August 2023, im Januar 2024 und im März 2024 statt.

3.1 Der erste Fragebogen

Der erste Fragebogen², der von 26 Deutschlehrenden im Alter von 22 bis 32 Jahren beantwortet wurde, besteht aus zwei geschlossenen³, drei halboffenen und zwei offenen Fragen. Bei den geschlossenen Fragen beurteilten die Befragten auf einer vierstufigen Likert-Skala (vgl. Dörnyei 2010: 26-33), in welchem Maße sie mit den Aussagen zu Nützlichkeit, Praktikabilität und Aktualität der Workshops einverstanden waren. Sie vergaben dabei eine Bewertung, die von 1 = *gar nicht einverstanden* bis 4 = *voll und ganz einverstanden* reichte. Bei den halboffenen Fragen wurden Zeit (mit Antwortoptionen: *angemessen, zu viel, zu wenig*), Ort (mit zwei Antwortoptionen: *angemessen* und *nicht angemessen*) und die Verbindung zwischen der Theorie und der Praxis der Workshops (mit drei Antwortoptionen: *angemessen, zu viel Theorie, zu viel Praxis*) bewertet. Zudem sollten die Befragten auch Antworten auf zwei offenen Fragen (Dörnyei 2010: 36-39) geben; es ging dabei um die allgemeine Zufriedenheit und um eventuelle Verbesserungsvorschläge für die Workshops.

3.2 Der zweite Fragebogen

Der zweite Fragebogen wurde von 26 Lehrpersonen, die sowohl an den Workshops der ersten als auch der zweiten Phase teilgenommen hatten, und zwei Tutoren im Alter von 22 Jahren, die in dieser Phase neu hinzukamen, ausgefüllt. Er umfasst sieben Fragen (zwei geschlossene auf der vierstufigen Likert-Skala, eine halboffene und vier offene). Die ProbandInnen markierten auf einer vierstufigen Likert-Skala, inwieweit die Aussagen „Ich finde die Workshops mit Videoaufnahmen sehr nützlich und praktikabel“ und „Ich finde die Workshops mit eigenständigem Unterrichten vor Ort sehr nützlich und praktikabel“ für sie zutrafen und zu welchem Grad sie diesen Aussagen zustimmten. Des Weiteren bewerteten sie die Workshops dieser Phase hinsichtlich der Zeit mit drei Antwortoptionen: *angemessen, zu viel, zu wenig*; zudem konnten sie noch eine freie Antwort geben. Darüber hinaus gaben sie Antworten in einem freien Antwortformat auf Fragen zu zufriedenstellenden Inhalten, Verbesserungsvorschlägen für die Workshops, für die OrganisatorInnen und Ideen für die 3. Phase.

² Da alle persönlichen Angaben der Teilnehmenden (z. B. Alter, Geschlecht, Studienabschluss, Lehrerfahrung) bekannt waren, wurden diese Informationen im Fragebogen nicht mehr eigens abgefragt.

³ Laut Riemer (2016: 156) ließen sich geschlossene Fragen zwar schnell auswerten, allerdings seien sie auch mit bestimmten Risiken verbunden. So könnten die Befragten beispielsweise beliebige Antworten geben oder Antworten einfach weglassen. Deshalb können halboffene und offene Fragen als Ergänzung zu geschlossenen Fragen hilfreich sein.

3.3 Der dritte Fragebogen

Der dritte Fragebogen, der von sieben Fortbildenden ausgefüllt wurde, bestand aus sechs Fragen. Bei der einzigen geschlossenen Frage im Likert-Skalen-Format wurde zunächst gefragt, ob die Fortbildenden für den ersten Block (Workshops mit video-grafierten Unterrichtseinheiten) oder für den zweiten (Workshops mit den Unterrichten vor Ort) verantwortlich waren. Für jeden Block gab es sodann zwei offene Fragen zu den Workshops und eine offene Frage zur Bewertung der Organisation und Verbesserungspotential. Zwei Personen leiteten Workshops mit Videoaufzeichnungen und fünf waren verantwortlich für Workshops mit den eigenständigen Unterrichtseinheiten der Teilnehmenden und ihren eigenen.

4. Evaluation des Fortbildungskonzepts

4.1 Untersuchungskontext

Die Sprachschule ED wurde vor sieben Jahren gegründet. Derzeit hat sie ca. 1000 Deutschlernende, die in Deutschland eine Ausbildung machen wollen. Wegen der steigenden Anzahl der Lernenden werden seit zwei Jahren auch Lehrkräfte eingestellt, die methodisch-didaktisch im DaF-Bereich nicht qualifiziert sind. Aus diesem Grund besteht dringender Fortbildungsbedarf für diese Gruppe.

4.2 Fortbildungskonzept

In Anlehnung an das adaptierte Angebots-Nutzungs-Modell von Müller et al. (2018: 100) lässt sich das folgende Modell für das Fortbildungskonzept entwickeln. Demnach werden in diesem Artikel vier Themen der Reihe nach dargestellt, jedoch wird hauptsächlich auf die Evaluation eingegangen.

Bedarf	Angebot	Umsetzung	Evaluation
- Lehrpersonen	- Themen	- Workshops: Theorie	- Workshops
- Sprachschule	- Konzept	- Workshops: Analyse der Videoaufzeichnungen	- Konzept
	- Qualität	- Eigenständiger Unterricht durch Lehrpersonen und Fortbildende	

Die jeweils dreistündigen Workshops jeder Phase, die an Samstagvormittagen sowohl online als auch offline stattfanden, wurden von acht Fortbildenden aus dem Lehrkörper der ULIS geleitet. Die in den Workshops verwendete Sprache war Deutsch.

In der ersten Phase wurden zehn Workshops zu unterschiedlichen Themen im DaF-Bereich⁴ durchgeführt. Dazu zählten *Unterrichtsplanung, Vermittlung der vier Sprachfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören), Vermittlung der Grammatik, der Phonetik, des Wortschatzes und Medien im Deutschunterricht*.⁵ In jedem Workshop wurden zuerst theoretische, fachdidaktische Grundlagen jedes Themas behandelt, konkrete Beispiele angeführt und praktische Übungen gemacht. Von den Erwartungen der Teilnehmenden ausgehend, wurden außerdem Impulsfragen etwa zu Lern- bzw. Lehrerfahrungen in Bezug auf das Thema gestellt, was der Initiierung kleiner Diskussionen diente. Zwar gab es im Anschluss an die Workshops jeweils einen Austausch zwischen den Teilnehmenden und Fortbildenden, allerdings war die Erfahrung der Workshopsleitungen noch nicht ausreichend, um die Reflexionen so zu steuern, dass sich daraus produktive Ideen und Impulse für die Verbesserung des jeweiligen Workshops hätten ergeben können.

Nach der ersten Phase besprachen die Workshop-Verantwortlichen der ULIS und die ED-Programmkoordinatorin die Effizienz der durchgeführten Workshops unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der ersten Befragung. Anschließend einigten sich beide Seiten auf einen Plan für die zweite Phase. Da sich die Lehrpersonen der Sprachschule weiterhin mit den Themen *Vermittlung der Phonetik, der Grammatik, des Wortschatzes, der Sprechfertigkeit* und dem *Hörverständnis* auseinandersetzen wollten und diesbezüglich mehr Tipps und mehr Denkanstöße von Fortbildenden einforderten, wurde die Auswahl zugunsten der genannten Themen getroffen. In dieser Phase wurden zehn Veranstaltungen in zwei Blöcken mit je einem der oben genannten Themen angeboten.

Im ersten Block wurden die videografierten Unterrichtseinheiten zu dem jeweiligen Thema analysiert und ausgewertet. In Absprache mit der Koordinatorin der Sprachschule schickten drei Lehrkräfte allen Teilnehmenden und Fortbildenden einige Tage vor dem Workshop ihre Videoaufzeichnungen samt Lehrskizzen und Materialien zu. Somit hatten alle Zeit, sich die Videos anzuschauen und eventuell Kommentare bzw. Anmerkungen zu notieren. Da die Dauer der einzelnen Videos stark variierte (20–60

⁴ Diese Auswahl basiert auf den Ergebnissen einer Bedarfsanalyse von Le (2022).

⁵ Hier lässt sich kritisch darüber reflektieren, dass zu viele unterschiedliche methodisch-didaktische in einem kurzen Zeitraum thematisiert wurden. Es lag einerseits daran, dass die Lehrkräfte der Sprachschule ED wie erwähnt nicht viel Zeit für einen Kurs hatten, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Andererseits standen sie unter Druck, möglichst schnell kompaktes Wissen zu erwerben, um Unterricht geben zu können.

Minuten), konnten in den Workshops nicht alle Unterrichtsstunden analysiert bzw. bewertet werden. Aus diesem Grund wurden nur diskussionsbedürftige Unterrichtssequenzen in den Mittelpunkt des Workshops gerückt und die jeweiligen Ausschnitte der Lehrkraftvideos auch gezeigt. Fortbildende bzw. Teilnehmende analysierten die Unterrichtssequenzen anhand der in den Unterrichtsbeobachtungsbögen aufgelisteten Kriterien (z. B. von Ziebell & Schmidjell 2012).

Im zweiten Block ging es um die Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -auswertung. Im Verlauf jedes Workshops erteilten zuerst zwei Deutschlehrkräfte den ca. 30–40-minütigen eigenen Unterricht mit einer Modellklasse für das Niveau A1/A2 gemäß GER. Im Anschluss wurden die Unterrichtseinheiten besprochen. Danach führte der/die Fortbildende ebenfalls einen etwa 40-45-minütigen Unterricht durch, der von allen Teilnehmenden beobachtet und analysiert wurde. Am Ende des Fortbildungskonzepts wurden alle zehn Workshops einer Evaluation unterzogen.

4.3 Auswertung der Evaluationsergebnisse

4.3.1 Ergebnisse zu Befragungen der Teilnehmenden

4.3.1.1 Profile der Deutschlehrkräfte

16 der 28 befragten Lehrkräfte haben ein Germanistik-Studium in Vietnam abgeschlossen. Sechs verfügen über mehr als sechs Jahre Lehrerfahrung, fünf sind seit mehr als zwei Jahren als Deutschlehrkraft berufstätig und fünf weitere arbeiten seit weniger als zwei Jahren im DaF-Bereich. Von fünf Probanden mit weniger als einem Jahr Lehrerfahrung absolvierte eine Person den Studiengang Wirtschaft, zwei studieren nach wie vor im Bereich der Dentaltechnik und des Bibliothekswesens, eine macht eine Ausbildung und eine lebt seit fünf Jahren in Deutschland. Sieben sind Germanistik-studierende im letzten Semester in Hanoi und haben noch keine Lehrerfahrung (Abbildungen 1 und 2). Die obigen Informationen über persönliche Angaben der Teilnehmenden wurden von der Programmkoordinatorin bereitgestellt und deswegen in den Fragebögen nicht abgefragt.

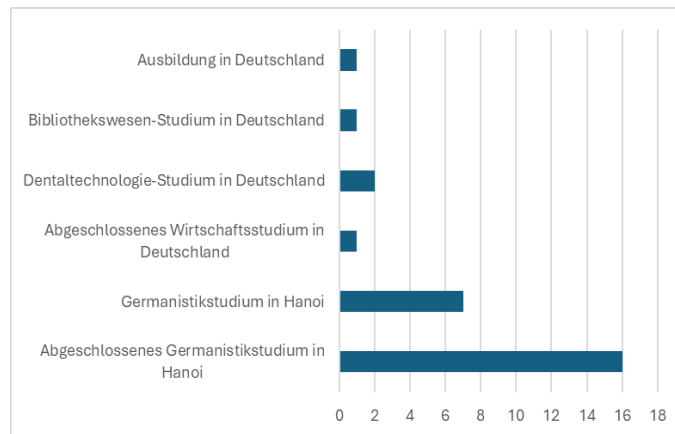


Abbildung 1: Studienabschluss/Studium/Ausbildung der Befragten

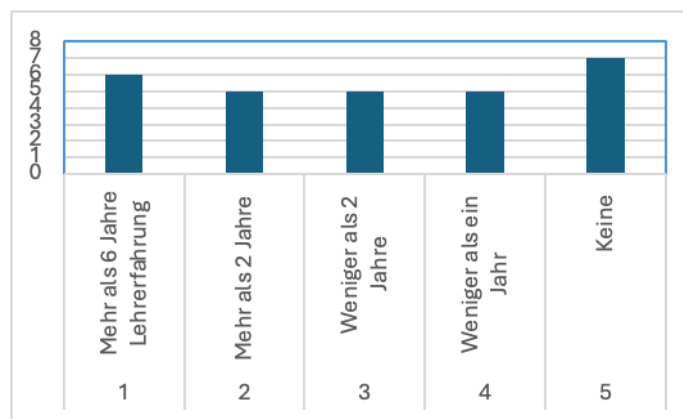


Abbildung 2: Lehrerfahrung der Befragten

4.3.1.2 Evaluation der ersten Phase

17 der 26 ProbandInnen halten den zeitlichen Umfang für die Workshops in der ersten Phase für angemessen. Acht geben an, dass drei Stunden pro Workshop zu viel sind. Eine Person hat keine Bewertung gegeben, weil sie nur an einem Workshop teilgenommen hat. Für diese Phase ist niemand der Meinung, dass mehr Zeit erforderlich gewesen wäre (Abbildung 3).

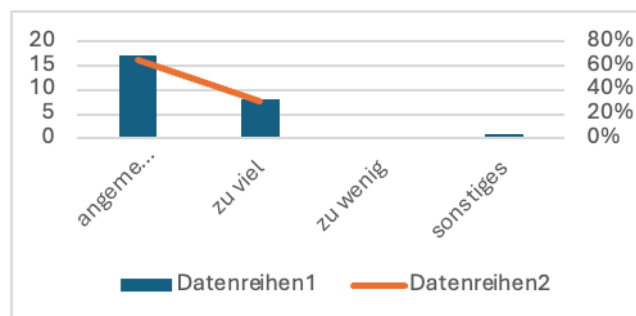


Abbildung 3: Einstellung zum zeitlichen Umfang für jeden Workshop in der 1. Phase

19 der Befragten sind der Auffassung, dass die Workshops in der ersten Phase praktisch und nützlich und deren Inhalte aktuell sind. Gegenteiler Meinung sind sieben (Abbildungen 4 und 5).

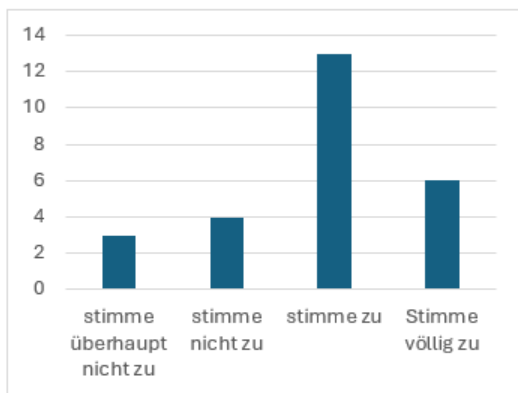


Abbildung 4: Die Inhalte der Workshops sind praktisch und nützlich. (1. Phase)

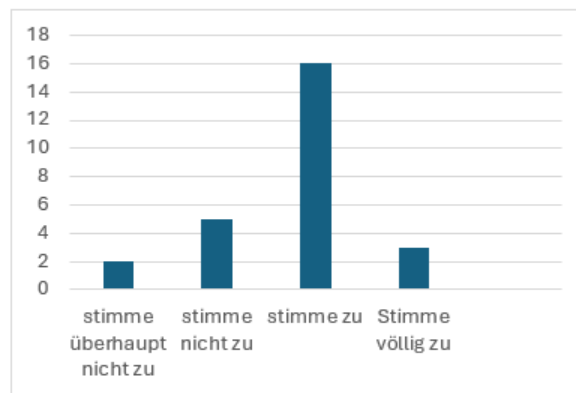


Abbildung 5: Die Inhalte der Workshops sind aktuell. (1. Phase)

Bei der offenen Frage „In welcher Hinsicht waren Sie mit den Workshops zufrieden?“ geben acht Befragte an, dass sie z. B. mit den Fortbildenden oder den Inhalten sehr zufrieden sind. Ihrer Ansicht nach seien sie sehr engagiert, offen und erfahren. Des Weiteren verfügten sie ihrer Einschätzung nach über sehr gute fachliche Kompetenz und bereiteten sich sehr gründlich auf die Workshops vor. Dank anschaulicher Beispiele seien die theoretischen Hintergründe nachvollziehbar gewesen. Dass die Workshops von unterschiedlichen Fortbildenden geleitet wurden und in den Workshops ausschließlich Deutsch gesprochen wurde, wird von einer Person sehr positiv hervorgehoben.

Die vermittelten Inhalte bewerten zwölf Teilnehmende als sehr nützlich und wichtig. Somit konnten grundlegende Kenntnisse im DaF-Bereich vermittelt werden. Methoden und Spiele, die im Unterricht von den Deutschlehrkräften verwendet wurden, werden von ihren Lernenden gut bewertet. Eine Lehrperson gibt an, dass sie nach den Workshops über den eigenen Unterricht reflektieren und daran Veränderungen vornehmen werde. Auch der Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmenden wird positiv bewertet, da sie viel voneinander lernen konnten.

Neben positiven Bewertungen legen die Deutschlehrkräfte aber auch Verbesserungsvorschläge für die Workshops in der zweiten Phase vor bzw. äußern ihre eigenen Wünsche. Acht von 26 hoffen anwenden zu können, was theoretisch vermittelt wird. Sie möchten in der nächsten Phase der Workshops selbst Unterricht geben, um die in der ersten Phase erworbenen, theoretisch fundierten Sachkenntnisse umsetzen zu können.

Zudem werden aber auch kritische Anmerkungen gemacht: Als unverzichtbarer Bestandteil des Lernprozesses hätten die theoretischen Grundlagen prägnanter behandelt werden sollen. Zudem stehen die Lehrkräfte der Sprachschule vor der Herausforderung, dass ihre Zielgruppe gewöhnlich nicht aus sprachaffinen Deutschlernenden besteht, sondern zumeist aus Personen, die langsamer und häufig auch weniger motiviert lernen als SchülerInnen oder Studierende. Die Lehrkräfte wünschen sich deshalb auch angemessene Vermittlungsmethoden für diese Zielgruppe und praktische Tipps für den Unterricht. Schließlich wünscht man sich auch eine von den Fortbildenden erteilte Unterrichtsstunde sowie mehr Aktivitäten zur Verbindung der Workshop-Leitenden und Teilnehmenden.

4.3.1.3 Evaluation der zweiten Phase

16 von den 28 Befragten zeigen sich mit dem zeitlichen Umfang jedes Workshops einverstanden. Sieben geben an, dass drei Stunden pro Workshop zu viel seien. Im Gegensatz dazu erwarten zwei Teilnehmende mehr Zeit. Die anderen vermerken, dass manche Workshops nicht rechtzeitig beendet wurden (Abbildung 6).

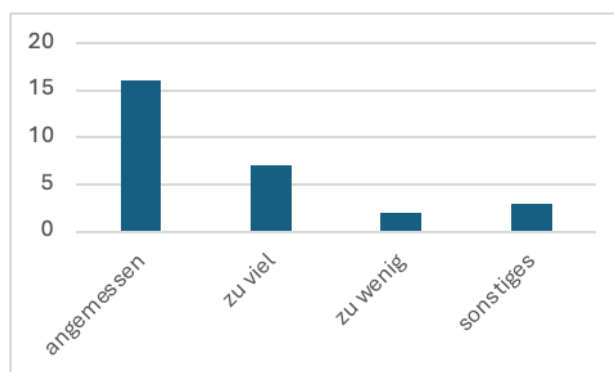


Abbildung 6: Einstellung zum zeitlichen Umfang für jeden Workshop in der 2. Phase

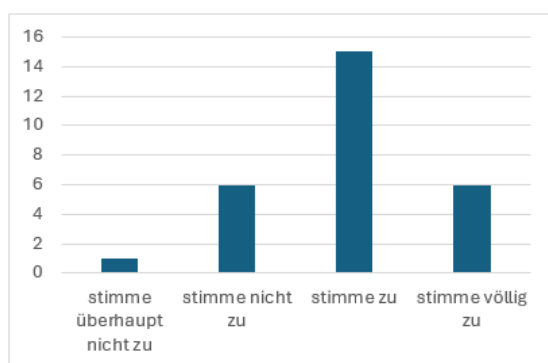


Abbildung 7: Nützlichkeit und Praktikabilität der Analyse der videografierten Unterrichtsstunden (2. Phase)

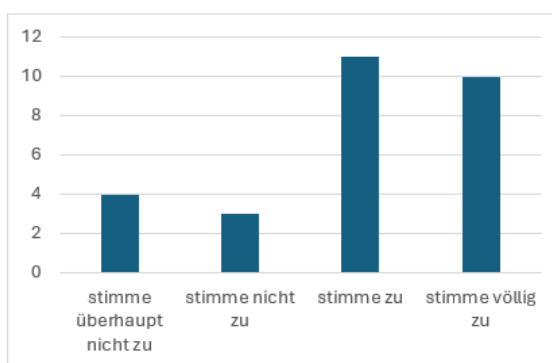


Abbildung 8: Nützlichkeit und Praktikabilität der Workshops mit Schwerpunkt Unterrichtsdurchführung (2. Phase)

Sieben sind nicht oder überhaupt nicht von der Praktikabilität und Nützlichkeit der videografierten Unterrichtsstunden und Unterrichtsstunden vor Ort überzeugt. Hingegen sind 21 diesbezüglich zufrieden oder sehr zufrieden mit den Inhalten der Workshops der zweiten Phase (Abbildungen 7 und 8).

Wie schon in der ersten Phase wird die Leistung der Fortbildenden aufgrund ihrer Fachkenntnisse, ihrer Offenheit und ihres Engagements grundsätzlich als gut bewertet. Sie hätten den Deutschlehrenden nützliche Tipps gegeben und eigene Erfahrungen und ihr Wissen mit ihnen geteilt. Zudem hätten sie sowohl Stärken als auch Schwächen der Lehrenden durch eine sehr detaillierte Analyse der Videoaufnahmen und Unterrichtsproben sowie leicht anwendbare Lösungsvorschläge zur Behebung dieser Mängel aufgezeigt. Dies wurde als sehr hilfreich empfunden. Durch die gemeinsame Analyse und die Evaluationen des eigenen Unterrichts sowie die Beobachtung von Unterrichtseinheiten anderer sei eine mehrdimensionale Sicht auf die Probleme entstanden, mit denen man in der eigenen Unterrichtspraxis konfrontiert ist.

Allerdings erhalten nicht alle Fortbildenden zufriedenstellende Bewertungen, weil sie zu allgemein und nicht praxisorientiert gewesen seien. Obwohl die Lehrpersonen zwar die Gelegenheit gehabt hätten, selbst eigenen Unterricht zu erteilen, bleibt der Wunsch bestehen, mehr Unterrichtseinheiten zu geben, die auch beobachtet und analysiert werden. Außerdem wünscht man sich die Bereitstellung von Folien mit den wichtigsten theoretischen Inhalten, auf die in der Zukunft noch zurückgegriffen werden kann. Es wird zudem angegeben, dass die Unterrichtseinheiten, die vor Ort unter idealen Bedingungen (viel Vorbereitungszeit, gute Deutschlernende, Ausstattungen usw.) erteilt werden, nur bedingt der Realität entsprechen. Deshalb sollte auch darüber nachgedacht werden, Unterrichtseinheiten in authentischen Kursen zu beobachten und zu analysieren. Ein weiterer Wunsch: Aus Gründen der Zeitersparnis – die Lehrkräfte sind, wie bereits erwähnt, für gewöhnlich an der Sprachschule in Vollzeit beschäftigt – sollten die zum Teil langen Videos von den Fortbildenden zunächst vorbereitet und nur ausgewählte Sequenzen an die Teilnehmenden verschickt werden.

4.3.2 Ergebnisse zu Befragungen der Fortbildenden

Zu den Workshops des ersten Blocks (Analyse der Videoaufzeichnungen) befragt, ergeben sich unter den sieben Fortbildenden folgende Meinungen:

1. Die Qualität der Videoaufnahmen sei im Allgemeinen gut gewesen, sodass man die Äußerungen der Lehrenden sehr gut verstehen und Bilder in den Videos problemlos erkennen konnte. Allerdings fiel es den Zuschauern bei manchen Videoaufzeichnungen aufgrund unklarer Ton- und unscharfer Bildaufnahmen schwer, Dialoge von Lernenden nachvollziehen und die Tafelanschriften der Lehrpersonen lesen zu können. Es gebe zudem keine Nahaufnahmen bei Gruppenarbeiten, wodurch die Unterrichtsanalyse beeinträchtigt werde. Manche Videos seien zudem aus der Sicht einer Fortbildenden bearbeitet und geschnitten worden, was die Originalität des Unterrichts in Frage stelle. Aus diesen Gründen sei es empfehlenswert, mehr Kameras zum Einsatz zu bringen, um weitere Perspektiven hinzuzufügen und so beispielsweise auch die Gruppenarbeit der Lernenden beobachten zu können.
2. Videografierte Unterrichtseinheiten sind einem Fortbildenden zufolge sehr praktisch. Mittels dieser Videos ließe sich Zeit sparen, weil man viele Unterrichtsstunden mit verschiedenen Gruppen am Stück bzw. mehrmals sehen könne, unabhängig von Zeit und Ort. Beim Anschauen der Videos könne man einerseits Änderungen in Lehrskizzen im Vergleich zum realen Unterricht erkennen, andererseits auch Interaktionen zwischen den Lernenden im Unterricht beobachten und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrpersonen bewerten.
3. Der Stoff für den Workshop zum Thema *Vermittlung des Hörverständnisses* sei durch die Lehrende bzw. die Koordinatorin noch nicht angemessen ausgewählt worden. Viele Hörübungen dienten eher zur Einführung als zum Training des Hörverstehens.

Was im zweiten Block (Workshops mit eigenständigen Unterrichtseinheiten) passiert, wird ebenfalls sehr positiv hervorgehoben. Lehrende könnten auf den eigenen Unterricht zurückblicken, und durch die Analyse und Diskussionen mit anderen dadurch Erfahrungen sammeln. Da man in Gruppen diskutiert, könne man auch voneinander lernen. Die Teilnehmenden als BeobachterInnen seien sehr aktiv und wissbegierig. Genauso gut bewertet werden die Lehrpersonen, die eigenständigen Unterricht erteilt haben, weil sie sich gut darauf vorbereitet und versucht hätten, theoretische Konzepte anschaulich zu erklären. Bemängelt wird zudem, dass der Lernstoff für den eigenen Unterricht mancher Lehrkräfte entweder zu umfangreich oder aber zu gering gewesen sei, was zu Schwierigkeiten bei der Durchführung führte.

Zur organisatorischen Arbeit beider Blöcke haben die Fortbildenden unterschiedliche Positionen. Drei zeigen sich sehr zufrieden damit, wohingegen die anderen zur besseren Vorbereitung auf die Workshops des ersten Blocks sowohl die Videoaufnahmen als auch die darauf bezogenen Materialien spätestens 15 Tage vor dem Workshop erwartet haben. Außerdem sei auch das hybride Durchführungskonzept mit der Kombination aus Offline- und Online-Lernplattformen zu hinterfragen, da sich die Fortbildenden nicht gleichermaßen gut um Online- und Offline-TeilnehmerInnen hätten kümmern können. Deswegen wird vorgeschlagen, dass Workshops ausschließlich offline stattfinden sollten. Für eine höhere Effizienz der Workshops sollten Lernstoffe sorgfältiger und dem Thema des Workshops entsprechend ausgewählt werden.

5. Perspektiven für weitere Fortbildungsmaßnahmen

Aus den Ergebnissen der Evaluation werden folgende Überlegungen zur Veränderung und Verbesserung des Fortbildungskonzepts abgeleitet:

1. Das erstellte Modell und die erzielten Ergebnisse korrespondieren stark mit der für die Erstellung des Modells und der Phasen verwendeten Theorie. Bei dem Faktor *Bedarf* werden die Aspekte *Lehrperson* und *Sprachschule* in Betracht gezogen. Es ist jedoch zu überlegen, beim *Angebot* noch den *Kontext der Sprachschule* hinzuzufügen. Das Handeln der Sprachschulleitung und das Kollegium der Sprachschule sind laut Lipowsky (2010: 514) für die Weiterbildungs- und Innovationsbereitschaft bzw. den Weiterbildungserfolg entscheidend. Der Versuch mit der Sprachschule ED hat dies auch bewiesen. Des Weiteren soll sich der *Transfer in die Praxis* bei dem Faktor *Evaluation* finden. Laut den Ergebnissen der Evaluationen werden Fortbildungsinhalte nach den Workshops angewendet und erprobt, allerdings müsste dieser Transferprozess bewertet werden, indem der reguläre Unterricht regelmäßig beobachtet und bewertet wird.
2. Das Konzept besteht weiterhin aus drei Phasen mit jeweils zwölf bis fünfzehn Veranstaltungen. In der ersten Phase steht die Vermittlung des fachrelevanten Basiswissens im DaF-Bereich im Zentrum, allerdings mit Rücksichtaufnahme auf die Zielgruppe der Fortbildung. Was nicht außer Acht gelassen werden darf, ist die Einordnung der Teilnehmenden je nach Lehrerfahrung bzw. Vorwissen im DaF-Bereich. Somit fühlen sich die einen nicht überfordert, die anderen langweiligen sich auch

nicht. Des Weiteren sollten Aufgaben bzw. Übungen aus den von der Sprachschule verwendeten Lehrwerken vermehrt zum Einsatz kommen.

Die zweite Phase wird als Microteaching fortgesetzt, das zwecks der Analyse und Auswertung videografiert wird. In jeder Veranstaltung sollen zwei bis drei Lehrkräfte eine ca. 25-minütige Sequenz erarbeiten, deren Inhalte bzw. Aktivitäten sie selbst auswählen und eine Lehrskizze dazu erstellen. Andere Teilnehmende übernehmen die Rolle der Lernenden. Nach dem Microteaching werden alle Videoaufnahmen⁶ gezeigt. Je nach Themen werden unterschiedliche Beobachtungsbögen mit bestimmten Kriterien verteilt. Diejenigen, die die Erprobung durchgeführt haben, sollten auch Reflexionen über den eigenen Unterricht anstellen. Ergebnisse der Bögen und besonders diskussionswürdige Stellen werden zuerst in Gruppen und dann im Plenum besprochen. Es wird auch erwartet, Verbesserungsvorschläge zu machen. Dabei wird auf die behandelten Theorien in der ersten Phase zurückgegriffen, und durch die Fortbildenden werden neue Kenntnisse vermittelt.

In der dritten Phase erteilen die Lehrenden einen eigenständigen 45-50-minütigen Unterricht. Genauso wie in der zweiten Phase entscheiden sich die Lehrpersonen für eine Lehrplaneinheit und erstellen im Vorfeld der Veranstaltung (wenn nötig auch unter der Betreuung der Fortbildenden) einen Unterrichtsplan. In dieser Phase stehen Unterrichtsbeobachtung, -reflexion und -analyse weiterhin im Fokus. Infolgedessen verlaufen Veranstaltungen ebenso wie in der zweiten Phase, d. h. mit Reflexionen, Feedbacks, Diskussionen und gegenseitigem Austausch.

3. In Bezug auf die organisatorische Arbeit sollte darauf Rücksicht genommen werden, dass der Austausch zwischen verschiedenen Personen, z. B. Lehrkräften und der Koordinatorin, der Koordinatorin und den Verantwortlichen für die Workshops, den Verantwortlichen und Fortbildenden sowie der Austausch unter Fortbildenden regelmäßig stattfinden sollen. Dadurch lässt sich rechtzeitig verändern, was unerwartet läuft.

6. Fazit

Anhand der ersten Ergebnisse der Evaluation des Fortbildungskonzepts der Deutschlehrerausbildung in einer örtlichen Sprachschule in Hanoi zeigt der vorliegende Beitrag,

⁶ In Zukunft ist hier auf ein professionelleres Setting zu achten, so dass mehrperspektivische Videos mit möglichst guter Bild- und Tonqualität entstehen.

dass das Fortbildungskonzept positive wie negative Aspekte hervorgebracht hat. Einerseits finden viele Lehrkräfte Inhalte der Veranstaltungen praktisch und nötig. Workshop-Leitende werden aufgrund ihrer Expertise, Aufgeschlossenheit, Verantwortung für die Arbeit sowie ihres Engagements von vielen Lehrkräften positiv bewertet. Andererseits sind noch bestimmte Mängel zu beheben. Dazu zählt etwa der hohe Anteil theoretischer Inhalte im Vergleich zu praktischen Übungen, organisatorische Arbeiten usw. Zu wünschen ist, dass das Konzept neben Lehrkräften, KoordinatorInnen und Fortbildenden als direkt Beteiligten auch von Experten evaluiert wird. Somit könnte es sich allmählich zu einem gewinnbringenden und zufriedenstellenden Modell entwickeln.

Aufgrund der im Text genannten positiven Aspekte lässt sich das Fortbildungskonzept grundsätzlich und nach Behebung der Mängel auf andere Sprachschulen übertragen. Die Bedarfsanalyse, die einleitend als Werkzeug zur Erhebung von Bedarfen und Bedürfnissen in Bezug auf die Fortbildung von Lehrpersonal eingesetzt wurde, soll als Werkzeug für künftige Erhebungen von Bedarfen und Bedürfnissen eingesetzt werden, um das erstellte Modell laufend anzupassen und zu aktualisieren. Bedarfe/Bedürfnisse sind keine statischen Elemente und müssen von daher immer wieder erhoben werden.

Hinsichtlich der Verbesserung des Fortbildungskonzepts besteht weiterhin erheblicher Handlungsbedarf. Es hängt jedoch nicht nur von den Fortbildungsanbietern und der Politik der Sprachschulen, sondern vor allem von den Lehrenden selbst ab. Der Besuch eines Methodikkurses oder einer Workshopreihe kann lediglich als ein Impuls betrachtet werden. Lernen bzw. Lehren sind ein lebenslanger Prozess. Und wenn man sein Wissen und seine Lehrkompetenzen aufrechterhalten möchte, muss man stets über die eigenen Lehrtätigkeiten reflektieren und von anderen lernen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit geben zwar erste Hinweise auf die Wirksamkeit des Fortbildungskonzepts, aber ihre Aussagekraft ist nur eingeschränkt gegeben. Es liegt daran, dass die Anzahl der befragten Lehrenden begrenzt war und die Evaluationen nicht nach jeder einzelnen Veranstaltung stattfanden, sondern erst nach einer abgeschlossenen Phase. Statt Interviews wurden zudem Fragebögen mit wenigen Workshop-Leitenden nach jeder Veranstaltung durchgeführt. Um fundierte Aussagen treffen zu können, wären weitere Forschungen durch die Kombination verschiedener Erhebungsmethoden notwendig.

Bibliographie

- Ansorge-Grein, Kerstin; Patzke, Barbara; Bader, Hans Joachim (2009) Qualitätsentwicklung in der Lehrerfortbildung Anforderungen und Wirklichkeit. *Chemkon*, 16 (3), 119-124.
- Dörnyei, Zoltán (2010) *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing*, Second Edition. New York/London: Routledge.
- Duxa, Susanne (2013) Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Wolfgang Hallet; Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer, 354-358.
- Funk, Hermann (2016) Entwicklung sprachlicher Curricula. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen/ Basel: A. Francke UTB, 151-156.
- Hanny, Michaela; Budimir-Halbmayer, Christina; Lošek, Andrea (2015) *Evaluierung des Fort- und Weiterbildungsangebots der PH NÖ. Wie zufrieden sind Niederösterreichs Direktorinnen und Direktoren mit dem Bildungsangebot der PH NÖ?* R&E-Source, 4, 118-145. Online: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/197> (zuletzt aufgerufen am 27.5.2024).
- Hofmann, Franz (2010) Einflussfaktoren auf die Gestaltung von Evaluationsmaßnahmen. Wodurch unterscheiden sich Schulen bezüglich ihrer Evaluationspraxis? In: Juliane Schmich; Claudia Schreiner (Hrsg.) *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive*. Graz: Leykam, 97-110.
- Krechel, Hans-Ludwig (2016) Ausbildung von Sprachlehrenden in der zweiten Phase. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. u. erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 607-610.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010) Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1363-1369.
- Le, Thi Bich Thuy (2022) Methodisch-didaktischer Fort- und Ausbildungsbedarf der Deutschlehrer*innen in Sprachzentren in Hanoi – eine Bedarfsanalyse. In: *Tagungsband der 6. internationalen Deutschlehrertagung „DaF und Germanistik in Süd(Ost)asien: Lehre, Forschung und Praxis im Zeitalter 4.0“*. Hanoi: Đại học Quốc gia Hà Nội, 482-494.
- Lehgutke, Michael (2010) Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1351-1357.
- Lipowsky, Frank (2014) Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Ewald Terhart; Hedda Bennewitz; Martin Rothland (Hrsg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Auflage, 511–541. Münster: Waxmann.
- Mayr, Johannes; Neuweg, Georg Hans (2009) Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Werner Specht (Hrsg.)

- Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, 99–119. Graz: Leykam.
<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A5>.
- Mayr, Johannes; Müller, Florian H. (2010) Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In: Juliane Schmich; Claudia Schreiner (Hrsg.) *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive*, Graz: Leykam, 11-25. Online: <https://www.bifie.at/material/internationalestudien/talis/>.
- Müller, Florian H.; Kemethofer, David; Andreatz, Irina; Nachbaur, Gertrud; Soukup-Richter, Katharina (2019) Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. In: Simone Breit, Ferdinand Eder; Konrad Krainer; Claudia Schreiner; Andrea Seel; Christiane Spiel (Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam, 99-142. Online: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018) *Recognition of non-formal and informal learning*. Online: <http://www.oecd.org/education/skillsbeyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>. (zuletzt aufgerufen am 20.5.2024)
- Richards, Jack C. (2001) *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemer, Claudia (2016) Befragung. In: Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke; Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 155-173.
- Roche, Jörg (2013) *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: A. Francke.
- Schocker, Marita (2016) Praxisphasen in der Ausbildung von Sprachlehrenden. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. u. erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 602-606.
- Surkamp, Carola (2016) Ausbildung von Sprachlehrenden an Hochschulen. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. vollst. überarb. u. erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 597-601.
- Thaler, Engelbert (2016) Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrenden. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr-Francke Attempto, 611-615.
- Vigerske, Stefanie (2011) Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern - Die Bedeutung der dritten Phase am Beispiel einer Evaluation der Lehrer/-innenfortbildung im Land Baden-Württemberg. In: Thomas Diehl; Jana Krüger; Thomas Vogel (Hrsg.) *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14*, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/richter_vigerske_ws14-ht2011.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.05.2024).
- Ziebell, Barbara; Schmidjell, Annegret (2012) *Unterrichtsbeobachtungen und kollegiale Beratung*. Fernstudieneinheit 32 Neu. Berlin/Madrid: Langenscheidt.

Kurzbiographische Informationen

Le Thi Bich Thuy ist Dozentin der Fakultät für Deutsche Sprache und Kultur der Universität für Sprachen und Internationale Studien der Vietnamesischen Nationaluniversität Hanoi. Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, Translation
E-Mail: thuyltb1978@vnu.edu.vn

Schlagwörter

Bedarfsanalyse, Deutschlehrerfortbildung, Evaluation, Workshops, Fortbildungskonzept

Key words

Needs analysis, German Teacher Training, evaluation, workshop, training concept