

**Institutionalisierte fremdsprachliche Fortbildungen für Grund-
schullehrkräfte. Eine empirische Studie am Beispiel der Fortbil-
dungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ der Regierung
von Schwaben**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)

Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Daniele Franc

Ingolstadt

2017

Referent: Prof. Dr. Heiner Böttger
Korreferentin: Prof. Dr. Johanna Meixner
Prüfer: Prof. Dr. Thomas Hoffmann
Tag der Disputation: 20. Juli 2017

Zusammenfassung

Eine zunehmende Veränderung der Bildungslandschaft ist Folge von gesellschaftlichen Trends wie Internationalisierung, steigende Diversität und Digitalisierung. Um sich den dynamischen Entwicklungen anzupassen, gewinnen Fort- und Weiterbildungen in der Arbeitswelt einen immer höheren Stellenwert. Besonders Lehrkräfte sind im System Schule von dem gesellschaftlichen Wandel betroffen, da sie sich in ihrem Berufsalltag laufend mit einer sich verändernden Schülerschaft, mit wechselnden Lehrplänen und steigenden Anforderungen im eigenen Unterricht auseinandersetzen müssen. Im Besonderen sind hierbei Grundschullehrkräfte betroffen, die aufgrund bildungspolitischer Beschlüsse und den gesellschaftlichen Weiterentwicklungen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule unterrichten müssen. Daher ist der Prozess des lebenslangen Lernens für Lehrkräfte im Allgemeinen und Grundschullehrkräfte im konkreten Kontext der vorliegenden Dissertation zur strategischen Notwendigkeit geworden. Diese Dissertation befasst sich mit Grundschullehrkräften im aktiven Schuldienst in Bayern als Hauptuntersuchungsgegenstand und geht der Frage nach, in welcher Form eine fremdsprachliche Fortbildung umgesetzt werden kann, die einerseits die Erwartungen und Wünsche der teilnehmenden Grundschullehrkräfte berücksichtigt und andererseits das Ziel einer nachhaltigen Institutionalisierung des Fortbildungskonzepts verfolgt. Ferner stellt sich das Problem, dass bisherige empirische Befunde zum Themenkomplex fremdsprachliche Fortbildungen für Grundschullehrkräfte noch unsystematisch, unzureichend und lückenhaft dokumentiert sind. In dieser Arbeit wird das fremdsprachliche Fortbildungskonzept mit dem Titel „Initiative Englisch in der Grundschule“ in Zusammenarbeit mit der Regierung von Schwaben pilotartig umgesetzt und im Rahmen der Dissertation wissenschaftlich begleitet. Ziel der Untersuchung ist es, mit empirischen Methoden die Erwartungen der teilnehmenden Lehrkräfte an die Fortbildung zu erheben, einen Berufsfeldbezug herzustellen und aufkommende Veränderungspotentiale im Konzept der Fortbildung zu identifizieren. Grundschullehrkräfte werden in der Untersuchung mittels

Online-Umfrage und leitfadengestützten Interviews befragt, wobei Daten zu den Englischvorkenntnissen der Lehrkräfte, zum Lebenslangen Lernen sowie zu den Rahmenbedingungen der Fortbildung etc. gesammelt werden. Die Basis der Arbeit bilden damit quantitative und qualitative Daten, deren Kombination sich als geeignetes Forschungsdesign erwiesen hat, um verlässliche Ergebnisse zu erhalten und der Heterogenität der Fortbildungsteilnehmer gerecht zu werden. Einerseits bestätigen die Ergebnisse die Annahme der heterogenen Zusammensetzung der Fortbildungsteilnehmer in Bezug auf Alter, Englischvorkenntnisse, Berufserfahrung und Erwartungen an die Fortbildung, andererseits liefern sie wertvolle Hinweise zum Aufbau, Inhalt und zur Umsetzung einer teilnehmerorientierten, institutionalisierten, fremdsprachlichen Fortbildung für die Zielgruppe Grundschullehrkräfte. Ferner konnten positive Effekte in Bezug auf die Teilnahmemotivation und die Lernmotivation durch die Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts mit muttersprachlichen Referenten herausgestellt werden. Das Konzept der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ kann aufgrund der Befragungsergebnisse als wegweisender Leitfaden für die nachhaltige Konzeption zukünftiger fremdsprachlicher Fortbildungen für Englischlehrkräfte in der Grundschule genutzt werden. Daher sind die Befunde sowohl für Grundschullehrkräfte und Studierende im Lehramt Grundschule als auch für Anbieter von Fortbildungsinitiativen im Bildungsbereich von Interesse.

Abstract

Rapid changes in the educational landscape are results of transformations in society due to internationalization, increasing diversity and digitalization. In order to adapt to these dynamic trends, individuals are required to enhance their professional skills with advanced training to gain more competencies in their professional lives. Particularly teachers are facing overwhelming challenges in the school system in Germany like constantly changing pupils, new curricula and increasingly demanding requirements within their lessons. Primary school teachers are fundamentally affected by political decisions and societal developments when they are requested to teach a foreign language at primary school. Therefore, lifelong learning and professional training have become basic necessities for their work in order to meet the challenges. This dissertation analyzes primary school teachers in Bavaria who took part in a foreign-language teacher training program for English at primary schools, so primary school teachers are the project's main object of study. This project examines in what way foreign-language teacher training can be sufficiently achieved by taking into account the expectations of the participants in combination with reference to ongoing job-related issues. Current academic studies on foreign-language teacher training programs are insufficient, nonsystematic and fragmentary. For this reason, a teacher training program called the "English at Primary Schools Initiative" was developed in this study as a pilot project in cooperation with the government of the region of Swabia in Bavaria. The training program was supervised and evaluated scientifically within the scope of this dissertation. The aim of the study is to examine the expectations of the participants using empirical methods, establish a job-related professional training program and identify potential process changes in the program. In an online survey using standardized questionnaires, primary school teachers as survey subjects were asked about their prior knowledge of English, their attitude towards lifelong learning and the general conditions of the training program, etc. Furthermore,

semi-structured interviews were carried out in order to respond to the heterogeneity of the teachers with regard to age, prior knowledge of English, work experience and their expectations in terms of the training program. These data are the basis for the study and the mix of quantitative and qualitative data are an appropriate instrument for obtaining reliable results. The empirical findings provide valuable indications for the realization of a participant-oriented, institutionalized and sustainable foreign language teacher training program for primary school teachers. In addition, the analysis provides information about learner motivation in the context of native speakers as foreign language teachers, which is important for successful language learning. Thus, the “English at Primary Schools Initiative” is a best practice guide for designing a suitable participant-oriented, career-focused foreign-language teacher training program and the results are relevant for primary school teachers, for student teachers and for training institutions within the educational sector.

Vorwort

Bedanken möchte ich mich bei all jenen, die zum Gelingen der Untersuchung und dem Abschluss dieser Arbeit beigetragen haben. Meinem Doktorvater, Herrn Professor Dr. Heiner Böttger, danke ich im Besonderen für die Anregung zu diesem Projekt sowie für seine fortwährende wertvolle Unterstützung und Beratung. Er hat mich als Mentor bei der Umsetzung der Arbeit stets motiviert und mir den nötigen Freiraum gegeben, das Projekt mit Freude anzupacken. Persönlich wie beruflich hat er meinen Weg geprägt.

Weiter danke ich Frau Professor Dr. Johanna Meixner für das wohlwollende Interesse an meiner Arbeit und ihre Bereitschaft, die Zweitbegutachtung meiner Dissertationsschrift zu übernehmen.

Frau Professor Dr. Gabriele Gien danke ich für das persönliche Interesse an mir in der täglichen Zusammenarbeit. Sie hat jede Phase der Dissertation begleitet und in ihrer Rolle als Mentorin meinen Berufsweg mitgestaltet.

Für die Kooperation während der empirischen Phasen möchte ich dem Team der Englischdidaktik an der KU, insbesondere Dr. Tanja Müller danken, die mich zuverlässig bei der Auswertung unterstützt hat. Von der Regierung von Schwaben danke ich Herrn Richard Steuerer, der mir immer für Fragen zur Verfügung stand und Frau Johanna Heiß-Wimmer, die mir durch die Fortbildungsinitiative die Möglichkeit zum Dissertationsprojekt eröffnete.

Schließlich geht mein Dank an all diejenigen, die als Probanden an meiner Untersuchung teilgenommen haben.

Ein besonderer Dank geht an Karin Strobl, die selbst während der Hitze in Urbino noch die Motivation zum Korrekturlesen aufbrachte und die immer wieder kritisch jeden Absatz bis zum Schluss korrigiert hat sowie Dr. Christian Klenk, der mich beim Design der Grafiken unterstützt hat.

Nicht zuletzt geht mein Dank an meine Familie, die mich in all meinen Vorhaben auf verschiedene Art und Weise kontinuierlich unterstützt hat und auch in Zukunft meine wertvollste Stütze bleiben wird.

Ingolstadt, im Juni 2017

Daniele Franc

1	Einleitung	9
1.1	Diskussions- und Forschungsstand zu Lehrerfort- und -weiterbildung	15
1.2	Fragestellungen und Zielsetzungen der Studie	26
1.3	Methodisches Vorgehen der Studie	28
1.4	Aufbau der Arbeit	30
2	Theoretische Grundlagen zu Erwachsenenbildung	32
2.1	Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen	32
2.2	Lehrkräfte und Lebenslanges Lernen	40
2.3	Lehrerbildung als Prozess der Aus-, Fort- und Weiterbildung	49
3	Gestiegene Anforderungen an Grundschullehrkräfte	58
3.1	Entwicklung des Faches Englisch in der Grundschule	58
3.2	Englisch in der Grundschule in Bayern	62
3.3	Reflexionsvermögen und Lernmotivation	68
4	Fort- und Weiterbildung von erwachsenen Lernern	74
4.1	Bestimmung von Fort- und Weiterbildung.....	74
4.2	Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung	81
4.3	Lernerbiografie und Erwartungshaltung Erwachsener	88
4.4	E-Learning Formate in der Erwachsenenbildung	94
5	Evaluation in der Erwachsenenbildung	99
5.1	Evaluation als Konzept.....	99
5.2	Evaluation als Qualitätssicherung.....	101
5.3	Einbindung der Teilnehmenden an der Evaluation	104
6	Methodisches Vorgehen und Durchführung der Studie	110
6.1	Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit.....	110
6.2	Inhalt und Aufbau der Fortbildungsinitiative	112
6.2.1	Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ im Schuljahr 2012/2013	113

6.2.2	Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ im Schuljahr 2013/2014	114
6.3	Methoden der empirischen Sozialforschung und Forschungsdesign	116
6.3.1	Probanden	119
6.3.2	Quantitative Methoden	120
6.3.3	Qualitative Methoden	120
6.4	Forschungsinstrumente	121
6.4.1	Online-Fragebogen als Hauptuntersuchungsinstrument.....	121
6.4.2	Leitfadeninterviews mit den teilnehmenden Grundschullehrkräften.....	128
6.4.3	Leitfadenkonstruktion (Lehrkräfte).....	129
6.4.4	Experteninterviews mit den Kursleitern	130
6.4.5	Leitfadenkonstruktion (Native Speaker)	131
6.4.6	Teilnehmende Beobachtung	132
6.5	Zusammenfassung des Methodendesigns: Zeitplan der Datengewinnung im empirischen Forschungsprozess....	135

7 Datenauswertung und Interpretation der Hauptbefunde..... 137

7.1	Ergebnisse der Online-Befragung zum Zeitpunkt t1	137
7.1.1	Geschlecht	137
7.1.2	Alter	138
7.1.3	Vorkenntnisse in Englisch.....	139
7.1.4	Eigener Englischunterricht	150
7.1.5	Fragen zur Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“	157
7.1.6	Zusammenfassung.....	169
7.2	Ergebnisse der Online-Befragung zum Zeitpunkt t2 (nach der Fortbildung)	171
7.2.1	Fragen zur Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ in Bezug auf Zufriedenheit.....	172
7.2.2	Erfüllung der Erwartungen in Bezug auf bestimmte Aspekte	178
7.2.3	Fragen zur Online-Ausspracheschulung.....	186
7.2.4	Fragen zur Fortbildung mit dem Native Speaker .	196
7.3	Ergebnisse der Teilnehmerinterviews	223
7.4	Zusammenfassung.....	225
7.5	Ergebnisse der Online-Befragung zum Zeitpunkt t3	229
7.5.1	Fragen zu Vorkenntnissen in Englisch.....	230

7.5.2	Fragen zu Fortbildungen Allgemein	245
7.5.3	Fragen zu Internet-basierten Programmen	259
7.5.4	Fragen zur Fortbildung mit dem Native Speaker .	266
7.6	Ergebnisse der Teilnehmerinterviews	294
7.7	Zusammenfassung	295
7.8	Ergebnisse der Interviews mit den Native Speakern.....	300
7.9	Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung	301
8	Diskussion der Befunde.....	303
9	Fazit und Ausblick	310
10	Literaturverzeichnis	312
11	Abbildungsverzeichnis.....	342
12	Tabellenverzeichnis.....	345
13	Anhang	347

1 Einleitung

Innovationen, Globalisierung, Digitalisierung, demografischer Wandel und Diversität verursachen einen disruptiven Wandel der Gesellschaft im Allgemeinen und der Arbeitswelt im Besonderen, der von Erwerbstätigen neue Herangehensweisen erfordert. Nach dem Foresight Zyklus II des BMBF liegen gesellschaftliche Herausforderungen heute in der „projektbezogenen Filterung der multimedialen Informationsflut“ (BMBF-Foresight Zyklus II 2015a: 12). Der BMBF-Foresight Zyklus II (Büro Foresight)¹ identifiziert die gesellschaftlichen Veränderungen bis 2030, um daraus frühzeitig Orientierungswissen für strategische Entscheidungen zu generieren. Es wurden etwa 150 Gesellschaftstrends identifiziert, beispielhafte Zukunftsbilder entworfen und anschließend zentrale Herausforderungen und Chancen dargestellt. Neben Erkenntnissen über die gesellschaftlichen Bedarfe durch den gesellschaftlichen Wandel für öffentliche Forschungs- und Innovationsaktivitäten sind die Ergebnisse auch für Unternehmen interessant, da die identifizierten Herausforderungen und Perspektiven für die Zukunft auch ihre Geschäftsfelder betreffen (BMBF-Foresight Zyklus II 2015a: 9ff.).

Um die steigende Komplexität zu bewältigen und sich den dynamischen Entwicklungen anzupassen, gewinnen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Arbeitswelt immer höhere Relevanz, um den auftretenden „Megatrends“² zu begegnen, „die das Leben jedes Einzelnen in vielfältiger Weise

¹ Foresight ist ein strategisches Instrument zur langfristigen Vorausschau, das weltweit in Wirtschaft und Politik eingesetzt wird, um frühzeitig Orientierungswissen und Steuerungsinformationen für strategische Entscheidungen zu generieren. [...] Im BMBF-Foresight Zyklus II lag der Fokus auf Gesellschaftstrends, die bis 2030 relevant werden können oder noch relevant sind (BMBF 2015a: 11ff.).

² Megatrends unterliegen nach der Definition des Horx Zukunftsinstituts (2010) keinen Zyklen und sind Ausdruck systemischer oder evolutionärer Konstanten wie beispielsweise der Trend zu steigender Komplexität. Der Begriff wurde bereits im Jahr 1982 durch den Begründer der modernen Trend- und Zukunftsforschung, dem Amerikaner John Naisbitt geprägt, der zu dieser Thematik zwei Weltbestseller (1982 und 1990) schrieb. Demnach sind Megatrends Blockbuster der Veränderungen. Folgende drei Voraussetzungen müssen gegeben sein, um einen Megatrend zu diagnostizieren:

1) Der Trend muss eine Halbwertszeit von mindestens 50 Jahren haben.

2) Er muss in allen Lebensbereichen eine Rolle spielen und Auswirkungen zeigen

betreffen“ (Lux 2012: 43). Globalisierung führt zur Internationalisierung der Märkte, digitale Medien verändern die Kommunikation und den Zugang zu Wissen, Individualisierung der Gesellschaft führt zu Umbrüchen im Berufs- und Privatleben, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese Veränderungen äußern sich in täglichen Neuerungen der Informations- und Kommunikationstechnologien als Folgen von organisatorischen, technologischen und ökonomischen Megatrends, mit denen sich die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer³ auseinandersetzen müssen. „Vor dem Hintergrund der sich weiter beschleunigenden Entwicklungen in den Bereichen neue Technologien und Medien und deren Auswirkungen auf Lebens- und Lernprozesse hat die Thematik eine hohe Zukunftsrelevanz und bedarf weiterführender Forschungsaktivitäten“ (BMBF Foresight Zyklus II 2015a: 39). Erwerbspersonen, die als Anbieter von Arbeitskraft definiert werden, stehen somit vor systematischen Herausforderungen, um ihr Qualifikationsfundament zu legen und ihre Erwerbsbiografie sinnvoll zu gestalten (Klös 2008: 19). Megatrends bestimmen das Arbeitsumfeld und verlangen Fort- und Weiterbildungen als lebenslangen Prozess, da sich die gegenwärtigen und zukünftigen Formen von Arbeit langfristig verändern. Das heißt, lebenslanges Lernen ist erforderlich, um sich den dynamischen Veränderungen anzupassen und den Übergang zu einem wissensbasierten Wirtschaftsraum mitzugestalten. „Aus der zunehmenden Digitalisierung und sich ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie den demografischen Eckdaten, dem wachsenden Fachkräftemangel sowie der sinkenden Halbwertszeit von Fachwissen“ [...] ergeben sich gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben, um Probleme zu lösen und die Herausforderungen sinnvoll mitgestalten zu können (BMBF Foresight Zyklus II 2015a: 40).

(Ökonomie, Konsum, Politik, Alltagsleben etc.).

3) Megatrends haben prinzipiell einen globalen Charakter, auch wenn sie nicht überall gleichzeitig stark ausgeprägt sind (Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. 2012: 11).

³ Die in dieser Untersuchung verwendeten Personen- und Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen. Auf die durchgängige Verwendung der weiblichen und männlichen Form wird aus textökonomischen Gründen weitgehend verzichtet.

Die Anzahl der Erwerbstätigen in Deutschland lag im Mai 2015 bei über 42 Millionen (BMBF 2015b). Im Jahr 2013 zählte das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sogar einen Höchststand von über 45 Millionen Erwerbstätige (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2015). Millionen Erwerbstätige stehen derzeit vor dem Übergang von der Industriegesellschaft in die Wissens- und Informationsgesellschaft und sind damit herausgefordert, sich diesen neuen Gegebenheiten durch lebenslanges Lernen anzupassen. Gleichzeitig wird auch Führungsverständnis zunehmend neu definiert. Klassische Linienhierarchie wendet sich zu kooperativen und kollaborativen Formen der Zusammenarbeit. Führungskräfte und Angestellte arbeiten auf gleicher Ebene in internationalen Teams, da mit dominanten Hierarchien der Komplexität des Arbeitslebens nicht mehr begegnet werden kann. Gemäß dem Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit kommen diese ausgelösten Veränderungen in den Arbeitsbeziehungen und der Arbeitsorganisation einer organisatorischen Revolution gleich (IZA Research Report 2013: 3).

In der Präambel des Arbeitsstabs Forum Bildung heißt es

Wirtschaft und Gesellschaft befinden sich in einem anhaltenden Strukturwandel, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche erfasst. Immer raschere technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen zu immer höheren und neuen Qualifikationsanforderungen und stellen hohe Anforderungen an Orientierung und Perspektiven, um den Wandel zu bewältigen, zu nutzen und zu gestalten. Kontinuierliches Lernen ist der Schlüssel zur Vermeidung von Problemen wie zur Nutzung der Chancen, die sich aus dem Wandel ergeben. Die Bedeutung lebenslangen Lernens ist daher national und international unbestritten (2001: 56)⁴.

Große, „international tätige Firmen wie Siemens, BMW, Volkswagen, Daimler/Chrysler, IBM, Philips etc. haben längst entsprechende ‚trainee‘-Programme in ihren Schulungszentren eingerichtet, weil sie dort auf Betriebsbedürfnisse ihrer globalen Handelsbeziehungen eingehen können [...]“

⁴ Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Lernen, ein Leben lang. Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn, 19. November 2001.

(Ahrens 2005: 10). Für internationale Konzerne gehört Englisch zum Firmenprofil beziehungsweise „company profile“ und wird als Unternehmenssprache eingesetzt.

Lebenslanges Lernen bezieht sich hier im Besonderen auf Fremdsprachenkenntnisse der Erwerbstätigen, die die Kommunikation in der globalisierten Arbeitswelt ermöglichen. Gerade Arbeitgeber forcieren die Nachfrage nach fremdsprachlichen Zusatzqualifikationen, da Sprachkenntnisse unabdingbar sind, um sich neue Absatzmärkte zu erschließen (Ahrens 2005: 10). „Die wachsende Bedeutung von Fremdsprachen am Arbeitsplatz bzw. in beruflichen Kontexten ist ein Indikator für die Veränderungen, die die Arbeitswelt durch die Globalisierung und Technisierung erfahren hat und laufend erfährt“ (Kuhn 2007: 10). „Aus der Diversität der Herkunftssprachen ergeben sich sprachliche Herausforderungen für das Management, für die Teams und für die Sprachpolitik des Unternehmens [...]“ (Hohenstein & Manchen-Spörri 2012: 32). Agilität in Form von lebenslangem Lernen ist hier ein entscheidender Vorteil gegenüber anderen Wettbewerbern.

Wie auch Fach- und Führungskräfte in Unternehmen, sind Lehrkräfte gemäß der Kultusministerkonferenz „[...] Fachleute für das Lehren und Lernen“ zu deren Kernaufgabe die „gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation [gehören]“ (KMK 2004: 3). Lehrkräfte „[...] vermitteln grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern“ (KMK 2000: 2). Weiter werden fremdsprachliche- und interkulturelle Kompetenzen vor allem von Lehrkräften der rund 15.000 Grundschulen in Deutschland erwartet. Grundschullehrkräfte werden in ihrem Berufsalltag mit besonderen Erwartungen konfrontiert, da sich „insgesamt die Grundschule als innovationsfreudige Schulart gezeigt [hat], die stets die gesellschaftlichen Herausforderungen der Zeit

in pädagogisch und didaktisch vertretbare Konzepte umzusetzen versuchte“ (Schorch 2009: 229).

Die Anzahl an voll- und teilzeitbeschäftigten sowie stundenweise beschäftigten Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland lag laut Statistischem Bundesamt im Schuljahr 2014/2015 insgesamt bei 752.358, davon arbeiteten 223.225 an Grundschulen in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2016). In Bayern unterrichteten im Schuljahr 2013/14 an über 6.000 bayerischen Schulen über 123.000 Lehrkräfte, davon sind über 36.000 als Grundschullehrkräfte voll- und teilzeitbeschäftigt sowie stundenweise tätig (Statistisches Bundesamt 2015). „Seit dem Schuljahr 2000/01 ist Englisch in der Grundschule ab der 3. Klasse als regulärer Pflichtunterricht Bestandteil des Lehrplans der Grundschule an bayerischen Grundschulen“, der flächendeckend zum Schuljahr 2004/05 umgesetzt wurde (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004: 2). „Derzeit wird der Fremdsprachenunterricht in Bayern zu 95,8 % in Englisch abgehalten“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004: 3). Die Einführung von Englisch in der Grundschule fand statt, obwohl die Lehrkräfte während ihrer Ausbildung, der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, nicht ausreichend auf diese Herausforderungen vorbereitet wurden. Auch bildungspolitische Appelle fordern einen Wandel in der Fort- und Weiterbildungslandschaft der Lehrkräfte, insbesondere nach den Ergebnissen der PISA-Studie⁵ und der IGLU-Studie⁶ (Helmke 2009: 250).

Die Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule erfordert folglich die englischsprachige Kompetenz der Lehrkräfte und zeigt konkret die gestiegenen Anforderungen an die Grundschullehrkräfte am Arbeitsplatz

⁵ Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) ist die internationale Schulleistungsstudie der OECD. PISA untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die es ihnen ermöglichen, an der Wissensgesellschaft teilzuhaben.

⁶ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). Die Studie ist international unter dem Namen PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) bekannt. Sie wurde von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) initiiert.

Schule. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule muss sich am Spracherwerbsprozess der Schülerinnen und Schüler der Grundschule orientieren und dementsprechend kindgerecht gestaltet sein (Empfehlungen des BIG-Kreises).⁷ Diese bildungspolitische Maßnahme bedeutet „für alle Grundschüler einen Einstieg in das Fremdsprachenlernen generell und [schafft] somit Sprachlernerfahrungen, auf die sie in weiterführenden Schulen zurückgreifen können“ (Böttger 2010: 19).

Fort- und Weiterbildungsangebote in und für große internationale Unternehmen sind vielfach ein fester Bestandteil der Unternehmensstruktur. Um den bildungspolitischen Ansprüchen für die Institution Schule gerecht zu werden, werden Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte von staatlichen Fortbildungsebenen, von kirchlichen Trägern, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, aber auch von privaten Einrichtungen und Vereinen angeboten. „Die Fortbildungsdatenbank FIBS⁸ zählt derzeit 644 externe Anbieter“ (Bayerischer Landtag 2012: 4). Diese staatlichen Fortbildungsangebote haben das Ziel, die berufliche Handlungskompetenz der Lehrkräfte kontinuierlich weiterzuentwickeln und zur nachhaltigen Professionalisierung des Lehrberufs beizutragen.

Die fremdsprachliche Weiterbildung für Lehrkräfte unterscheidet sich aber in Bezug auf die Formate der Fortbildung, da der Fremdsprachengebrauch im Unterricht der Grundschule andere Schwerpunkte setzt, als der Fremdsprachengebrauch in beruflichen Kontexten internationaler Unternehmen, sowohl im Aufbau, als auch inhaltlich. Angebote betrieblicher Fortbildungen

⁷ Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards für die Lehrerbildung. Empfehlungen des BIG-Kreises der Stiftung LERNEN: Qualifikationen von Fremdsprachenlehrkräften. Diese „setzen grundlegende Akzente für einen gegenwartsnahen, in der europäischen Sprachenpolitik verankerten und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“ (BIG-Kreis 2007: 14ff.).

⁸ FIBS = Fortbildung in bayerischen Schulen der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (<https://fibs.alp.dillingen.de/>).

werden aber im Verlauf der Arbeit nicht weiter thematisiert, da der Schwerpunkt im Bereich der fremdsprachlichen Fort- und Weiterbildung von Grundschullehrkräften liegt.

1.1 Diskussions- und Forschungsstand zu Lehrerfort- und -weiterbildung

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und im Besonderen von Grundschullehrkräften kurz dargestellt, um einen Überblick zum Forschungsstand zu geben. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2011 zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz wird die Forderung nach einer „zukunftsweisenden Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fremdsprachenlehrkräfte“ ausgesprochen, um den Aufbau interkultureller Handlungskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen (KMK 2011: 2f.), womit die bildungspolitische Bedeutung von Lehrerfort- und -weiterbildungen sowie die Nachfrage nach Forschungsergebnissen auf diesem Gebiet hervorgehoben wird.

Historischer Rückblick: Lehrerfortbildung

Zur Fortbildung im Bereich der Lehrerbildung hat Wagner einen historischen Rückblick in die staatliche Fortbildung der Volksschullehrer in Bayern von 1770 bis 1918 und deren Organisationsformen gegeben (1978). Seine Arbeit stellt die Entwicklung der vom bayerischen Staat angebotenen Fortbildungen für Lehrer an Volksschulen bis zum Ende der Monarchie dar. Er verweist auf Lehrerfortbildungen durch Schulbesuche, Lehrerbildungsstätten, Lehrgänge sowie Fortbildungsanstalten in der Vergangenheit und setzt damit seinen Schwerpunkt der Arbeit auf die dritte Phase der Lehrerbildung und deren historische Entwicklung. Vergleichbar auch die Befunde von Kröll (1980) zum Stand der institutionalisierten Lehrerfortbildung in Deutschland sowie Heck und Schurig (1982), die sich mit den besonderen Aufgaben von Lehrerfort- und Lehrerweiterbildungen befassen.

Knab stellt in ihrem Beitrag (1981: 7) fest, dass sich Forschungsfragestellungen zu Lehrerfortbildungen mehr als theoriegeleitetes Handeln verstehen und sich durch ihre Zuordnung zum Schulbereich eher an der schul- und unterrichtsbezogenen Forschung orientiert, als sich in die Erforschung der Erwachsenenbildung einzugliedern. Sie konstatiert, dass auch die wissenschaftliche Begleitforschung in der Lehrerfortbildung schwächer entwickelt sei als in der Schule.

Befunde zu regionalen und internationalen Lehrerfort- und -weiterbildungen

Mit der Planung von Lehrerfortbildungen und Trainings befasst sich Stradowsky (1977), indem er nationale Unterschiede zur Lehrerweiterbildung mit dem Ziel diskutiert, eine internationale Sicht zu erleichtern. Neben der Theorie und Praxisdiskussion über Trainingsansätze diskutiert der Verfasser theoretisch die Lehrerbedürfnisse, um Lehrerfortbildungen differenzierter zu planen. Ferner stellt er aus seinen Schulerfahrungen in Entwicklungsländern ein Konzept eines Lehrerweiterbildungssystems mit Trainingsmöglichkeiten für geografisch weitverstreute Schulen vor.

Internationale Modelle zu Lehrerfortbildungen haben Bündler und Nentwig (1978) aus neun OECD-Ländern (Australien, Kanada, Frankreich, Großbritannien, Italien, Japan, Niederlande, Schweden und USA) in einem Bericht zusammengefasst. Ziel des Berichts ist die Darstellung von institutionellen und strukturellen Innovationsbedingungen im Fortbildungssektor, um Empfehlungen für die Planung und Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen zu entwickeln. Durch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen anderer Länder und die Benennung von ausgewählten Merkmalen zur Beschreibung der internationalen Lehrerfortbildungsveranstaltungen soll die Verbesserung der Qualität des Unterrichts unterstützt werden.

Einen Überblick zu Konzepten und Befunden zur Lehrerfortbildung geben Müller et al. (2010) in ihrem Sammelband über die dritte Phase der Lehrerbildung, welcher auch Beiträge über den deutschsprachigen Raum hinaus

beinhaltet (bspw. Schulsysteme in Schweden und Kroatien). Empirische Studien zu Lehrerfortbildungen sind dabei für unterschiedliche Schularten zu finden und zeigen sowohl methodisch als auch in der Zielsetzung unterschiedliche Ansätze wie beispielsweise Evaluationsergebnisse zu konkreten Fortbildungsinitiativen.

Zur ganzheitlichen Lehrerfortbildung raten Klippert, Heimlich, Herrmann und Deckwerth (1983) in ihren Beiträgen und nehmen das Erziehungswissenschaftliche Fort- und Weiterbildungsinstitut (EFWI) in Landau/Pfalz als Ausgangspunkt ihrer Arbeit. Eingehend befassen sich die Autoren mit dem Entstehungshintergrund des Pluralen Fortbildungssystems in Rheinland-Pfalz, stellen einen Zusammenhang zwischen der Evangelischen Kirche und Lehrerfortbildungen in Bezug auf Ansätze und Chancen dar und erörtern einen Grundriss einer Didaktik von Lehrerfortbildung. Abschließend erläutern die Untersucher verschiedene Aspekte einer Methodik für die Lehrerfortbildung. Weitere Befunde mit regionalen Beispielen liefert das Niedersächsische Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (1990) mit Beiträgen zum Stand der Entwicklungen der Lehrerfortbildung im Bundesland Niedersachsen.

Lehrerfortbildung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität: Personal- und Qualitätsentwicklung

Mit dem Ziel, die Qualität von Unterricht zu verbessern, haben die Autoren Arlt, Döbrich und Lippert (1981) im Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 28 Modellversuche zur Lehrerfort- und -weiterbildung ausgewertet und geben damit einen Überblick über Modelle zu schulinternen, regionalen oder in entfernten Institutionen stattfindenden Lehrerfortbildungen in den Jahren 1971-1977. Hierbei wurden neue Formen und Inhalte von Lehrerfort- und -weiterbildungen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen erprobt und von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung nach einem Auswertungsbogen überregional ausgewertet. Nach Darstellung der 28 Modellversuche wurden die verschiedenen Modelle vergleichend analysiert und der Zusammenhang von

Lehrerfortbildung und Curriculum Entwicklung erörtert, um anschließend Empfehlungen für zukünftige Modellversuche zu geben. Die durchgeführten Lehrerfortbildungen hatten zum Ziel, das Lehrerverhalten zu verbessern, die Einführung neuer Inhalte vorzubereiten und folglich die Qualität des Unterrichts zu verbessern.

Weiter untersucht Haenisch (1987) empirisch mittels Fragebogen ein Jahr nach der Fortbildung, die Wirkungen einer Lehrerfortbildungsmaßnahme in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Projektorientierter Unterricht in den Klassen 9 und 10 der Hauptschule, Wirtschaft/Technik (Arbeitslehre)“. Die Fortbildung für Hauptschullehrkräfte hatte das Ziel, die Kompetenzen der Lehrkräfte in Bezug auf einen projektorientierten Unterricht methodisch-didaktisch zu erweitern, organisatorische Probleme zu lösen, die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu stärken sowie die Unterrichtspraxis zu reflektieren. In Bezug auf die Unterrichtsqualität beschäftigt sich der Verfasser mit den langfristigen Effekten der Fortbildungsmaßnahme auf den Unterricht der Lehrkräfte.

Wenzel, Wesemann und Bohnsack haben in ihrer Publikation Beiträge zur schulinternen Lehrerfortbildung veröffentlicht (1990) und gehen dabei auf einzelne Konzepte für Lehrerfortbildungen, auf Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Lehrerfortbildungen ein. Weiter geben sie einen Ausblick auf Möglichkeiten der Veränderung von Schule mittels Organisationsentwicklung durch schulinterne Lehrerfortbildungen.

Systematisch mit schulinternen Lehrerfortbildungen als Beitrag zur Schulentwicklung hat sich auch Schönig (1990) befasst. Er hat sich theoretisch mit Lehrerfortbildungen an Schulen als Schulentwicklungsstrategie auseinandergesetzt sowie ein Modell einer schulinternen Lehrerfortbildung in Verbindung mit den didaktischen Grundlagen dargestellt. Auch Greber, Maybaum, Priebe und Wenzel haben (1991) Beiträge zur Theorie und Praxis und zu den Perspektiven von schulinternen Lehrerfortbildungen zusammengefasst. Es werden Beispiele schulinterner Fortbildungsinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland aufgeführt (Hessen, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen), ergänzt mit Beispielen aus dem englisch-

und deutschsprachigen Ausland (Großbritannien, USA, Österreich, Schweiz). Neben der Bestandsaufnahme geben die Autoren einen Einblick in durchgeführte Konzepte und zukünftige Perspektiven von Fortbildungen für Lehrpersonen.

Auch Rüegg (2000) gibt Einblicke in die Weiterbildung und Schulentwicklung in der Schweiz und untersucht empirisch an zwei Schulen im Kanton Bern den Einfluss von schulinterner Fortbildung auf die Zusammenarbeit der Lehrpersonen an Schulen. Zwei Schulen, die Kindergartenstufen und die Klassen 1. bis 9. unterrichten, wurden über zwei Jahre begleitet und vor Beginn der Fortbildung schriftlich befragt. Anschließend wurde eine einwöchige Feldbeobachtungsphase zusammen mit mündlichen Befragungen der Lehrkräfte an beiden Schulen durchgeführt. Abschließend fand die Überprüfung der Wirkung der schulinternen Fortbildung auf die Zusammenarbeit mittels Fragebogen statt.

An die Untersuchung von Rüegg schließt sich eine Erkundungsstudie zu Gelingensbedingungen schulinterner Lehrerfortbildungen in Nordrhein-Westfalen von Burkhard und Haenisch (2001) an. An 13 Schulen wurden Schulleitung sowie Lehrpersonen mittels Leitfadenterviews zu Veränderungen im Unterricht und der schulischen Arbeit durch interne Fortbildungsprojekte, zu den Gelingensbedingungen für den Transfer von Inhalten und Ergebnissen von Fortbildungen in die Unterrichtspraxis und zu den Unterstützungs- und Beratungsbedarfen bei der Durchführung von schulinternen Fortbildungsprojekten befragt. Ziel der qualitativen Untersuchung war herauszufinden, wie schulinterne Lehrerfortbildungen vorbereitet und durchgeführt werden und wie ihre Einbindung in den Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung gelingt.

Übelmann-Marelli veröffentlicht (1979) eine Methoden- und Evaluationsstudie eines Lehrerfortbildungsprojektes zu einer psycho-pädagogischen Lehrerfortbildung von Gymnasiallehrkräften in der Schweiz. Einerseits erforscht sie Ergebnisse und Folgerungen der Planung und Durchführung von

Erfolgskontrollen der Lehrerfortbildung mittels qualitativer und quantitativer Methoden der Evaluation, andererseits wird der Frage der Wirksamkeit des Weiterbildungsangebots nachgegangen.

Der Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung ist Hahn (2003) in ihrer Arbeit nachgegangen und hat am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Daten zum Fortbildungsbudget für Einzelschulen in 13 Schulamtsbezirken in Thüringen erhoben, um Strategien vorzuschlagen, wie die angebotsorientierte Fortbildung schrittweise in eine bedarfsorientierte Fortbildung umgewandelt werden kann. Ferner gibt die Studie Hinweise darauf, welche Forderungen und Konsequenzen sich für Schulen und Fortbildungsinstitutionen ableiten lassen. Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zur Personalförderung und Konzeptentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung. Sie untersuchte unter anderem hierbei die Erfahrungen von Fortbildungen im Kollegium bezogen auf den Entwicklungsprozess der Schule. Im weitesten Sinn erhält man hierbei auch einen Überblick über die Fortbildungsbiografie der Lehrpersonen und ihre gemachten Erfahrungen.

Über die Einflussmöglichkeiten von Schulleiterinnen und Schulleiter auf die Weiterbildung von Lehrkräften im Beruf forscht Hildebrandt (2008) und setzt sich wissenschaftlich mit der Personal- und Qualitätsentwicklung von Schule auseinander. Ihr Forschungsprojekt untersucht mittels empirischer Methoden, ob sich im Schulalltag wahrnehmbare Einstellungen und Verhaltensweisen von Schulleiterinnen und Schulleitern nachweisen lassen, die sich auf die Förderung des Weiterlernens des Kollegiums auswirken. Dafür hat die Autorin an 12 Gymnasien in verschiedenen Bundesländern leitfadengestützte Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern durchgeführt sowie Daten mit einem Schulleiterfragebogen (12 Interviews und 12 Fragebögen) erhoben. Ferner wurden Daten über das Kollegium mittels Fragebogen (368 Lehrerfragebögen) ermittelt.

Eine weitere Evaluation eines Lehrerfortbildungsprojektes hat Gimple (2014) veröffentlicht, die ein theoretisches Konzept für eine Unterrichtsentwicklungsmaßnahme entworfen hat, um das professionelle Agieren der Lehrkräfte zu verändern und zu optimieren.

Untersuchung der Methoden von Lehrerfortbildungen

Lipowsky et al. haben (2006) hierbei im Rahmen eines einjährigen schweizerisch-deutschen Fortbildungsprojekts die Bedingungen des wirksamen Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung untersucht. Die Untersuchung fand mit Einsatz von Videobefragungen der Lehrkräfte statt, einer Analyse der Online-Diskussionen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Kleingruppen sowie einem Fragebogen zu unterrichtsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen, die eine Zusammenfassung des gemeinsamen Reflektierens über gefilmte Unterrichtssituationen aufzeigen. Die teilnehmenden Lehrkräfte unterrichteten in der Realschule oder im Gymnasium, wobei die Studie die Akzeptanz und die Wirksamkeit der Fortbildung durch die Lehrkräfte der Fortbildung mit Bezug auf den didaktischen Lerngewinn sowie die Differenziertheit der Unterrichtsanalyse untersucht. Damit soll die Unterrichtsentwicklung mit Hilfe von Unterrichtsvideos fortgeführt werden, um damit den Lehr-Lern-Prozess zu fördern.

Zur Wirksamkeit und Effektivität von Lehrerfortbildungen hat auch Aldorf (2016) empirisch untersucht, welcher Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen besteht. Konkret untersucht sie die PRIMAS-Lehrerfortbildung, ein EU-Projekt mit Modulen für die Lehrerfortbildung. Sie erhebt dabei ihre Daten mittels fokussierter Interviews, um subjektive Sichtweisen mit dem Schwerpunkt der Lehrerkooperation und deren Bedeutung für die Effektivität von Lehrerfortbildungen zu offenbaren.

Im Rahmen der Personalentwicklung für Lehrpersonal in der Schweiz haben Herzog und Leutwyler (2010) Beiträge mit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz zusammengefasst und für die berufliche Laufbahn von Lehrpersonen eine webbasierte Orientierungsplattform erarbeitet. Mit dieser

können die beruflichen und individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen virtuell dokumentiert werden. Dies dient dazu, um weitere Tätigkeitsfelder für Lehrkräfte zu erkennen und Entwicklungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Ziel der Entwicklungslandkarte als ein biografisch orientiertes Personalentwicklungsinstrument ist, die Professionalität der Lehrpersonen durch Differenzierung des Lehrberufs zu steigern und Schulqualität damit zu verbessern.

Lin-Kitzing (2011) zeigt in einem empirischen Vergleich verschiedener Durchführungsformen auf, wie Lehrerfortbildungsveranstaltungen zum Offenen Unterricht für Gymnasiallehrkräfte umgesetzt werden können und zeigt die Stärken und Schwächen einer schulintern-verpflichtenden Lehrerfortbildung auf. Die Lehrpersonen wurden im Rahmen der Fortbildungen mit drei standardisierten Fragebögen zu unterschiedlichen Zeitabständen befragt (1. zu Beginn der Veranstaltung; 2. im Anschluss an die Fortbildung folgte der erste Feedbackbogen; 3. drei Monate nach der Veranstaltung folgte der zweite Feedbackbogen).

Im Bereich webbasierte Lehrerfortbildung hat auch Palmer Parreira (2015) empirisch die Aspekte der Professionalisierung von Grundschul-Englischlehrkräften untersucht, um die Wirksamkeit von virtuellen Fortbildungskonzepten für Lehrkräfte in der Grundschule darzustellen. Sie befragte Grundschullehrkräfte mittels Fragebogen, die das virtuelle Fortbildungsangebot nutzten und anhand von Kurzfilmen auf der Internetplattform virtuell am Unterricht hospitieren konnten, um das Unterrichtsgeschehen zu beobachten und zu bewerten.

Teilnehmerorientierung in der Weiterbildung

Zu verschiedenen Lehrerfortbildungen für Grundschullehrkräfte in Hessen haben Graudenz, Plath und Kodron (1995) eine Befragung von Grundschullehrkräften durchgeführt. Es wurden 303 auswertbare Fragebögen der Grundschullehrkräfte analysiert, um die Ziele, Organisation und Wirkungsgrad der Lehrerfortbildung für den Bereich Grundschule in Hessen zu erheben. Es wurden die Teilnahmemotivation, die Fortbildungsbiografie mit den

gemachten Erfahrungen sowie die Einschätzung der Wirksamkeit der Fortbildung in Verbindung mit den Erwartungen an zukünftige Fortbildungsveranstaltungen erhoben. Die explorative Studie hatte das Ziel, das Fortbildungsverhalten von Grundschullehrkräften mittels Fragebogen zu ermitteln und die inhaltlichen Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an zukünftige Fortbildungsveranstaltungen abzufragen.

Traub hat (1999) eine Lehrerfortbildungsmaßnahme im Zusammenhang mit Freiarbeit im Bereich der Realschule evaluiert. Es wurde die Zufriedenheit mit der Fortbildungsveranstaltung und der Kenntnisstand der Realschullehrkräfte über Freiarbeit abgefragt. Außerdem wurde erhoben, welche Formen der Freiarbeit nach der Fortbildungsinitiative in der Unterrichtspraxis angewendet werden können. Die Untersuchung der 32 Realschullehrkräfte wurde im Kontext der Veröffentlichung von Huber (2005) mit Beiträgen zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität veröffentlicht.

Weiter verfolgt Gieseke Bildung, Qualifizierung und Kompetenzerwerb in der Weiterbildung unter dem Titel der bedarfsorientierten Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung und erörtert näher den Kompetenzbegriff im Bereich des lebenslangen Lernens (2008).

Zwischenfazit

Zusammenfassend verfolgen die aufgeführten Studien zu Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften das Ziel, Verbesserungen für die Schülerinnen und Schüler durch die Fortbildungsmaßnahmen der Lehrpersonen zu erwirken und damit die Qualität des Unterrichts zu verbessern.

Erwachsenenbildung und Evaluation in der Fremdsprachenforschung

Quetz und Handt (2002) zeigen zum Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung grundlegende didaktische und methodische Standards, um den Unterricht kompetent und flexibel zu planen und durchzuführen. Es wird auf

grundlegende Konzepte zum Fremdsprachenerwerb eingegangen, das Lernen als sozialer Prozess definiert und konkrete Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen vorstellt.

Ahrens und Weier (2005) haben zum Englisch in der Erwachsenenbildung im Feld der Englischdidaktik innovative Grundkonzepte der Erwachsenenbildung, Professionalisierung in praktischen Ausbildungsbereichen und hochschuldidaktische Neuerungen im Kontext des lebenslangen Lernens diskutiert.

Weiter erörtert Nuissl (2010) ganz allgemein Evaluation in der Erwachsenenbildung und gibt Orientierung, wie die Auswertung von Evaluationsergebnissen zur nachhaltigen Verbesserung der Erwachsenenbildung beitragen kann. Auch Kauffeld (2010) zeigt Evaluationsstrategien und Evaluationsmodelle, um Trainingsprogramme zu entwickeln und Bildungscontrolling fundiert und ökonomisch umzusetzen.

Ferner erörtern Hippel und Tippelt (2009) die Erwachsenenbildungsforschung und geben Orientierung in Arbeitsfelder und Wissensstände der Erwachsenenbildung. Des Weiteren gibt Seitter (2009) zur Theorie und Empirie des lebenslangen Lernens Einblicke, indem er die zwei Perspektiven der Erweiterungen des erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeldes sowie berufsbiografische Kompetenzentwicklung und Reflexionsorientierung im Studium beleuchtet.

Zum Forschungsfeld des Englischen in der Erwachsenenbildung hat Böttger (2009) eine qualitativ-empirische Pilotstudie zum Englischlernen Erwachsener im Lernkontext innerbetrieblicher Fort- und Weiterbildung veröffentlicht, die auf die weltweite Verbreitung des Englischen im tertiären Bereich basiert. Ferner befasst sich auch Kersten-Frisch (2013) empirisch mit dem Englischlernen lernungewohnter Erwachsener im innerbetrieblichen Kontext. Die Autorin untersuchte zehn innerbetriebliche Englischkurse mittels Fragebögen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Lehrkräfte. Ergänzend diskutierte sie die Kursverläufe mit den Teilnehmenden im Gespräch. Aufzeigen konnte sie, dass das Lernen der lernungewohnten Lerner

im innerbetrieblichen Kontext durch viele Faktoren beeinflusst wird. Mit ihrer Untersuchung erhielt sie Einblicke in die Organisation des Lernens der Teilnehmenden und deren Lernstrategien, woraus sich ein Lernerbild der lernungsgewohnten Erwachsenen im Vergleich zu anderen Lerngruppen aus der Studie ergab.

Die Auswirkungen im professionellen Handeln von Lehrkräften als Folge einer schulischen Personalentwicklungsmaßnahme, die aus einer mehrphasigen Fortbildungsreihe, der Arbeit in Teams und Tandems mit Hospitationen und Reflexionsgesprächen sowie einer engmaschigen Prozessbegleitung bestand, wurden in der Arbeit von Bernhart (2014) thematisiert. Teil seiner Arbeit ist eingangs die Darstellung von drei Evaluationsstudien zur Lehrerfortbildungen in Deutschland und der Schweiz. Leitfadeninterviews, Unterrichtshospitationen und Fragebögen stellen seine Forschungsinstrumente dar, um Veränderungen der Lehrkräfte im unterrichtlichen Handeln zu untersuchen. Mit diesen Beispielen wird auch die Häufigkeit der Umsetzung der Fortbildungsinhalte von den Lehrpersonen erhoben.

Dinkelaker und von Hippel (2014) diskutieren den derzeitigen Bereich der Erwachsenenbildung und geben in ihren gesammelten Beiträgen insgesamt einen Überblick sowie eine systematische Einordnung zum Lernen Erwachsener.

Zwischenfazit

Die Zusammenschau in diesem vorhergehenden Abschnitt legt dar, wie vielfältig der Bereich Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte im Bereich Forschung und Lehre diskutiert wird. Ferner wird deutlich, dass gezielte empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Fort- und Weiterbildungen von Grundschullehrkräften in Bayern bisher nicht vorliegen. Daher ist die vorliegende Begleitforschung am Beispiel der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ ein Beitrag für dieses noch kaum untersuchte Forschungsfeld im Bereich der Erwachsenenbildung, im Speziellen der Fort- und Weiterbildung von Grundschullehrkräften. Die vorliegende Arbeit geht von der These aus, dass kaum Forschungsergebnisse für eine institutionalisierte,

lehrgangshafte, bedarfs- und berufsorientierte Fortbildung für Grundschullehrkräfte in Bayern vorliegen, obwohl durch den Wandel der Arbeitswelt die Nachfrage und der Bedarf an Weiterbildungen und speziell an fremdsprachlichen Fortbildungen für Grundschullehrkräfte besteht. Es wird davon ausgegangen, dass eine fremdsprachliche Fortbildung sich positiv auf die Handlungssicherheit des Lehrpersonals auswirkt, da aufgrund ihrer Vorerfahrungen im Fach Englisch keine einheitlichen Ausgangsniveaus für den Fremdsprachenunterricht vorliegen.

1.2 Fragestellungen und Zielsetzungen der Studie

Ziel der Begleitforschung der fachdidaktischen Fortbildung ist erstens mögliche Veränderungspotentiale der Personalentwicklungsmaßnahmen zu identifizieren und zweitens, einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs zu leisten, der sich mit dem Bedarf an institutionalisierten und handlungsorientierten beruflichen Fort- und Weiterbildungen für Grundschullehrkräfte unter den aktuellen Rahmenbedingungen der bayerischen Grundschulen beschäftigt.

Nach Sichtung der Literatur zur Thematik der fremdsprachlichen Fort- und Weiterbildung von Grundschullehrkräften erscheint dieses Forschungsfeld im Kontext Schule als defizitär. Empirische Untersuchungen auf Grundlage methodischen Standards (systematische qualitative und quantitative Datenerhebung) zu fremdsprachlichen Fort- und Weiterbildungen von Grundschullehrkräften in Bayern sind nicht systematisch erfasst, woraus sich ein Forschungsdesiderat für die Fachdidaktik ergibt und eine Strukturierung erschwert. Die vorliegende Arbeit begegnet diesem Forschungsdefizit. Auch Lin-Klitzing stellt fest, „dass die Lehrerfortbildung als Forschungsgebiet der Universitäten im Rahmen der Lehrerbildung noch nicht entsprechend wahrgenommen wird“ (2011: 99). Die vorliegende defizitäre Forschungsliteraturlage zu theoriegeleiteter Evaluation von Fortbildungsinitiativen legt den Schwerpunkt auf ihre Wirksamkeit auf Lehrerhandeln und Schülerleistungen (Lin-Klitzing 2011: 99).

Eine erste wichtige Forschungsfrage ist es also zu klären, wie sich Professionalisierung von Grundschullehrkräften im Fach Englisch nach der universitären Ausbildung umsetzen lässt, da das lehrende Personal aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen ihrer Arbeitswelt mit neuen Herausforderung konfrontiert wird. Die Ausarbeitung der Dissertation thematisiert, in welcher Form eine institutionalisierte, teilnehmerorientierte, fremdsprachliche Fortbildung für Grundschullehrkräfte in Bayern umsetzbar ist, um den Bedarf an einer erwachsenengerechten, berufsorientierten Lehrerfortbildung zu decken. Die wissenschaftliche Begleitung der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ der Regierung von Schwaben zeigt modellhaft diese Umsetzung einer institutionalisierten, lehrgangshaften, bedarfs- und berufsorientierten Fortbildung für Lehrkräfte des Faches Englisch in der Grundschule. Ziel der Fortbildungsinitiative ist es, für erwachsene Lerner angemessene und geeignete Inhalte für den Englischunterricht an Grundschulen zu vermitteln, um die persönliche kommunikative Kompetenz der Lehrkräfte zu erweitern. Angepasst an die Bedürfnisse der Lehrkräfte richtet sich die Fortbildung an die spezifische berufliche Verwendung der Fremdsprache Englisch, bezogen auf die kommunikativen Herausforderungen in der Grundschule.

Untersuchungsgegenstand sind erwachsene Lerner und praktizierende Grundschullehrkräfte im Schuldienst, die bei der Bewältigung der vorliegenden Herausforderungen des Englischunterrichts in der Grundschule in ihrem Arbeitsumfeld durch die Fortbildungsinitiative in ihrem Englischunterricht unterstützt werden. Ihnen wird damit die Möglichkeit gegeben, sich den wandelnden Gegebenheiten der Arbeitswelt sowie der Gesellschaft anzupassen, wobei die Initiative versucht, den beruflichen Veränderungsprozess kompetent zu begleiten und somit auch zu steuern.

Ein zweiter Forschungsschwerpunkt hat zum Ziel, der Frage nachzugehen, weshalb Englisch in der beruflichen Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften

zur Professionalität im Lehrerhandeln notwendig ist. Fort- und Weiterbildung verfolgt das Ziel, eine strategische Personalentwicklung im Bildungsbe- reich unter dem Aspekt der Bedarfsorientierung für die Fortbildungsteilneh- mer weiterzuentwickeln. Ferner thematisiert die vorliegende Begleitstudie den grundsätzlichen Bedarf an lebenslangen Lernen und Erwachsenenbil- dung durch den Wandel der Arbeitswelt. Eingegrenzt auf die Berufsgruppe der Grundschullehrkräfte, da diese, um den besonderen Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule in Bayern gerecht zu werden, im Fach Englisch fort- und weitergebildet werden müssen. Die wissenschaftliche Begleitung der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ möchte aufkommende Veränderungspotentiale berücksichtigen und nach erfolgter Anpassung auch weitere zukünftige Veränderungspotentiale einer teilnehmerorientier- ten, berufsfeldbezogenen und erwachsenengerechten Fortbildung von Lehr- kräften mit dieser Evaluation identifizieren.

1.3 Methodisches Vorgehen der Studie

Praktizierende Grundschullehrkräfte im Schuldienst als Untersuchungsge- genstand wurden mittels Fragebögen im ersten Versuchsaufbau zu zwei ver- schiedenen Zeitpunkten der Fortbildung (t1 und t2) befragt und nach Aus- wertung der Ergebnisse im zweiten Versuchsaufbau der Fortbildungsinitia- tive wieder mittels Fragebogen (t3) zu einem dritten Zeitpunkt zur Teil- nahme an der Umfrage gebeten. Der Fragebogen richtete geschlossene und offene Fragen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und wurde den Lehr- kräften auf einer Online-Plattform zur Verfügung gestellt. Ergänzt wird die- ses Haupterhebungsinstrument mit quantitativen Methoden der Sozialfor- schung, wobei stichprobenartig der englischsprachige Fortbildungsunter- richt mit den Native Speakern als Lehrende beobachtet wurde. Ferner wur- den Leitfadenterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften sowie den Leh- renden geführt, um möglichst verschiedene Perspektiven zu erfassen. Des Weiteren wurden die Ergebnisse im Rahmen einer Abschlussveranstaltung mit den Organisatoren diskutiert sowie bewertet. Die Studie begleitet die

Fortbildungsinitiative der Regierung von Schwaben „Englisch in der Grundschule“ in einem Zeitraum von zwei Jahren (September 2012, August 2013 und April 2014) und folgt der Methodentriangulation, um die unterschiedlichen Potentiale und Möglichkeiten aller Erhebungsinstrumente zu nutzen.

Erstens wurde demnach in der Studie untersucht, welche Lernerbiografien die Grundschullehrkräfte bereits aufweisen und inwieweit ihre Englischkenntnisse durch ihre schulische Vergangenheit und ihre englischsprachige Lernerfahrung geprägt und entwickelt sind.

Zweitens wurde die Fortbildungsbiografie und die Teilnehmermotivation der Grundschullehrkräfte an der Fortbildungsinitiative erhoben.

Drittens wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezüglich ihrer Bedarfs- und Bedürfnislage und ihren Erwartungen an die Fortbildungsinitiative in Bezug auf inhaltliche und organisatorische Rahmenbedingungen befragt. Zudem wurde der Frage nachgegangen, wie die Grundschullehrkräfte ihre eigenen Stärken und Schwächen im Englischunterricht einschätzen.

Viertens untersucht das Forschungsvorhaben, ob die Fortbildungsinitiative Teilnehmerorientierung, Berufsfeldbezug sowie Erwachsenengerechtigkeit berücksichtigt und identifiziert damit Veränderungspotentiale für diese Aspekte.

Das Forschungsdesign ist damit polymethodisch aufgebaut, da das methodische Vorgehen zur Datenerhebung und -auswertung gleichsam qualitative wie quantitative Daten einbezieht und dieser Ansatz sich als ein geeignetes Forschungsinstrumentarium darstellt, um die unterschiedlichen Daten aufeinander beziehbar zu machen und verlässliche Ergebnisse zu erhalten.

Ziel der Arbeit ist es, ein Profil der Fortbildungsteilnehmer durch die Befragung zu erhalten, um das Konzept der Fortbildung auf die Bedürfnisse der

erwachsenen Fremdsprachenlerner mit der Möglichkeit auszurichten, diese Erkenntnisse auf zukünftige Fortbildungsinitiativen für Englischlehrkräfte in der Grundschule zu übertragen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Nach der Einführung in die Thematik der Evaluation einer fachdidaktischen Lehrerfortbildung mit dem Ziel, erwachsenen Lernern die Möglichkeit einer bedarfsorientierten Fortbildung zur Verbesserung der Handlungskompetenz im Grundschulenglisch-Unterricht zu geben folgt die theoretische Auseinandersetzung im Anschluss an dieses Kapitel.

Aus den aufgeführten Fragestellungen und Zielsetzungen wurde das Fortbildungskonzept der Regierung von Schwaben für die Fortbildung von Grundschullehrkräften im Fach Englisch anhand dieser Fallstudie wissenschaftlich begleitet, evaluiert und bewertet und folgt folgendem Aufbau:

1. Zunächst geht die Arbeit auf die theoretischen Grundlagen in der Erwachsenenbildung ein und legt den Fokus auf Lebenslanges Lernen sowie die Lehrerbildung als Prozess der Aus-, Fort- und Weiterbildung.
2. Das anschließende Kapitel beschäftigt sich mit den gestiegenen Anforderungen an Grundschullehrkräfte, der Einführung des Faches Englisch in der Grundschule sowie den Reflexions- und Kontrollelementen von Lehrkräften, da Grundschullehrkräfte der Hauptgegenstand der Befragung sind.
3. Weiter wird auf die theoretischen Grundlagen zu Fort- und Weiterbildung erwachsener Lerner eingegangen und das Lernen Erwachsener in Bezug auf Teilnehmerorientierung, Lernerbiografie und Lernmotivation erörtert, um anschließend den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung zu thematisieren.

4. Ergänzt wird der Diskussionsstand um die Evaluation in der Erwachsenenbildung als Qualitätssicherung.
5. Im Anschluss wird das entwickelte Konzept der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ sowie das methodische Vorgehen anhand qualitativer und quantitativer empirischer Methoden dargestellt.
6. Es folgt die Auswertung und Interpretation der durchgeführten Datenerhebung, der Leitfadeninterviews der Teilnehmer und Experten und der teilnehmenden Beobachtung des Unterrichts.
7. Abschließend diskutiert die Studie die erhaltenen Hauptbefunde im Kontext der Fragestellung und der Besonderheiten dieser Fortbildungsinitiative.

Damit legt das Forschungsvorhaben Wert auf einen praxisbezogenen und beschreibenden Charakter, das heißt, mit der Beschreibung der Maßnahme sollen Hinweise und Merkmale zur Optimierung oder Umgestaltung des Konzepts der Initiative gewonnen werden. Die Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ stellt damit ein Beispiel einer Fortbildung für Englischlehrkräfte in der Grundschule dar, und dient als Orientierungshilfe für zukünftige Bildungsangebote in der Personalentwicklung des Bildungsbereichs, mit dem Ziel, lebenslanges Lernen in einer wandelnden Arbeitswelt umzusetzen. Folglich leistet die Arbeit einen wissenschaftlichen Beitrag zur derzeitigen Fortbildungspraxis für Englischlehrkräfte in der Grundschule und unterstützt den Erkenntnisgewinn für ein gesellschaftlich relevantes Thema, nämlich der Fort- und Weiterbildung im Berufsleben.

2 Theoretische Grundlagen zu Erwachsenenbildung

Die vorliegende Ausarbeitung versucht, das heterogene Forschungsfeld der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften mittels empirischer Untersuchung sinnvoll zu ergänzen und damit die Weiterentwicklung von professionellen Bildungsansätzen in der Lehrerfortbildung zu unterstützen. Weiter verfolgt die Arbeit einen praxisorientierten Anwendungsbezug, als Grundlage des Theorie- und Forschungsverständnisses.

2.1 Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen

Aufgrund der pluralen Theoriebildung des Bereichs der Erwachsenenbildung⁹ und der Beschäftigung verschiedener Fachdisziplinen wie Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Geschichte und Betriebswirtschaft (Tippelt & von Hippel 2009: 14) möchte die Autorin im folgenden Kapitel auf die Gründe eingehen, warum die Fort- und Weiterbildung in der heutigen Lebens- und Arbeitswelt an Stellenwert gewinnt und von den Beschäftigten lebenslanges Lernen fordert. Daher möchte die Verfasserin im Folgenden die theoretischen Grundlagen der Erwachsenenbildung diskutieren, deren zentrale Ordnungsgrundsätze das Subsidiaritätsprinzip, der Träger- und Angebotspluralismus, die Flächendeckung und die Allgemein zugänglichkeit der Angebote, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die öffentliche Verantwortung sind (Tippelt & von Hippel 2009: 14).

Nach Dinkelaker und von Hippel befasst sich Erwachsenenbildung „mit dem Lernen jenseits von institutionellen Angeboten der Erwachsenenbildung, also auch mit den vielfältigen Formen des Umgangs mit dem Lernen Erwachsener, die sich in den unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft ausgebildet haben“ (ebd. 2014: 10). Folglich zielt Erwachsenenbildung darauf ab, in

⁹ „Unter ‚Erwachsenen‘ werden im Folgenden Menschen ab etwa Mitte 20 verstanden, die in der Regel nach ihrer Schullaufbahn eine Ausbildung abgeschlossen haben bzw. im Berufsleben stehen oder standen. Diese Eingrenzung ist aus praktischen Gründen stark vereinfacht, beruht einzig auf dem sozialen Konzept von Alter und lässt biologisch-physiologische wie psychisch-intellektuelle Faktoren außer Acht“ (Klippel & Doff 2015: 131).

das Lernen im Erwachsenenalter gestaltend einzugreifen, zu unterstützen und zu begleiten [...] (Dinkelaker & von Hippel 2014: 14). Die Autoren legen Professionalität im Bereich der Erwachsenenbildung damit fest, dass diese Lernaktivitäten „erst im Zuge der Teilnahme an Veranstaltungen oder Beratungsangeboten [...] zum Gegenstand professioneller Begleitung [werden]“ (2014: 14).

Schäffter stellt dar, dass „Erwachsenenbildung von ihrem Ursprung her bereits Ausdruck gesellschaftlichen Wandels und wenn nicht sogar der Motor fortschreitender Modernisierung war“ (ebd. 2001: 2). Arnold et al. ergänzen, dass

[d]ie wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Öffentlichkeit als unstrittig [erscheint]. Als weniger bekannt oder sogar ungewiss erscheinen dagegen Ursachen, Bedingungen, Erscheinungsformen der Entwicklung in ihrer Vielfalt sowie Veränderungstendenzen und Lösungsoptionen auf unterschiedlichen Ebenen. Diese offene Situation verlangt eine breite, intensive und nachhaltige empirische Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung (ebd. 2000: 4).

Wie eingangs beschrieben, erfordern die dynamischen Prozesse der Arbeitswelt eine nachhaltige und lebenslange Lernphase von den Arbeitnehmern. Der stetige Wissenszuwachs und die Aktualisierung von Wissen erfordert Lebenslanges Lernen, da „[d]ie Haltbarkeit bzw. Aktualität angeeigneten Wissens immer kürzer [wird]“ (Tödt 2008: 13). Nur mit dem Leitmotiv des Lebenslangen Lernens ist es möglich, der Wettbewerbssituation am Arbeits- und Bildungsmarkt zu begegnen. Von Rosenstiel zeigt auf, dass sich dieser „Wandel in einer sich beschleunigenden Weise geradezu dramatisch intensiviert. [...] Für die Unternehmen zeigen sich diese Veränderungen unter anderem in einer explosionsartigen Zunahme des Wissens bei ständig sinkender Halbwertszeit der Wissensinhalte, in technologischen Revolutionen, [...]“ (ebd. 2011: 955). Weiter weist er auf die Wettbewerbsfähigkeit hin und zeigt auf, dass Herausforderungen in dieser Form Einfluss auf die Berufstätigkeit nehmen:

In einer mit der Globalisierung der Wirtschaft verbundenen ständig wachsenden internationalen Konkurrenz, in einem Wachsen staatlicher Reglementierungen und Kontrollen, in einer Verknappung natürlicher Ressourcen, in der ökologischen Bedrohung der Erde, in einem massiven demografischen Wandel und [...] in Veränderungen gesellschaftlicher Werte die Arbeitswelt verändern (ebd. 2011: 955).

Auch international ist das Thema von Relevanz. Dazu stellt das EU-Memorandum für Lebenslanges Lernen fest, dass „das weltumspannende Ausmaß von Handel, Reisen und Kommunikation eine Erweiterung des kulturellen Horizonts der Menschen zur Folge [hat] und die Art und Weise, wie Volkswirtschaften den Wettbewerb untereinander austragen [verändert]“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 8). „In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon wird bekräftigt, dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 3). Die Europäische Kommission sagt hierbei konkret: „The Council of Europe is committed to the development of learner autonomy as one of the cornerstones of education for democratic citizenship and lifelong learning“ (Council of Europe 2004: 3). Damit hat der Europäische Rat in seiner Lissabon-Agenda beschlossen, „die Europäische Gemeinschaft zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu entwickeln. Dies soll durch eine enge Verknüpfung von Wirtschaft und Bildung in lebenslangen Lernprozessen erreicht werden“ (Arnold et al. 2015: 29).

Lebenslanges Lernen steht für gesellschaftliche Entwicklungen, „in denen Lernen zu einer alltäglich für jeden einzelnen Menschen spürbaren und individuell unausweichlichen Existenzbedingung beruflicher und privater Gestaltung von Lebenschancen geworden ist“ (Arnold et al. 2000: 6). Tödt unterstreicht zudem, dass es leichter ist, sich in neuen Situationen zurechtzufinden, wenn man als Lerner in der Lage ist, Lernmöglichkeiten zu erkennen, sich Lernziele zu setzen, Lernstrategien zu entwickeln und neue Themen mit

Bekanntem in Beziehung zu setzen. Damit zieht sich Lernen durch alle Lebensphasen hindurch (Tödt 2008: 13). Weiterbildung gliedert sich in das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens (Gieseke 2008: 9).

Der Arbeitsstab Forum Bildung, der Empfehlungen zum lebenslangen Lernen veröffentlicht, legt nahe, dass sich

Wirtschaft und Gesellschaft in einem anhaltenden Strukturwandel [befindet], der alle Lebens- und Arbeitsbereiche erfasst. Immer raschere technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen zu immer höheren und neuen Qualifikationsanforderungen und stellen hohe Anforderungen an Orientierung und Perspektiven, um den Wandel zu bewältigen, zu nutzen und zu gestalten. Kontinuierliches Lernen ist der Schlüssel zur Vermeidung von Problemen wie zur Nutzung der Chancen, die sich aus dem Wandel ergeben. Die Bedeutung lebenslangen Lernens ist daher national und international unbestritten. Im Mittelpunkt der Bildungspolitik steht heute das Ziel, lebenslanges Lernen zu einer Wirklichkeit für alle zu machen.¹⁰

Die internationale Bedeutung legen der UNESCO-Bericht 1997, der EU-Gipfel in Lissabon und auch das Memorandum der EU-Kommission über lebenslanges Lernen dar (Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 56f.).

Heuer und Gieseke stellen dazu fest, dass:

[i]n Wirtschaft und Gesellschaft Qualifizierungsstrategien immer wichtiger geworden [sind]. Der Modernisierungsdruck durch Globalisierung mit der Internationalisierung der Märkte wirkt sich auf die Weiterbildung aus. [...] Fachexterne Modernisierungsanforderungen entstehen aus dem wirtschaftlichen Strukturwandel, der Europäisierung und der nationalen Bildungspolitik. Die zunehmende Bedeutung von Lernen für berufliche und betriebliche Zwecke wurde mit dem Leitprinzip ‚Lebenslanges Lernen‘ von der Europäischen Union (2000) berücksichtigt und im Maastrichter Vertrag von 1993 als Rechtsposition verankert (ebd. 2006: 9f.).

Auf politischer Ebene ist lebenslanges Lernen ein Kernthema der Europäischen Union, die besagt, dass „Lifelong learning has become a necessity for all citizens. We need to develop our skills and competences throughout our lives, not only for our personal fulfilment [...] but for our ability to be suc-

¹⁰ Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 2001, S. 56f.

cessful in a constantly changing world of work" (ebd. 2007: 1). „Die Vorstellung von den zwei Lebensphasen, die durch Aneignung und Anwendung des Gelernten charakterisiert sind, entspricht nicht mehr der Lage“ (Tietgens & Mertineit & Sperling 1970: 21). Basierend auf Sozialisationserfahrungen, Praxisbezug und der Förderung von Eigenaktivität und Eigenverantwortlichkeit. Damit begleitet Fort- und Weiterbildung die Beschäftigten ihr gesamtes Berufsleben (Weber 1994: 55). „Erwachsenenbildung kann als gesellschaftliches Subsystem verstanden werden, das aber untrennbar mit anderen Systemen gekoppelt ist: mit der Politik [...], mit der Wirtschaft [...], dem Schulsystem [...], dem kulturellen System [...] sowie den Interessen und Lebensplänen der Erwachsenen“ (Siebert 2011: 166).

Die Ausführungen stellen dar, dass lebenslanges Lernen in Form von Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einerseits wichtig ist, um die nationale und internationale Wettbewerbsfähigkeit zu wahren und andererseits, um die besten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für das Unternehmen zu gewinnen. Mit der Investition in sie, sorgt das Unternehmen für Beschäftigungs- und Aufstiegschancen, um erfolgreich auf dem Markt zu agieren. Darüber hinaus wird

Weiterbildung [...] mit Innovation, Fortschritt und stetigem Wachstum in Verbindung gebracht. Der zukünftige Erfolg von Unternehmen hängt davon ab, wie schnell Mitarbeiter lernen und neue Ideen und Informationen in die Praxis umsetzen. Unternehmen versprechen sich von der Weiterbildung eine erhöhte Wettbewerbsfähigkeit, die Anpassung der Qualifikationen an die Ansprüche der Qualifikationen der Mitarbeiter an veränderte Gegebenheiten und eine erhöhte Flexibilität ihrer Mitarbeiter (Kauffeld 2010: 2).

Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer haben somit die Möglichkeit, mit Weiterbildungen vorhandene Qualifikationen an die Ansprüche des aktuellen Arbeitsplatzes anzupassen und damit auch zur eigenen Arbeitsplatzsicherheit beizutragen. Das heißt, die Sicherung der erreichten Position im Beruf und die Sicherstellung des Arbeitseinkommens sowie idealerweise auch die Entfaltung persönlicher Kompetenz (Kauffeld 2010: 2). Weiterbildung

von Erwachsenen „kann in diesem Prozess die Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten des Einzelnen herausfordern, die weitere Entwicklung der individuellen Urteilskraft begünstigen und die Offenheit für neue Erfahrungen und Ideen fördern“ (Tippelt 2011: 13).

Von den über 42 Millionen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in Deutschland haben im Jahr 2014 etwa 51 Prozent der 18- bis 64-Jährigen an einer Weiterbildung teilgenommen. „Dieser Wert bestätigt den seit dem Jahr 2010 beobachteten Trend einer steigenden Weiterbildungsbeteiligung“.¹¹ Um die unternehmerischen Potentiale und individuellen Fähigkeiten der Erwerbstätigen voll auszuschöpfen, bieten Unternehmen Weiterbildungsformate für die unterschiedlichen Fachbereiche beispielsweise als Präsenzveranstaltung in Form von Kursen, Seminaren, Workshops oder als Online-Seminare an. Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln belegt, dass weiterbildungsaktive Unternehmen für alle Lehrveranstaltungen im Schnitt 734 Euro je Beschäftigten investierten. Jeder Mitarbeiter nimmt im Schnitt 33 Stunden pro Jahr an Seminaren und Lehrveranstaltungen teil, falls die Weiterbildung in der strategischen Personalplanung verankert ist (Demary, IW 2013). In der Regel werden Weiterbildungsangebote im Unternehmen zur Weiterqualifikation kostenfrei während der Arbeitszeit angeboten, um den individuellen Bedarfen ihrer Fach- und Führungskräfte gerecht zu werden. Im Einzelnen sind diese beispielsweise Sprachkurse, Programme zur Methoden- und Sozialkompetenz, Seminare zu Projektmanagement oder auch Workshops zum interkulturellen Training für internationale Märkte. Es gibt zwar Programme, die eine nebenberufliche Teilnahme anbieten, dennoch haben die wenigsten Beschäftigten die zeitlichen und finanziellen Ressourcen, sich wiederholt phasenweise in Vollzeit einem Studium zu widmen. Daher nimmt die Bedeutung berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung zu (RBSC 2014: 5). „Die mit dem Wandel der Arbeit aufgekommenen kompetenzbezogenen und personalen Arbeitsanforderungen verweisen auf eine

¹¹ Trendbericht Adult Education Survey (AES) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2014, S. 4.

moderne Beruflichkeit, die in ihrer Ganzheitlichkeit die industrietypisch verengte Fachlichkeit und Spezialisierung im Beruf aufhebt“ (Dehnbostel 2010: 3). Auch Zehnder ergänzt, dass

[e]rfolgreiches Lernen in Unternehmungen daher immer das Resultat einer guten Zusammenarbeit zwischen Bildungsverantwortlichen, Fachexperten und Personalabteilungen [ist]. Dieses interdisziplinäre Zusammenwirken verschiedener Spezialisten ist eine Besonderheit der betrieblichen Bildung (ebd. 2013: 9).

Bedarfsspezifisches Know-how mit aktuellem Fachwissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist eine Voraussetzung, damit Unternehmen im internationalen Wettbewerb bestehen. Aufgrund der technologischen Innovationen, des sozialen Wandels und des internationalen Wettbewerbs, sind Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit Lernfähigkeit und Lernwilligkeit gefordert, die „Weiterentwicklung von Wissen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie von Einstellungen und Haltungen“ fortzuführen, „aus denen eine Organisation ihre kulturelle Identität und inneren Zusammenhalt erzeugen kann“ (Welppe 2014: 6). „Im Unterschied zur Pädagogik steht in der firmeninternen Weiterbildung nicht der Auszubildende, sondern die Leistung eines Teams oder einer Organisation im Mittelpunkt“ (Zehnder 2013: 9). Die vierte europäische Erhebung des Statistischen Bundesamts über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen legt dar, dass „unter dem Gesichtspunkt rascher Veränderungen der Märkte und der Produktionsprozesse sowie zunehmender Globalisierung [...] die berufliche Weiterbildung der Beschäftigten in den Unternehmen unverzichtbar [ist]“ (Statistisches Bundesamt 2013b: 276).

Das Thema Weiterbildung gewinnt im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit einer globalisierten Wissensgesellschaft zunehmend an Bedeutung sowie erfährt auch das Lernen im Erwachsenenalter aus ökonomischer und gesellschaftlicher Perspektive einen Bedeutungszuwachs. Einen hohen Stellenwert erhält das Thema Weiterbildung dabei auch in der bildungspolitischen Diskussion (Statistisches Bundesamt 2013a: 5). Nach Ahrens

steh[t] [die Erwachsenenbildung] in enger Verbindung mit der beruflichen Arbeitswelt und mit Ausbildungsprogrammen, die auf wirtschaftliche und professionelle Profile hin orientiert sind. Insofern genügen sie nicht so sehr allgemeinbildenden Zielsetzungen, sondern sind eher an direkte berufliche Zweckbestimmungen angebunden, die durch ihren Praxisbezug legitimiert werden (ebd. 2005: 9).

„Gesellschaftlich wird mit Weiterbildung ‚bildungsidealistischen‘ Zielen – wie dem allgemeinen Recht auf Bildung und Ausgleich von Benachteiligungen – nachgekommen“ (Kauffeld 2010: 2). „[D]ie Teilhabe an Bildung [ist] aktive Demokratiegestaltung und sozial verpflichtende Leistungsfähigkeit“ (Gieseke 2008: 10). Schäffter hebt nochmal hervor, dass

[i]nstitutionalisiertes Lernen und entsprechende organisatorische Lösungsversuche die grundlegende Voraussetzung dafür [bilden], daß [sic] Erwachsenenlernen nicht nur von bildungsmäßig ‚Privilegierten‘ genutzt wird, sondern daß [sic] Lernmöglichkeiten auch für all die Menschen bereitgestellt werden, die ohne eine lernförderliche Infrastruktur aus ihrer Lebenswelt heraus nur geringe Zugangsmöglichkeiten zu ‚möglichen Bildungswelten‘ hätten (ebd. 2001: 148).

Diese Aussage legt, dar, dass Weiterbildung für alle gesellschaftlichen Schichten zur Verfügung gestellt werden muss und damit mit einer Institutionalisierung einhergehen muss. Berufliche Weiterbildung ist nicht nur ein Vorteil für die Unternehmen, sondern auch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst, da das gezielte Engagement für eine Fort- und Weiterbildung den eigenen Marktwert steigert und damit die Karrierechancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht (Statistisches Bundesamt 2013b: 276). Weiterbildung fördert „neben dem Wissenstransfer auch den Zusammenhalt und die Motivation der Beschäftigten“ (BMBF 2013: 16). Generelle Kompetenzen und allgemeines Wissen, die in Bildungsinstitutionen erworben wurden und die die Erwerbstätigen zunächst bei Eintritt in die Organisation oder dem Unternehmen einbringen, „decken den heutigen Bedarf der Organisation nicht mehr“ (Welp 2014: 6). Weber fügt hinzu, dass besonders die erworbenen Qualifikationen der ersten Ausbildungsphase den beruflichen Erfolg sichern, wenn sie aufrechterhalten und weiterentwickelt werden. Diese Weiterentwicklung des Qualifikationspotenzial sei ein zentraler Faktor für ein erfolgreiches Berufsleben (ebd. 1994: 63).

In Bezug auf das vorliegende Forschungsvorhaben mit Lehrpersonen als Arbeitnehmer legt Arnold et al. dar, dass „Erwachsenenbildungsforschung ihr besonderes Interesse auf die Anforderungen an die Wissenserschließung [richtet], die mit der beschleunigten Akkumulation und der rapiden Veränderung der Wissensstrukturen und -bestände wachsen“ (ebd. 2000: 11). Zusammenfassend wird deutlich, welche Schlüsselrolle Fort- und Weiterbildung im Berufsleben einnimmt, um sowohl wettbewerbsfähig zu bleiben und andererseits lebenslanges Lernen aller Berufsgruppen zu unterstützen. Daher wird im folgenden Abschnitt auf das lebenslange Lernen im Berufsfeld Schule eingegangen, das im Rahmen von Personalmanagementmaßnahmen Lehrkräften die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung eröffnet. Der BMBF Foresight Zyklus II unterstreicht, dass „Lebenslanges Lernen eine Grundbedingung für die Informations- und Wissensgesellschaft [ist]“ (ebd. 2015: 39). Siebert unterstreicht dazu, dass es unstrittig ist, „dass noch weitere Untersuchungen zum Lehren und Lernen Erwachsener wünschenswert sind“ und ergänzt, dass „vor allem die didaktische Forschung, d. h. die Erforschung der Inhaltlichkeit des Lernens ist noch defizitär [ist]“ (ebd. 2011: 188).

2.2 Lehrkräfte und Lebenslanges Lernen

Im folgenden Kapitel wird auf die Lehrkräfte und Lebenslanges Lernen in der Erwachsenenbildung eingegangen, da die Erwachsenen Grundschullehrkräfte Hauptgegenstand der vorliegenden Studie sind. Böttger hebt hervor, dass

[d]ie Spezialisierung des Englischlernens und -lehrens hinsichtlich beruflicher Anforderungen auf der Basis schulischen Englischlernens vor dem Hintergrund der aktuellen Forderungen nach kontinuierlichen, harmonisch aufeinander abgestimmten fremdsprachlichen Lernprozessen und einem *life-long language learning* von besonderer Bedeutung [ist] (ebd. 2009b: 12).

„Die Anforderungen an Lehrpersonen sind gestiegen und damit haben sich auch die Kompetenzen diversifiziert, die eine Lehrperson während der Ausbildung und der berufsbiographischen Entwicklung erwerben sollte“ (Wyss 2013: 7).

„Die sich beschleunigende Wissensakkumulation, die wechselnden Kompetenzanforderungen im Beruf und in der übrigen Lebenspraxis und die prinzipielle Offenheit dieser Entwicklung stellen erhöhte Anforderungen an die Selbststeuerung und Lernfähigkeit aller Menschen“ (Arnold et al. 2000: 15). Dies gilt grundsätzlich für jede und jeden Erwerbstätigen und im vorliegenden Kontext besonders für den Lehrerberuf.

Der Monitor Lehrerbildung legt dar, dass Lehrkräfte wachsenden Anforderungen gegenüberstehen: „Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft und die Digitalisierung von Gesellschaft und Bildung prägen immer stärker den beruflichen Alltag, erfordern zusätzliche Kompetenzen und sogar neue Rollenbilder“ (ebd. 2016). Mit gestiegenen Anforderungen im Berufsfeld müssen Lehrpersonen umgehen, denn für den Lehrerberuf stellt Helmke insbesondere nach den Ergebnissen der PISA-¹² und IGLU¹³-Schulleistungsuntersuchungen fest, „dass moderner Unterricht dadurch gekennzeichnet [ist], dass vielfältige organisatorische und didaktische Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung der Heterogenität der Schüler-Eingangsvoraussetzungen gerecht werden sollen“ (ebd. 2009: 250). Heterogenität ergibt sich aus Vorwissen, Migrationshintergrund, Entwicklungsstand und Lernstil (Helmke 2009: 252).

Fischer zeigt, dass im Anschluss an die PISA-Debatte

auch ein neues Durchdenken und Konzipieren der Lehrerbildung und ihrer Wirksamkeiten stattgefunden [hat]. [...] Die länderübergreifenden Schulleistungsvergleiche haben deutlich gemacht, dass die Globalisierung nicht nur ein wirtschaftliches Phänomen ist, sondern auch Bildung und Kultur betrifft (ebd. 2007: 7).

¹² PISA ist Teil eines umfassenden Indikatorensystems, mit dem die OECD die Bildungssysteme ihrer Mitgliedsstaaten beobachtet. Sie berichtet jährlich in einem Band über Ressourceneinsatz, Strukturen und Ergebnisse von Bildungssystemen. Die Staaten können sich auf diese Weise im internationalen Vergleich einordnen (Prenzel 2006: 48).

¹³ Die IGLU-Studie will vor allem Daten liefern, die der Steuerung und Verbesserung bildungspolitischer Maßnahmen auf der Systemebene dienen. [...] Das Konzept der Lesekompetenz [...], stammt aus der angelsächsischen literacy-Tradition (Bos et al. 2005: 18f.).

Auch Kramer et al. betont, dass „die Population unserer Schulklassen kulturell zunehmend heterogener [wird]“ (ebd. 2001: 97). „Ethnische, sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt ist weitgehend zum Normalfall geworden“ (Lohmann 2014: 15). Dies erfordert stetige Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals, um dieser Heterogenität gerecht zu werden. Lehrkräfte stellen damit in unserem Einwanderungsland Deutschland die Weichen der Jugendlichen, für ein gelingendes persönliches, berufliches und gesellschaftliches Leben (Roitsch 2015: 86).

Unabhängig davon, in welchem Arbeitsgebiet, Ausbildungsniveau oder Lebensabschnitt, ergeben sich für die Einzelnen komplexe Anforderungen. Sie müssen in der Lage sein, flexibel mit Kontingenzen umzugehen und sich immer wieder auf Neues einzustellen. Es ist die Fähigkeit gefordert, permanent Umbruchsituationen zu bewältigen (Tödt 2008: 13).

Daher ist es auch für diese Gruppe der Erwerbstätigen unabdingbar, sich im Laufe des Berufslebens fort- und weiterzubilden, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Nach Hecker stehen „[m]it dem Wandel von der Industrie- hin zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft Bildungsanforderungen im Mittelpunkt. Diese [bedürfen] einer stetigen Weiterentwicklung, parallel zu den sich rasch vollziehenden Veränderungen“ (ebd. 2015: 1).

Auch der Lehrerberuf am „Arbeitsplatz Schule“ (Rothland 2009: 498) ist einem Wandel in Bezug auf gestiegene Anforderungen unterzogen. Vergleichbar mit einem Unternehmen, wird das Lehrerhandeln als ein „Prozess begriffen, der kausal die Lernleistungen der Schüler, die das Produkt darstellen, erzeugt“ (Herzog & Makarova 2011: 64). Dennoch ist nach Bühren et al. die professionelle Entwicklung im Rahmen einer Förderung von einzelnen Lehrpersonen in der Schule ein großes Problem und eine schwierigere Angelegenheit als in der Wirtschaft und der Verwaltung, da die Schule eine ganz besondere Organisation darstellt. „Sie ist zahlenmäßig die größte, aber technisch einfachste und sozial komplizierteste Einrichtung unserer Gesellschaft“. Weiter stellen die Autoren fest, dass Lehrerarbeit traditionell unter den Bedingungen von individueller Autonomie stattfindet (Bühren et al.

2002: 62f.). Dies steht im Gegensatz zum interdisziplinären Zusammenwirken eines Teams im Unternehmen wie im vorherigen Kapitel 1 erörtert.

Fischer beschreibt, dass die zeitlichen und personellen Investitionen in die Lehrerausbildung an Hochschulen und Studienseminaren am umfassendsten sind, dennoch sei inzwischen bekannt,

dass die Grundausbildung von Lehrkräften nicht für ein berufslanges Leben ausreicht. Vielmehr ist auch die Berufsfähigkeit biographisiert [sic], das heißt, sie wird allmählich am Ort der Hochschule, der zweiten Phase und der Berufseingangsphase an der Schule erworben und muss berufsbegleitend erhalten, erneuert und verändert werden (ebd. 2007: 8).

Dies zeigt, dass Lebenslanges Lernen von Lehrkräften gefordert wird, da während der Lehramtsausbildung die berufliche Bildung nicht abgeschlossen ist und weiterentwickelt werden muss. Weiter regt Fischer zum Umdenken bei der Lehrerbildung an, wenn er konstatiert, dass es

kein zu erreichendes End- oder Abschlussstadium der Kompetenzen von Lehrkräften [gibt]. Jeder erreichte Zustand ist Ausgangsbedingung für seine Weiterentwicklung. Das gibt berufslangen und berufsbegleitenden Lehrerfortbildung ein Gewicht, das bisher in der Lehrerbildungsdiskussion nur sehr unzureichend zum Ausdruck gebracht worden ist. Die Weiterentwicklung von fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer, die Unterstützung ihrer Selbstprofessionalisierung, die Verstärkung ihrer Kompetenzen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie ihrer Problemlösefähigkeiten sind Aufgaben, die sich verstärkt der Lehrerfortbildung stellen. [...] Damit wird Lehrerfortbildung ‚zum autonomen Bildungs- und Lernort mit eigenständiger Kompetenz für die Weiterentwicklung der Inhalte und Formen ihrer Bildungsarbeit. Lehrerfortbildung organisiert, unterstützt und begleitet das Lernen von Lehrkräften im Beruf‘ (ebd. 2007: 9f).

Dies belegt, dass auch Lehrkräfte zur Gruppe der erwachsenen Lerner gezählt werden, denen sich durch das lebenslange Lernen und bewusster Agilität im Berufsleben Möglichkeiten der Weiterentwicklung bieten, denn die

Kultusministerkonferenz-Standards für die Lehrerbildung von 2004 (Ständige Konferenz der Kultusminister)¹⁴ beschreiben als eine der Kernkompetenzen von Lehrkräften, dass „Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf als ständige Lernaufgabe [verstehen]“ (KMK 2004: 12). „Bildung als erworbenes Kompetenzprofil einer Person ist immer ein komplexes kompiliertes Ergebnis der Leistungen des Lehrens und der Leistungen des Lernens“ (Arnold et al. 2015: 39). Dies eint sich mit dem Begriff des lebenslangen Lernens, um das berufliche Wissen stetig weiterzuentwickeln. Das ursprüngliche Ziel einer zweckfreien Bildung wurde zunehmend in Richtung Bildungsbedürfnisse ausgerichtet, die den Ansprüchen von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft entsprechen (KMK 2013b: 173). Grundlagen des Lebenslangen Lernens sind gemäß Kultusministerkonferenz, „dass der Einzelne

- die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen entwickelt,
- die für lebensbegleitendes Lernen erforderlichen Kompetenzen¹⁵ erwirbt,
- institutionalisierte sowie neue Lernmöglichkeiten in seinem Lebens- und Arbeitszusammenhang nutzt“ (KMK 2013b: 173).

Mit diesen Grundlagen ergeben sich vielfältige Anforderungen für die Lehrerbildung in den verschiedenen Phasen berufslangen Lernens (Fischer 2007:

¹⁴ Gemäß Artikel 7 des Grundgesetzes steht das gesamte Schulwesen unter Aufsicht des Staates, allerdings besitzen die 16 Länder nach Artikel 30 bzw. 70 des Grundgesetzes die sogenannte Kulturhoheit, sie sind also in Gesetzgebung und Verwaltung in kulturellen Fragen selbstbestimmt. Die Kultusministerkonferenz behandelt nach ihrer Geschäftsordnung „Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“. „Eine wesentliche Aufgabe der Kultusministerkonferenz besteht darin, durch Konsens und Kooperation in ganz Deutschland für die Lernenden, Studierenden, Lehrenden und wissenschaftlich Tätigen das erreichbare Höchstmaß an Mobilität zu sichern, Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse sicherzustellen und die gemeinsamen Interessen der Länder im Bereich Kultur zu vertreten und zu fördern. Die erforderliche Koordination erfolgt in der Regel durch Beschlüsse, Empfehlungen, Vereinbarungen oder Staatsabkommen. Im Sinne von mehr Toleranz und Vielfalt im Bildungswesen soll auf Detailregelungen verzichtet werden. Das gemeinsam vereinbarte Niveau muss Experimente und Innovationen zulassen“ (Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014 in Monitor Lehrerbildung 2016).

¹⁵ Für den Kompetenzbegriff verwendet die vorliegende Arbeit die Definition der Europäischen Kommission, die Kompetenzen wie folgt definiert: „competences are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context“ (European Communities 2007: 3). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird jedoch nicht vertiefend auf die Auseinandersetzung mit diesem Begriff eingegangen.

8). In Bezug auf die erforderliche Kompetenzentwicklung ergänzen Arnold et al., dass

Kompetenzentwicklung damit immer ein Prozess der Bildung der Persönlichkeit in Verhältnissen und Kontexten [ist]. Da Kompetenzen als ein ganzheitlich integriertes Potenzial eines mündigen Subjekts zu verstehen sind, kann der Kompetenzbegriff auch nicht, wie dies oft geschieht, allein auf die fremdbestimmte Selbstfunktionalisierung des Subjekts für die heutigen Arbeitsanforderungen reduziert werden. Der Kompetenzbegriff kann daher auch als ein modernes Synonym für den traditionellen Begriff der Bildung des Subjekts verstanden werden. Denn gerade die subjektive Entwicklung ganzheitlicher Kompetenzen oder eben ganzheitlicher Bildung entspricht den heutigen und zukünftigen Anforderungen in Arbeit, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und den daraus erwachsenden Anforderungen an ein lebenslanges Lernen und Lehren in kommunikativen und partizipativen pädagogischen Verhältnissen (ebd. 2015: 16ff.).

Heuer und Gieseke betrachten als Kernkompetenz erwachsener Lerner die Fähigkeit, langfristig Fachwissen mit fachübergreifendem Wissen situationsadäquat immer wieder neu zu kombinieren und neu zu erschließen. Weiter stellen die Autoren fest, dass von der Bildungspolitik für die institutionelle Umsetzung des steigenden Bildungsbedarfs kein Gesamtkonzept zur Verfügung gestellt und auch keine Ressourcen dafür bereitgestellt wurden (2006: 10f.). „Instrumente der institutionellen Sicherung sind Personalentwicklung und Qualitätssicherung:

1. Personalentwicklung zur Dynamisierung des aggregierten Arbeitsvermögens einer Organisation u. a. mit dem Instrument Fortbildung zur Unterstützung des Berufshandelns bzw. der Professionalität bei sich wandelnden Aufgabenprofilen.
2. Qualitätssicherungssysteme zur Kontrolle der Prozesse und Abläufe in einer Institution bei gewandelter Organisationsdynamik“ (ebd. 2006: 10f.).

Lebenslanges Lernen von Lehrpersonen über die Ausbildungsphase hinaus, stellt des Weiteren auch erhöhte Anforderungen an das System Schule und die Bildungspolitik. Wie auch Unternehmen müssen Schulleitungen Personalmanagement betreiben und dem Lehrpersonal Weiterentwicklungsmöglichkeiten anbieten. Bernhart zeigt den Grundgedanken des Personalmanagements an Schulen auf, wobei sich Lehrkräfte an den Schulen kontinuierlich und nachhaltig weiterentwickeln (müssen), um in ihrem professionellen

Handeln die sich wandelnden Aufgaben und Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. [...] „Innerhalb der Personalentwicklung nimmt die Lehrerfort- und Weiterbildung einen zentralen Stellenwert ein“ (Bernhart 2014: 2). Personalentwicklung, die üblicherweise mehr als die Fortbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist, bezieht auch personale, interpersonale und organisationsstrukturelle Aspekte mit ein, mit dem Ziel, qualitative Veränderung des Arbeitsvermögens von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu erwirken, um das aggregierte Arbeitsvermögen in einer Organisation zu beeinflussen. Dies zeigt, dass ohne Fortbildungsmaßnahmen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Personalentwicklung nicht denkbar ist (Heuer & Giesecke 2006: 1). Schulen erhalten mit Personalentwicklungsmaßnahmen die Möglichkeit zur eigenständigen Gestaltung von Unterricht und Schulleben, um damit eine höhere Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit für die Entwicklung und die Steuerung der schulischen Arbeit zu erlangen (Buhren et. al 2002: 14f.). „Personalentwicklung wird folglich als eine notwendige begleitende und unterstützende Maßnahme, für die Weiterentwicklung der Schule zu einer teilautonomen Institution [gefordert]“ (Buhren et. al 2002: 14).

Schon 1976 konstatierte Mainusch et. al, dass Lehrerfort- und -weiterbildung in der Gesellschaft keine gelegentliche Freizeitbeschäftigung mehr sein kann, keine sporadische Ferienakademie und keine bloße Verbandstagung mit Ordinarienauftritten, um deren Gewichtung zu betonen. Vielmehr muss sie, so wie auch das Universitätsstudium organisiert und institutionalisiert werden. [...] Sie muss neu durchdacht und als eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben betrachtet werden (Mainusch et al. 1976: 11). Fort- und Weiterbildung muss demnach als eine weitere Phase der Ausbildung angesehen werden, die gleichberechtigt neben der Ausbildung der Lehrkräfte an Hochschulen steht (Mainusch et al. 1976: 237). Buhren et. al ergänzen dazu, dass „[e]ine systematische Personalentwicklung, die sowohl die individuelle Entwicklung und Fortbildung der Lehrer/innen umfasst als auch die gemeinsame Entwicklung des Kollegiums einer Schule in den meisten Schulen nicht

existent [ist]“ (ebd. 2002: 19). Folglich sei es theoretisch möglich, dass Lehrkräfte nach ihrer universitären Lehrerausbildung eine mehr als 30-jährige Berufspraxis ohne die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen fortführen (Buhren et. al 2002: 10). „Dabei basiert die Veränderungsfähigkeit beispielsweise einer Schule nicht nur auf den persönlichen Fort- und Weiterbildungsbemühungen ihrer Lehrpersonen. Die Kollektivierung individuellen Wissens sowie die Institutionalisierung kollektiven Wissens dienen der Entwicklung einer Organisation gleichermaßen“ (Kansteiner et al. 2013: 245f.). Den Fokus auf Fort- und Weiterbildung zu legen, wird auch von Heuer & Gieseke unterstützt, da „Personalentwicklung und Qualitätssicherungssysteme Bestandteile von Modernisierungsstrategien zur Organisationsentwicklung in Unternehmen und Institutionen [sind]“ (Heuer & Gieseke 2006: 7). Nach Neuweg zeichnet sich effektives Lehrerhandeln durch Adaptivität und Flexibilität aus (ebd. 2011: 451).

Auch Buhren et. al unterstreichen in diesem Kontext, dass Personalentwicklung an Schulen ein bedeutsamer Faktor ist, und nur motivierte und qualifizierte Lehrkräfte der Schlüssel zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht sind (ebd. 2002: 10). Dennoch räumen die Verfasser ein, dass Personalentwicklungskonzepte an Schulen von den Lehrpersonen mit erheblichen Bedenken betrachtet werden, da diese aus den Bereichen Wirtschaft, Handel und Industrie entlehnt worden sind, um Produkte zu verbessern und Gewinne zu maximieren. Folglich werde die Übertragung der Wirtschaftsbegriffe auf die Institution Schule als problematisch angesehen, da es sich hier weder um ein Produkt noch um einen wirklichen Kunden handle (Buhren et. al 2002: 13f.). Dennoch stehen nicht nur Unternehmen, sondern auch Bildungsinstitutionen „im Spannungsfeld von wirtschaftlichen Interessen einerseits und den Interessen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an einer breiten Kompetenzentwicklung und individuellen Entwicklung andererseits“ (Dehnbostel 2010: 3). Lernen im Kontext einer kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter im Unternehmen ist eine Möglichkeit, die komplexen Aufgaben der wandelnden Arbeitswelt kompetent auszuführen,

da sich nicht nur die Anforderungen am Arbeitsplatz ständig ändern, sondern sich „gleichzeitig das Wissen exponentiell weiterentwickelt“ (RBSC 2014: 5). „Lernen ist damit nicht länger eine Option, sondern eine strategische Notwendigkeit“ (RBSC 2014: 3). „Die Lehrperson ist somit nach der Ausbildung keine fertig gebildete Lehrperson, sondern ein lebenslang lernender und reflektierender Praktiker, der sich auf dem langen Weg vom Novizen zum Experten befindet“ (Messner & Reusser 2000b in Wyss 2013: 31). „Die Herausbildung der Lehrerprofessionalität wird dabei als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe verstanden“ (Hagelgans 2011: 171).

Um berufliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen umzusetzen stehen Unternehmen etwa 500.000 Angebote der ca. 20.000 Bildungsanbieter zur Verfügung mit dem Ziel, das Fakten- und Erfahrungswissen im Unternehmen zu halten und innerhalb des Teams kollegial zu nutzen. „Allein die Erschließung und Kartographierung explizit organisierter Weiterbildung bedarf heute großer Forschungsanstrengungen, da entsprechende Ausdifferenzierungen ständig zunehmen“ (Arnold et al. 2000: 20). Wiater stellt fest, dass „[d]ie Erwachsenenbildung vielfältig und vielgestaltig – hinsichtlich der Institutions- und Organisationsformen [ist] –, aufgrund der angebotenen Themenfelder und Arbeitsschwerpunkte und bezogen auf die Absichten und Motive ihrer Teilnehmer/-innen oder Mitarbeiter/-innen“ (ebd. 1994: 65).

Auch das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK 2014) der Länder führt an, dass Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung eine Vielzahl von Bildungsgängen und Fachrichtungen aus den Bereichen der allgemeinen, beruflichen, politischen und wissenschaftlichen Weiterbildung anbieten, die sich hinsichtlich Zielsetzung, Inhalte und Dauer der Bildungsmaßnahme unterscheiden. Weiterbildung gekennzeichnet als Pluralität und Wettbewerb der Träger und der Angebote. In Bayern werden Lehrerfort- und -weiterbildungen hauptsächlich von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP) angeboten. Mittels

der Online-Plattform „FIBS“ (Fortbildung in bayerischen Schulen) der Akademie, erhalten Lehrkräfte die Möglichkeit, Fortbildungsveranstaltungen nach einer Schulart, einem Schulfach, den Anbietern der Fortbildungen, nach einem Stichwort, nach Zielgruppen (Funktionsträgern), nach Postleitzahlen oder nach dem Datum auszuwählen oder mittels Kombinationsmöglichkeiten die passende Veranstaltung zu suchen. Nicht zu klären ist, auf wessen Initiative eine Fortbildungsveranstaltung in das Portfolio der ALP aufgenommen wird; Transparenz über die Kriterien der aufgenommenen Angebote ist nicht erkennbar. Auch Tödt konstatiert, dass der Markt für Bildungsangebote für Erwachsene sehr vielschichtig und von einer großen strukturellen Vielfalt gekennzeichnet ist, woraus sich unterschiedliche Aufgaben, Ziele sowie Erwartungen im Hinblick auf die Qualität von Bildungsangeboten für erwachsene Lerner ergeben (ebd. 2008: 16). Dies gilt gleichermaßen für die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass sich das System Schule mit ihren Lehrkräften als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern gleichen gesellschaftlichen Herausforderungen stellen muss, wie auch Wirtschaftsunternehmen mit ihren Angestellten. Lernen Erwachsener im beruflichen Umfeld Schule oder Unternehmen gleichen sich in vielen Aspekten und kann damit bei der Programm- und Seminarplanung miteinbezogen werden, so dass differenziertes, individuelles Lernen der Erwachsenen möglich wird. Welche Rolle die Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung einnimmt, legt die Verfasserin im darauffolgenden Kapitel 2.3 dar.

2.3 Lehrerbildung als Prozess der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Lehrerbildung gliedert sich in die drei Phasen: 1. Lehramtsstudium, 2. Vorbereitungsdienst und 3. Fort-/Weiterbildung, wobei unterschiedliche Akteure wie Hochschule, Schule und übergeordnet die Politik an der Weiterentwicklung beteiligt sind (Monitor Lehrerbildung 2016).

Um Lehrerbildung als ganzheitlichen Prozess der Aus-, Fort- und Weiterbildung fortzuführen, ist eine institutionelle Verankerung dieser Phasen erforderlich. „Institutionelle Verankerung, beispielsweise der Lehrerbildung, meint die Einbettung und Organisation von an der Lehrerbildung beteiligten Akteuren innerhalb der Hochschulen. Zumeist existiert ein zentraler Ort an der Hochschule, an dem sowohl die Steuerung und Koordination als auch Impulse für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung zusammenlaufen. Die Lehrerbildung kann etwa durch Zentren für Lehrerbildung, Schools of Education oder Forschungszentren innerhalb der Hochschule institutionell verankert sein“ (Monitor Lehrerbildung 2016: Glossar). Die Vielfalt der Lehramtsausbildung und die unterschiedliche Studienstruktur der Bundesländer zeigt folgendes Beispiel:

Ein Studium des Lehramtstyp 1 wird in insgesamt 15 Ländern angeboten. Davon bieten neun Länder das gestufte Studienmodell Bachelor/Master an, die anderen sechs Länder ein grundständiges Studium mit Abschluss eines Staatsexamens. Die veranschlagte Regelstudienzeit variiert nach Land und Studienstruktur: So dauert ein Studium mit dem Abschluss Staatsexamen in der Regel zwischen sieben und neun Hochschulsemestern. Für den Studienabschluss Bachelor werden in allen Fällen sechs Semester veranschlagt, für den Abschluss Master weitere zwei bis vier Semester. Das Workload in der gestuften Studienstruktur umfasst insgesamt 300 Leistungspunkte, während die Leistungspunkte in der grundständigen Studienstruktur in Bayern bei 210 Leistungspunkten liegt (Monitor Lehrerbildung 2016).

Grundsätzlich aber gilt in Deutschland, dass „[d]ie grundlegende Qualifikation für den Lehrerberuf in Deutschland in zwei Phasen erworben [wird] – dem Lehramtsstudium an der Universität und der anschließenden schulpraktischen Ausbildung im staatlichen Vorbereitungsdienst“ (Daschner 2009: 490).

Der Deutsche Bildungsrat fasst die Lehrerbildung wie folgt zusammen:

Die Bildung aller Lehrer, gleichgültig auf welchen Stufen und an welchen Schulen sie unterrichten, baut sich aus drei Elementen auf: Der Fachwissenschaft, der Erziehungswissenschaft einschließlich Gesellschaftswissenschaft und Psychologie sowie der Praxis. Im Zentrum dieser Konzeption steht die Didaktik der einzelnen Fächer. Sie sind das Gelenkstück zwischen Fach- und Erziehungswissenschaften. Die Didaktik ist jeweils von den einzelnen Fächern her zu entwickeln. Ihr Stu-

dium ist Teil des Fachstudiums. Fachdidaktik ist aber an den Universitäten so gut wie gar nicht, an den Pädagogischen Hochschulen in sehr unterschiedlicher und oft nicht ausreichender Qualität entwickelt. Nur in dem Maße, wie die Hochschulen imstande sein werden, Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplin zu entwickeln, wird es gelingen, das bisherige unverbundene und als Belastung der Studierenden empfundene Nebeneinander von fachlicher und pädagogischer Ausbildung zu überwinden (ebd. 1970: 18).

Die Ausbildung der Lehrkräfte unterscheidet sich „nach den besonderen Anforderungen, denen der künftige Lehrer im einzelnen gerecht werden muß [sic]“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 227). Dabei stellt Hildebrandt nach den Diskussionen um die Ergebnisse der Schulleistungsstudien PISA in ihrer Studie fest, dass „bei Fragen nach den Ursachen erkannter Defizite zunehmend auch nach der Leistung der LehrerInnen und der Einzelschule gefragt [wird]. Diese wiederum hängt u. a. davon ab, inwieweit LehrerInnen im Beruf weiter lernen oder nicht“ (ebd. 2008: 17).

Nach den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz für die Lehrerbildung von 2015 wird deutlich, dass sich

die Hochschulen [...] der Idee einer kompetenzorientierten, auf die Vermittlung von Wissen und auf die Persönlichkeitsbildung ausgerichteten Lehrerbildung verpflichtet [sehen]. Die für Lehrerinnen und Lehrer erforderlichen Kompetenzen können jedoch nicht allein in der ersten Phase der Lehrerbildung, dem Hochschulstudium erworben werden. Lehrerbildung ist vielmehr als berufsbiographischer Prozess der kontinuierlichen, theorie- und praxisbasierten Aus- und Fort-/Weiterbildung in den Phasen des Hochschulstudiums, des Vorbereitungsdienstes und der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung zu begreifen (HRK 1/2015: 20).

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland legte ferner im Beschluss 2004 Standards für die Lehrerbildung fest. Zum einen, um schulische Qualität zu verbessern und zum anderen um Anknüpfungspunkte für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu bieten. Die Standards definieren unter anderem, dass „Lehrerinnen und Lehrer [...] ihre Kompetenzen ständig weiter[entwickeln] und [...] wie in anderen Berufen auch, Fort- und Weiterbildungsangebote [nutzen], um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu

berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen“ (KMK 2004: 3). Meister schließt dazu an, dass „Erlertes Wissen [...] heute durch den ständigen technischen Fortschritt und die wirtschaftlichen Veränderungen rascher als früher [veraltet]. Neue Erkenntnisse, Anforderungen, Fertigkeiten und Verfahrensweisen zwingen den einzelnen, seine Kenntnisse und Fähigkeiten den veränderten Situationen anzupassen. So ist heute eine Erwachsenenbildung, ein ständiges Weiterlernen, ohne berufliche Fort- und Weiterbildung nicht denkbar“ (ebd. 1971: 120). Denn auch Lehrpersonen sind Arbeitnehmer, die sich den gesellschaftlichen Herausforderungen stellen müssen, wie auch Arbeitnehmer anderer Unternehmen und Organisationen.

Zudem weist das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung darauf hin, dass die Qualität der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften von den „wandelnden bildungspolitischen Konzepten“ beeinflusst wird. Hierzu zählt beispielsweise auch die Einführung des Englischunterrichts an den Grundschulen. Diese bildungspolitische Maßnahme „stellt die in der beruflichen Bildung Erwachsener Tätigen vor die Aufgabe, über ihr Fachgebiet hinaus Kompetenzen zu erwerben. [...] [D]azu bedarf es einer kontinuierlichen Fortbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich“ (Wolf 1977: 13f.). Empirische Belege dazu sind kaum vorzufinden. In Bezug auf Forschungen zur Lehrerbildung stellt Gehrman fest, dass

[d]ie Reform der Lehrerbildung in Deutschland kontinuierlich auf der Tagesordnung steht, dies [kann] [man] für die empirische Forschung zu diesem Segment des Bildungs- bzw. Hochschulsystems nicht sagen. Über viele Jahrzehnte gab es eine klare Diskrepanz zwischen den immer neuen Reformschüben einerseits und dem Mangel an vertrauenswürdigen, zuverlässigen empirischen Erkenntnissen andererseits. Sofern es überhaupt Forschung zur Lehrerbildung gab, blieb sie punktuell und unsystematisch. Sie war in aller Regel methodisch sehr einfach angelegt und darüber hinaus stark konjunkturabhängig (ebd. 2015: 17).

Forschung und Weiterbildung während der Berufspraxis, um den steigenden Anforderungen an den Lehrerberuf gerecht zu werden, ist auch das Ziel des

Deutschen Bildungsrates, der für die Lehrerbildung folgende Empfehlung veröffentlichte:

Lehrerbildung darf nicht auf Studium und Berufseinführung beschränkt bleiben. Hinzu kommen muß [sic] ständige Weiterbildung während er Berufspraxis. Künftig wird der Weiterbildung des Lehrers ein immer stärkeres Gewicht zukommen. Ohne Weiterbildung ist der Lehrer nicht in der Lage, mit der inhaltlichen und methodischen Entwicklung seiner Wissenschaft Schritt zu halten. Weiterbildung des Lehrers gehört somit zu seiner Berufsaufgabe. Sie muß [sic] in diese integriert werden und darf nicht zu einer zusätzlichen Belastung des Lehrerberufs führen (ebd. 1970: 227).

Mit dieser dritten Phase der Lehrerbildung befasst sich auch Daschner und legt dar, dass diese Phase des Berufseintritts der Lehrkräfte in den Schuldienst den Beginn der beruflichen Fortbildung markiert und das ganze Berufsleben anhält (ebd. 2009: 491). Duxa formuliert die dritte Phase der Lehrerbildung als eine Phase, „die nach der formalen Qualifikation durch Hochschulstudium und Referendariat mit dem Berufseintritt beginnt und sich über die gesamte Dauer der Berufstätigkeit erstreckt“ (ebd. 2010: 354). Weiter erläutert Daschner, dass Fortbildung

der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte [dient] und dazu bei[trägt], dass Lehrpersonen den jeweils aktuellen Anforderungen ihres Lehramtes entsprechen und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfüllen können. Fortbildung ist einerseits individuelles Lernen in und mit dem Beruf, andererseits das organisierte Lernen innerhalb eines Kollegiums oder in anderen institutionellen Kontexten (ebd. 2009: 491).

Duxa bezeichnet Fortbildung von Fremdsprachenlehrern als

die Aktualisierung und Anpassung des zuvor erworbenen Wissens und Könnens an die Herausforderungen des Berufsalltags, die angesichts gesellschaftlicher, fachwissenschaftlicher und didaktischer Entwicklungen im Fluss stetiger Veränderung stehen. Sie ist nicht primär als Veranstaltung zu denken, sondern als aktive Leistung des Einzelnen: als Studium einschlägiger Literatur, als intensive Aufarbeitung des eigenen Unterrichts (gegebenenfalls im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und/oder Schülerinnen und Schülern) oder als Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen. Damit ist sie Teil der persönlichen Entwicklung, berührt zugleich aber stets die Weiterentwicklung des Unterrichts und der jeweiligen Schule. Daneben bezeichnet Weiterbildung den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen als Voraussetzung für Karriereschritte oder als Fokussierung auf spezifische Teilbereiche des Lehrberufs, z. B. wenn Grundschullehrkräfte sich berufsbegleitend für

den neuen Tätigkeitsbereich Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe qualifizieren (ebd. 2010: 354).

„In der Literatur wird dieser begrifflichen Differenzierung nicht durchgängig gefolgt und stattdessen der eine wie der andere Begriff ohne weitere Unterscheidung für beide Bereiche verwendet“ (Duxa 2010: 354). Die vorliegende Arbeit bezieht sich aber auf die Lehrerfortbildung, wie sie oben von Duxa definiert ist. Weiter stellt Schönig vier Leitideen dar, die Fortbildung von Lehrpersonen charakterisieren:

- 1) „Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung muss Hilfe zur Bewältigung der schwierigen Unterrichts- und Schulpraxis anbieten. Die Praxis dient als Ausgangspunkt der Fortbildungsbemühungen. Die Problemdefinitionen werden von den Lehrerinnen und Lehrern selbst vorgenommen.
- 2) Dem „persönlichen Lernen“ der Lehrperson ist die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in besonderer Weise verpflichtet. Die Frage nach dem Lernen von Lehrerinnen und Lehrern ist eine zentrale Aufgabenstellung.
- 3) Die Lehrperson wird als ganzheitliches Wesen mit dem Bedürfnis nach psychischer Regeneration wahrgenommen. Beratung und Aufgaben der Psychohygiene nehmen einen wichtigen Stellenwert in der Fortbildung ein.
- 4) Die Lehrperson soll durch Fortbildung befähigt werden, Veränderungen in ihrer Schule voranzutreiben“ (ebd. 1990: 33f.).

Auch auf politischer Ebene zeigt sich der Stellenwert von Lehrerfortbildungen in Bayern. Für staatliche Lehrkräfte besteht eine Fortbildungspflicht als „Allgemeine Dienstpflicht der Lehrkraft“. Diese ist in Art. 20 Abs. 2 Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in Verbindung mit § 9 Abs. 2 der Lehrerdienstordnung (LDO) und der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 09.08.2002 zur Lehrerfortbildung in Bayern geregelt. Haag und Lohrmann stellen fest, „als Qualitätskriterium für Berufserfahrung und damit als Expertisekriterium kann auch die Anzahl und erfolgreiche Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen genommen werden“ (ebd. 2009: 464). Die Verpflichtung zur Fortbildung gilt als erfüllt, wenn zwölf Fortbildungstage innerhalb von vier Jahren nachgewiesen werden. Dabei ist einem Fortbildungstag ein Richtwert von etwa fünf Stunden à 60 Minuten zugrunde zu legen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012). Ziel des Deutschen Bildungsrates ist es, dass „Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens

[...] mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes [bildet]“ (ebd. 1970: 51), siehe auch Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst erläutert im Plenarprotokoll des Bayerischen Landtags von 2012 Lehrerfortbildungen folgendermaßen:

Staatliche Lehrerfortbildung gliedert sich nach Reichweite und Trägerschaft in die zentrale, regionale, lokale und schulinterne Lehrerfortbildung. [...] Neben den staatlichen Fortbildungsebenen bieten kirchliche Träger, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, aber auch private Einrichtungen und Vereine Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an. Die Fortbildungsdatenbank FIBS (Fortbildung in bayerischen Schulen) zählt derzeit 644 externe Anbieter (ebd. 2012: 4).

Dazu ist die Fortbildung der Lehrer im Bayerischen Lehrerbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung von 1995 und geändert durch Gesetz vom 24. Oktober 2001 (BayLBG) gesetzlich vorgeschrieben und legt für Lehrkräfte in Bayern in Art. 20 folgende drei Aspekte fest:

„(1) Die Fortbildung des Lehrers dient der Erhaltung der für die Ausübung des Lehramts erworbenen Fähigkeiten und deren Anpassung an die Entwicklung der Erkenntnisse der Wissenschaft bzw. der Wirtschafts- und Arbeitswelt. Sie ist durch Fortbildungseinrichtungen zu fördern.

(2) Die Lehrer sind verpflichtet, sich fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, die im dienstlichen Interesse liegen, können im notwendigen Umfang dienstliche Erleichterungen gewährt werden.

(3) Umfang und Inhalt der Fortbildung regelt das Staatsministerium. Über den Umfang ist das Einvernehmen mit dem Staatsministerium der Finanzen, für Landesentwicklung und Heimat herbeizuführen“ (BayLBG 1995: 8).

Demnach ist die Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen auch gesetzlich geregelt und damit ist „[d]er Lehrer aufgrund des Beamtengesetzes zur Fortbildung verpflichtet. Über die Teilnahme an Lehrerfortbildungsveranstaltungen werden Bescheinigungen oder Zertifikate ausgestellt. Im Zuge der Ausweitung der Kapazität ist damit zu rechnen, daß [sic] die Teilnahme

an Lehrerfortbildungsveranstaltungen bei der Einweisung in Funktionsstellen, Beförderungen und Beurteilungen stärker als bisher berücksichtigt wird“ (Mainusch et al. 1976: 223).

Ferner wird auch in den Richtlinien für dienstliche Beurteilungen und Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte an Schulen in Bayern die Bereitschaft zur Fortbildung unter Punkt 2.2.2, Unterpunkt 3 gewürdigt.¹⁶ Weiter stellt der Strukturplan für das Bildungswesen fest, dass „Lehrerbildung nicht auf das Studium und Berufseinführung beschränkt bleiben [darf]. Hinzu kommen muß [sic] ständige Weiterbildung während der Berufspraxis. (ebd. 1970: 227). Das Staatsministerium hat mit KMBek vom 09.08.2002, KWMBI I Nr. 16/2002 S. 260-263 („Lehrerfortbildung in Bayern“), die Rahmenbedingungen für die Planung und Organisation der Lehrerfortbildung in Bayern geregelt. Zur Optimierung der Planungssicherheit und der Qualität von Lehrerfortbildung sieht dieses Gesamtkonzept ‚Lehrerfortbildung in Bayern‘ folgende Regelungen vor:

- Konkretisierung der Fortbildungsverpflichtung des Lehrerbildungsgesetzes auf zwölf Tage (à 5 Stunden zu 60 Minuten) innerhalb von vier Jahren
- Reflexion von Fortbildungsschwerpunkten einer Lehrkraft im Rahmen des Mitarbeitergesprächs mit der Schulleitung
- Verpflichtung der Schulen zur Erstellung von Fortbildungsplänen für die schulinterne Lehrerfortbildung“.¹⁷

Den Stellenwert von lebenslangem Lernen betonte der Deutsche Bildungsrat bereits in den 1970er Jahren und knüpft mit der Empfehlung zu einem institutionalisierten Weiterbildungssystem auch an die Phasen der Lehrerbildung an, die nicht nach der ersten und zweiten Phase enden dürfen:

Schule und berufliche Ausbildung werden künftig für immer mehr Menschen nur die erste Phase im Bildungsgang sein. Denn schon heute

¹⁶ Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst/KMBek vom 07.09.2011 – Punkt 2.2.2 („Beurteilung der Eignung und Befähigung“), Unterpunkt 3 („Berufskennntnisse und ihre Erweiterung“).

¹⁷ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, online verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/rechtsgrundlagen.html> (zuletzt abgerufen am 12.08.2016).

zeigt sich, daß [sic] die in dieser ersten Bildungsphase erworbene Bildung den später an den einzelnen herantretenden Anforderungen selbst dann nicht genügen kann, wenn diese Bildung auf Tiefe, Breite und die Erfüllung erwarteter Bedürfnisse angelegt ist. Der einzelne, der sich auf den Zuwachs an unsystematischer, häufig unreflektierter Erfahrung beschränken würde, könnte mit der Entwicklung nicht mehr Schritt halten. Immer mehr Menschen müssen durch organisiertes Weiterlernen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können, um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Der Begriff der ständigen Weiterbildung schließt ein, daß [sic] das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und daß [sic] sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert. Die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschließlich und voneinander getrennt entweder mit der Aneignung oder mit der Anwendung von Bildung zusammenfallen, wird abgelöst durch die Auffassung, daß [sic] organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken kann. [...] Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten. Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes. Weiterbildung umfaßt [sic] Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung. Sie ergänzt die herkömmlichen geschlossenen Bildungsgänge und setzt sie unter nachschulischen Bedingungen fort. [...] (ebd. 1970: 51).

Nach Duxa ist „eine zentrale Aufgabe von Lehrerfortbildungen nach wie vor die Unterstützung der Lehrperson für einen kritisch-produktiven Umgang mit den Herausforderungen ihres Tätigkeitsfeldes (personenbezogene Orientierung. [...] Unterrichtsentwicklung als Zielebene von Lehrerfortbildung heißt daher neben der Orientierung auf die einzelne Person immer auch Team- oder Personalentwicklung“ (ebd. 2010: 356). Dies zeigt, dass nicht nur die Lehrpersonen selbst an ihrem Fortbildungsverhalten arbeiten müssen, sondern auch wie eingangs angeführt das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure notwendig ist, womit die Zusammenarbeit von Hochschule, Schule und der Politik gemeint ist.

Nachdem in diesem Kapitel auf den Prozess der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Kontext der Lehrerbildung eingegangen wurde und der Stellenwert von Weiterbildung thematisiert wurde, erörtert die Verfasserin im Anschluss die gestiegenen Anforderungen an Grundschullehrkräfte.

3 Gestiegene Anforderungen an Grundschullehrkräfte

Erhöhte Anforderungen werden von verschiedenen Bezugsgruppen an die Lehrkräfte gerichtet, so stellen Schüler, Eltern, Lehrerkolleginnen und -kollegen, Schulleitung sowie die Bildungspolitik die unterschiedlichsten Erwartungen an die Lehrkräfte, denen sich Lehrkräfte stellen müssen und die sie erfüllen müssen. Lehrkräfte müssen einerseits das Management ihres Unterrichts beherrschen, indem sie ihren Unterricht gut vorbereiten, effiziente Unterrichtsstrategien verwenden, funktionierende Lerngruppen bilden sowie Unterrichtsmedien sinnvoll einsetzen (Winteler & Bartscherer 2004: 9). Ferner ist lehrendes Personal in den Schulen „im hohen Maß von rechtlichen Rahmenbedingungen [...] und vom Handeln der Schulleitungen bestimmt“ (Klemm 2015: 116). Dies zeigt, dass Lehrkräfte nicht autonom handeln können, sondern auch immer noch von der individuellen Situation der Institution Schule mit seiner traditionellen Leitungsstruktur angewiesen sind.

3.1 Entwicklung des Faches Englisch in der Grundschule

Den Vorstellungen der Didaktiker sind die Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland bereits im Jahr 1964 gefolgt und haben

den Unterricht in einer Fremdsprache als verbindliches Fach auch in die Volksschule eingeführt. Bei ihrer Neufassung des Abkommens zur Vereinheitlichung des Schulwesens vom Oktober 1964 haben sie in den Absatz über die Volksschule (Hauptschule) folgende entscheidende Sätze aufgenommen: ‚Es wird eine Fremdsprache, in der Regel Englisch, gelehrt. Sie beginnt in der 5. Klasse‘. Damit erhalten nun alle Kinder der allgemeinbildenden Schulen – zumindest theoretisch – Fremdsprachenunterricht; denn an Realschulen und Gymnasien hatte dieser Unterricht seit eh und je seinen Platz (Doyé 1977: 6).

Politisch unterstützt wurde der frühe Fremdsprachenunterricht zudem durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates im Strukturplan für das Bildungswesen von 1970, „in dem empfohlen wurde, den Lernbereich Fremdsprachen zu erproben und gegebenenfalls auch in den Lehrplan für die Grundschulen aufzunehmen“ (Elsner 2010: 14).

Eine systematische Übersicht über die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Grundschulen bietet Elsner (2010: 13ff.) und gibt einen Einblick in die Schulversuche und Konzepte des frühen Fremdsprachenlernens der 1960er, 1970er und 1990er Jahre. Dabei erläutert sie das Konzept der „Begegnungen mit Sprache“ aus Nordrhein-Westfalen, das Programm „Lerne die Sprache deines Nachbarn“ aus Baden-Württemberg sowie das „Immersion-Modell“ der Grundschulen. Aktuell verweist die Autorin auf das in Prüfung befindliche „Integrative Modell“ aus Rheinland-Pfalz, in dem die Fremdsprache in möglichst viele geeignete Teilbereiche des Grundschulunterrichts flexibel eingebracht wird (2010: 18). „Aus den Planungen aller Bundesländer zum Fach Englisch geht hervor, daß [sic] die sprachpraktische Komponente des Englischunterrichts stärker in den Mittelpunkt unterrichtlicher Bemühungen gerückt werden soll“ (Mainusch & Bliesener 1976: 274).

Die Landesregierungen, Schulämter und Schulen beschlossen in Folge des Beschlusses der Kultusministerkonferenz von 1994 nach und nach die Implementierung des Fremdsprachenunterrichts mit Beginn der dritten Jahrgangsstufe. Der Beschluss von 1994 empfahl „allen Kindern in der 3. und 4. Jahrgangsstufe einen handlungsorientierten und grundschulgemäßen Fremdsprachenunterricht anzubieten, mit dem Ziel, insbesondere die mündlichen Kompetenzen der Lerner in der Fremdsprache spielerisch zu entwickeln“ (Elsner 2010: 18). Anschließend wurden von den Bundesländern Lehr- und Rahmenpläne vorgelegt, „welche sich plötzlich nur noch durch marginale Nuancen hinsichtlich der gewählten Unterrichtskonzeption, den Inhalten oder dem Stundenkontingent unterschieden. [...] Zum Schuljahr 2005/2006 hatten nunmehr alle Bundesländer eine Fremdsprache in den Grundschulfächerkanon integriert“ (Elsner 2010: 19). „Das jeweilige Bundesland erlässt Prüfungsordnungen und Curricula, legt die Sprachenfolge an den Schulen fest, bestimmt den Verteilungsmodus für die Ressourcen, bestimmt

die Klassenfrequenzen und die Ausbildungsmodalitäten.¹⁸ [...] Die Sprachpolitik hängt in diesem Sinne von den gesetzten bildungspolitischen Vorgaben ab“ (Raasch 2010: 40).

Bundesland	Beginn in Klasse	Lernzeit pro Woche	Sprachen
Baden-Württemberg	1	2 Std.	Englisch Französisch
Bayern	3	2 Std.	Englisch
Brandenburg	1	Klasse 1 und 2: 1 Std. ab Klasse 3: 3 Std.	Englisch Französisch Polnisch Russisch Sorbisch
Hamburg	1	Unterricht in Blöcken á 20 Min.	Englisch Französisch Spanisch Türkisch Italienisch Portugiesisch
Hessen	3	2 Std.	Englisch Französisch Italienisch Portugiesisch
Niedersachsen	3	2 Std.	Englisch
Nordrhein-Westfalen	1	2 Std.	Englisch
Rheinland-Pfalz	1	50 Min.	Englisch Französisch
Saarland	1	2 Std.	Französisch

¹⁸ Bayerische Staatskanzlei (2008): Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen.

Sachsen	3	2 Std.	Englisch (außerdem wählbar: Französisch Polnisch Tschechisch)
Sachsen-Anhalt	3	2 Std.	Englisch
Thüringen	3	2 Std.	Englisch Französisch Russisch Italienisch
Mecklenburg-Vorpommern	3	3 Std.	Englisch (Französisch)
Bremen	3	2 Std.	Englisch
Schleswig-Holstein	3	2 Std.	Englisch
Berlin	3	3 Std.	Englisch oder Französisch

Tabelle 1: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule¹⁹

Die vier Bundesländer Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen sowie Brandenburg beginnen das Fremdsprachenlernen ab der 1. Jahrgangsstufe, während die anderen zwölf Bundesländer in der 3. Jahrgangsstufe mit einer Fremdsprache beginnen (Elsner 2010: 163). Für das frühe Fremdsprachenlernen in den Grundschulen ergänzt die Ständige Konferenz der Kultusminister:

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2013 legte für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule fest, dass dieser „in allen Ländern die Grundlage [bildet] für den Erwerb von Mehrsprachigkeit und für lebenslanges Fremdsprachenlernen“. Der Fremdsprachenunterricht „gehört zu den verpflichtenden Unterrichtsfächern“. [...] Mit einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht in der Grundschule folgen die Bundesländer dem

¹⁹ Elsner 2010: 20f. und KMK 2013a: 18ff.

Prinzip, „Sprache situationsbezogen, authentisch und handlungsorientiert zu erlernen“ (ebd. 2013a: 3).

Die Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung der Lehrpersonen ist notwendig, denn „an Englisch als internationaler Verkehrssprache führt zurzeit kaum ein Weg vorbei“ (Schlüter 2011: 47). Auch Klippel bestätigt, dass „der heutige Englischunterricht [...] die Situation ausnutzen [kann], daß [sic] die Weltsprache Englisch in unserer täglichen Umgebung überall präsent ist“ (ebd. 1990: 15). So formuliert Speight „No one seriously doubts the desirability of a world language. [...] There is equally little doubt that English is the undisputed world language of the late twentieth century, and that it is likely to retain this role for the foreseeable future“ (ebd. 1991: 34).

Schlüter ergänzt, dass „Sprachen [...] gerade in Europa im Zeitalter der Globalisierung ungeheuer an Bedeutung gewonnen [haben]. Waren es zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland gerade einmal 3 % aller Schülerinnen und Schüler, die eine oder mehrere Fremdsprachen erlernten, so sind es heute am Beginn des 21. Jahrhunderts praktisch 100 % aller Schülerinnen und Schüler, denn das Fremdsprachenlernen beginnt seit mehr als zehn Jahren bundesweit bereits in der Grundschule“ (Schlüter 2011: 44). „Diese erste Begegnung mit einer fremden Sprache ist weitestgehend konstitutiv für das nachfolgende Lernen fremder Sprachen, für die Einstellung zu einem anderen Code, für die Freude oder die Abneigung gegenüber dem Sprachenlernen“ (Raasch 2005: 29).

3.2 Englisch in der Grundschule in Bayern

Mit der Konkretisierung des Lehrplans Fremdsprachen in der Grundschule – Englisch des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus begann der Freistaat Bayern mit dem Schuljahr 1994/1995 stufenweise mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Mit je zwei

Wochenstunden in den Jahrgangsstufen 3 und 4 ist der Fremdsprachenunterricht Bestandteil des Pflichtunterrichts (ISB²⁰ 1994: 6).

Seit dem Schuljahr 2000/2001 wurde an bayerischen Grundschulen fremdsprachlicher Unterricht als regulärer Pflichtunterricht angeboten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004: 2). Das heißt für praktizierende Grundschullehrkräfte, dass sie Englisch in der Grundschule unterrichten müssen, obwohl sie während ihres Lehramtsstudiums kaum Zugang zu Englisch hatten. Elsner stellt fest, dass es „bis heute nicht überall gelungen [ist], voll ausgebildete Lehrkräfte mit Fakultas für Grundschulenglisch einzusetzen“ (ebd. 2010: 9).

Die Entwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule in Bayern zeigt, dass von Seiten des Kultusministeriums immer neue Anforderungen an Lehrkräfte gestellt wurden, unabhängig davon, ob sie dafür auch ausreichend ausgebildet wurden oder nicht. Mit neuen Vorgaben wie beispielsweise der Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule wurden besondere Erfordernisse an Grundschullehrkräfte gestellt, da „der Englischunterricht in der Grundschule [...] anderen Prinzipien [gehört] als in der Sekundarstufe“ (Elsner 2010: 8).

Der Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013 der Kultusministerkonferenz beschreibt den Fremdsprachenunterricht der Grundschule wie folgt:

Dabei zielt der Fremdsprachenunterricht auf den Erwerb grundlegender kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die kontinuierlich entwickelt werden, sowie elementarer sprachlicher Mittel, die die Schülerinnen und Schüler in lebensnahen und kindgerechten Situationen erproben und festigen können. Ziel sind die Anbahnung und der Aufbau einer interkulturellen kommunikativen Handlungsfähigkeit (KMK 2013a: 4).

²⁰ Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München.

Die Kultusministerkonferenz betont weiter die Vielfalt der Sprachen und der Kulturen. Diese seien „ein Reichtum, den es durch geeignete Bildungsmaßnahmen zu erschließen gilt. Dem Fremdsprachenunterricht kommt hier eine besondere Rolle zu. Er schafft zielorientierte Kommunikationsfähigkeit und trägt dazu bei, interkulturelle Handlungskompetenz zu entwickeln, um sich im globalen Rahmen wertbasiert orientieren zu können“ (KMK 2011: 2). „Mit dem Englischen lernen die Kinder auch, ‚wie‘ man Sprachen lernt, und wenn man im erstbeginnenden Englischunterricht nicht dieses ‚wie‘ lernt, schwächt man erheblich den Einstieg in folgende andere Fremdsprachen. [...] Englischlehrer/-innen müssen also mehr können als Englisch“ (Raasch 2005: 30). „Trotz aller zur Verfügung stehenden, hochmodernen audio-visuellen Medien ist die Lehrkraft unersetzliches Hauptmedium und Multiplikator. Ihre Aussprache ist für die Grundschulkinder, die in der Regel perfekt imitieren, vorbildlich. Die Verantwortung der Grundschullehrer für diesen Aspekt der englischen Sprache ist also groß!“ (BIG-Kreis 2006: 5). Dies aber setzt eine kompetente Aus- und Weiterbildung der Grundschullehrkräfte voraus.

Piepho führt aus, dass der „Grundschul-Fremdsprachenunterricht [...] ein Beitrag zur interkulturellen und sprachlichen Bildung der Kinder [ist], kein Leistungsfach, das darauf abzielt, die Selektion für die Schularten gleichsam auf Klasse 3 vorzuziehen“ (ebd. 1996: 5). Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung legt für den Englischunterricht in der Grundschule fest, dass neben der Schulung des Hörverstehens und des imitativen Sprechens im Unterricht, zudem der Unterricht in Aktionseinheiten eingeteilt [wird], um elementares reproduktives Sprechen anzubahnen (ISB 1994: 9).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst hat 2014 im LehrplanPLUS für den Fachlehrplan für Englisch in der Grundschule folgende vier Lernbereiche definiert:

- „Lernbereich 1: Kommunikative Kompetenzen (Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung)

- Lernbereich 2: Interkulturelle Kompetenzen
- Lernbereich 3 Methodische Kompetenzen
- Lernbereich 4: Themengebiete (Familie und Freunde, Schule, Freizeit und Feste, Einkaufen)“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst LehrplanPLUS 2014: 191ff.).

Lehrkräfte sollen den Schülerinnen und Schülern demnach die Möglichkeit geben, ein anfängliches Gespür für die englische Sprache zu entwickeln, um grundsätzliche kommunikative Handlungsfähigkeiten zu erwerben (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst LehrplanPLUS 2014: 59). Aus der Praxis berichtet Felberbauer, dass alle Schulkinder dem Englischunterricht in der Grundschule ab der dritten Klasse mit großer Begeisterung entgegensehen (ebd. 1991: 12).

Dennoch stellt Elsner über die Konzepte des frühen Fremdsprachenlernens fest, dass sich diese

über die letzten zehn Jahre durchgängig und im Eiltempo vom eher spielerisch-rezeptiven zum deutlich kommunikativen-ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht gewandelt [haben], in dem sowohl das Sprechen als auch das Schreiben gefördert wird. Dies hat nicht gerade dazu beigetragen, dass die zahlreichen Lehrkräfte, die dieses Fach von heute auf morgen unterrichten mussten, ohne je Englisch studiert zu haben, eine methodisch-didaktische Handlungssicherheit erlangen konnten. Viele Lehrkräfte klammern sich deshalb an ein Lehrwerk und sind mit ihrem eigenen Unterricht alles andere als zufrieden (ebd. 2010: 10).

Zu den Voraussetzungen der Lehrkräfte legt die Kultusministerkonferenz dar:

Die Voraussetzungen in den Ländern für eine Unterrichtserlaubnis in einer Fremdsprache sind unterschiedlich, doch erfolgt die Qualifizierung von Lehrkräften in den Grundschulen in der Regel auf drei Ebenen, dem grundständigen, gesetzlich geregelten Studium, dem Vorbereitungsdienst und dem Fortbildungs- bzw. Weiterbildungsbereich. Z. T. werden spezifische Studiengänge wie ‚Europalehramt‘ bzw. Zusatzqualifikationen für bilinguales Unterrichten angeboten. Neben grundständig ausgebildeten Grundschullehrkräften und Grundschullehrkräften mit Zusatzqualifikation werden auch Sekundarstufenlehrkräfte in der Grundschule eingesetzt (KMK 2013a: 8).

Der Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis „BIG-Kreis“ mit Fachleuten aus Lehre und Forschung, Ministerien, Staats- und Landesinstituten sowie aus der Unterrichtspraxis spricht dazu folgende Empfehlung für das frühe Fremdsprachenlernen aus:

[...] frühes Fremdsprachenlernen [soll] vom Lernen einer Fremdsprache hin zum ‚Lernen in zwei Sprachen‘ entwickelt werden, [...] dies [erfordert] eine entsprechende Berücksichtigung in den Bildungs- und Rahmenplänen der Stundentafel und den Organisationserlassen, der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, im Schulprogramm bzw. dem Schulentwicklungsplan und in den Materialien. Entscheidungsträger hierfür sind die Bildungsministerien, die nachgeordneten Institutionen der Schulaufsicht, die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die Studienseminare, die Institutionen für Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung sowie Verlage (BIG-Kreis 2011: 15).

Dies legt die Forderung nach Fort- und Weiterbildungskonzepten dar und die Ständige Konferenz der Kultusminister erläutert dazu:

Die Fort- und Weiterbildungsangebote für Grundschullehrkräfte sind häufig modular aufgebaut und knüpfen an die Voraussetzungen der Lehrkräfte an. Sprachschulung und didaktisch-methodische Fortbildung sind die beiden Hauptbereiche, in denen Aus-, Fort- und Weiterbildung erfolgen. Ein bedeutsames Ziel der Aus-, Fort- und Weiterbildung ist im Hinblick auf den Aufbau der interkulturellen kommunikativen Handlungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern die Kompetenz, Lehren und Lernen von Sprachen im Kontext interkultureller Herausforderungen zu gestalten und dabei erstsprachige Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu integrieren (‚Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz‘, Beschluss der KMK vom 08.12.2011). Zu den Fortbildungsmöglichkeiten gehören neben Nachqualifizierungskursen auch Fachtagungen und Austauschprogramme (ebd. 2013a: 8).

Weiter heißt es zu den Möglichkeiten:

Zusatzqualifikationen von Grundschullehrkräften für den Fremdsprachenunterricht können an Hochschulen, an Seminaren, an Landesinstituten, zum Teil auch in Schulaufsichtsbehörden oder durch Fernstudienlehrgänge erworben werden. Nach Eingangstests, in denen laut der ‚Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz‘ (Beschluss der KMK vom 08.12.2011) die Niveaustufe C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreicht werden soll, schließen sich Nachqualifizierungskurse im Umfang von bis zu einem Jahr an. Abschlussprüfungen sind nicht in allen Ländern obligatorisch (ebd. 2013a: 8).

Die Auflistung der Ständigen Konferenz der Kultusminister stellt allerdings den Idealzustand der Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrkräften dar, der aber in der Praxis so nicht vorliegt. Viele Lehrkräfte verfügen nicht über ausreichend Englischkenntnisse, um diesen in der Grundschule zu unterrichten. Auch Legutke stellt im Zusammenhang der Qualifikation der Lehrkräfte für den frühen Fremdsprachenunterricht fest, dass

[d]er Fremdsprachenunterricht [...] als verpflichtendes Angebot der Grundschule eingeführt [wurde], ohne die Frage klar zu beantworten, wo die qualifizierten Lehrkräfte für die Programme herkommen sollen. [...] Immer noch verfügen bei weitem nicht alle Grundschullehrkräfte über die notwendigen Qualifikationen, die ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht erfordert (ebd. 2011: 51).

Nach den individuellen Aspekten für den Grundschulenglischunterricht ist für die Professionalität des Lehrerhandelns hauptsächlich die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz der Grundschullehrkräfte als Fachkompetenz am Arbeitsplatz Schule erforderlich.

Auch wird der Einsatz des Englischen in andere Fachbereiche der Grundschule diskutiert und der BIG-Kreis ergänzt, dass „[d]er Einsatz der Fremdsprache in anderen Lernbereichen und Fächern nur dann wahrscheinlich [wird], wenn in der 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung gesichert ist, dass Grundschullehrkräfte bereit und in der Lage sind, die Fremdsprache in Teilen ihres Fachunterrichts einzusetzen“ (BIG-Kreis 2011: 15).

Unter dieser Perspektive benötigen Lehrkräfte die Möglichkeit zur individuellen Fortbildung im Bereich der Erwachsenenbildung. Raasch stellt fest, dass „angemessene Lösungen, die die Erwachsenenbildung gleichwohl anbietet, nicht flächendeckend [sind], sie werden nicht kontinuierlich angeboten, und sie entsprechen nicht unbedingt den Qualitätsansprüchen [...] (Raasch 2005: 24), obwohl das Angebot auf dem Fremdsprachenmarkt un- gemein vielfältig ist, aber Sonderbedürfnisse der Teilnehmenden nicht berücksichtigt. Dies trifft im Besonderen auch auf englischsprachige Fortbildungen für Grundschullehrkräfte zu.

Dennoch identifizieren sich Lehrkräfte mit ihrem Beruf, denn „durch die generell hohen, ineinander verwobenen kognitiven, kommunikativen und psychosozialen Anforderungen des Berufs identifizieren sich Lehrerinnen und Lehrer mit dem ‚eigenen Unterricht‘, das heißt, sie betrachten diesen nicht nur als ein neutrales Produkt, sondern sehen diesen zu einem gewissen Teil auch als Ausdruck ihrer Persönlichkeit“ (Tenberg 2006: 282). „Qualität und Wirksamkeit des schulischen Unterrichts hängen maßgeblich von den Kenntnissen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkräfte ab“ (HRK 2015: 24). Tenberg unterstreicht dazu, dass Lehrkräfte in sehr unterschiedlichen Räumen und Bezugsfeldern interagieren bzw. individualistisch und situationsvariant kommunizieren, zumeist in schwach strukturierten Prozessen, wie beispielsweise dem Englischunterricht in der Grundschule (ebd. 2006: 282). Im weiteren Verlauf der Arbeit geht die Verfasserin auf den „eigenen Unterricht“ der Grundschullehrkräfte ein, um darzulegen, welchen Einfluss das Reflexionsvermögen von Lehrkräften auf die Bewertung des Unterrichtsgeschehens hat.

3.3 Reflexionsvermögen und Lernmotivation

An das vorherige Kapitel zum Englischunterricht in der Grundschule knüpft das folgende Kapitel an. Hier wird im Überblick auf das Reflexionselement von Lehrkräften eingegangen, da Lehrkräfte den Hauptuntersuchungsgegenstand der Untersuchung darstellen und ihre Rückmeldungen in der empirischen Untersuchung den Verlauf sowie den Weiterentwicklungsprozess der Fortbildungsinitiative mitgestalten, mit dem Ziel, eine teilnehmerorientierte Fortbildung für Grundschullehrkräfte zu institutionalisieren.

Nach Radtke müssen Lehrkräfte grundsätzlich reflektiert mit ihrem eigenen Unterricht umgehen, denn „[i]m Unterschied zum Laien soll die professionell handelnde Pädagogin nicht nur über praktische Kompetenzen zur Bewältigung ihrer Aufgaben verfügen, sondern sie soll auch noch wissen, was sie tut, sich also reflexiv zu ihrem eigenen Tun verhalten und dieses beurteilen

können“ (ebd. 2011: 142). Wyss betrachtet Reflexion als einen Prozess, „der sowohl das Denken wie auch das Handeln miteinbezieht. Die Reflexion ermöglicht es uns, unsere Vorstellungen und Vorkenntnisse zu hinterfragen und anzupassen, wahrgenommene Probleme zu lösen und Lernprozesse anzuregen“ (ebd. 2013: 41f.).

Grundsätzlich erscheint ein Lehren ohne Rückmeldungen zwar möglich, kommunikationstheoretisch aber wenig sinnvoll. Unabhängig davon, ob direkt (im Gespräch) oder indirekt (durch schriftliche Anweisungen), unmittelbar (im Handeln) oder mittelbar (über Medien) Einflüsse auf Lernprozesse ausgeübt werden, in jedem Falle bedingen sie eine Anpassung an das, was sie bewirken. [...] Das entspricht einem Regelkreis, in welchen interveniert wird, um anschließend die damit erreichten Veränderungen zu erheben und danach die nächste Intervention auszurichten (Tenberg 2006: 237).

Tenberg legt damit dar, dass Lehrkräfte durch Reflexion über ihren eigenen Unterricht Anpassungen vornehmen und ihr Verhalten an das Unterrichtsgeschehen anpassen. Sie nutzen also ihre wertvollen Praxiserfahrungen um sich und ihren Unterricht weiterzuentwickeln und werden im Laufe ihrer Berufstätigkeit zu Experten zur Beurteilung des Unterrichtsgeschehens (ebd. 2006). Nach der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände vom Oktober 2000 sind „Lehrerinnen und Lehrer [...] Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts“ (KMK 2004: 3). Hierbei hat die Kultusministerkonferenz den Aspekt der Reflexion in institutionellen Prozessen von Lehrpersonen in ihren Standards für die Lehrerbildung verankert, als ein Qualitätsmerkmal von gutem Unterricht. Denn die Qualität von Unterricht ist daran festzumachen, „inwieweit es Lehrkräften gelingt, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, verständnisvolle Lernprozesse zu beginnen und aufrechtzuerhalten“ (Kunter & Trautwein 2013: 19). Durch die Reflexion der Lehrkräfte

über den eigenen Unterricht können sie Einfluss auf die weiteren Entwicklungen der Lernprozesse ihrer Klasse nehmen und das Unterrichtsgeschehen an die Lernbedingungen anpassen. Böttger unterstreicht, dass „die nächste Stufe der Professionalität erreicht [wird], wenn die Fähigkeit zur Reflexion entwickelt ist, das eigene unterrichtliche Handeln in Vor- und Rückschau bewertet und verändert werden kann“ (ebd. 2016: 202). Auch Siebert unterstreicht, dass „der Mensch der Gegenwart nicht ‚zu sich selbst‘ [kommt], wenn seine Flexibilität nicht durch Reflexion ergänzt wird“ (ebd. 2011: 190).

Demnach müssen Lehrkräfte, als Fachleute für den Unterricht, in der Lage sein, ihre Lehr- und Lernprozesse zu reflektieren, um die Qualität des Unterrichts zu erhöhen, oder um Verbesserungspotentiale aufzudecken. „Metakognition präzisiert den Begriff der Selbstreflexion“ (Tenberg 2006: 244). Daher sind sie auch Experten zur Beurteilung der Lehr- und Lernprozesse im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung, wie in der vorliegenden Untersuchung umgesetzt, in der die Lehrkräfte das Hauptuntersuchungsinstrument darstellen. Müller stellt dazu fest, „dass Reflexionserfahrungen stets heterogen und individuell verankert sind“ (ebd. 2011: 8). Aufgrund ihrer individuellen Berufserfahrung können die Lehrpersonen die Qualität von Unterricht differenziert bewerten und sind Experten über Methoden und Strategien für einen qualitätsvollen Unterricht. Im Gegensatz zu Lehramtsstudierenden, die noch nicht die nötige Distanz zu ihrem eigenen Unterricht z. B. im Praktikum haben, um gezielt über die Unterrichtsstunde zu reflektieren (Twardella 2011: 39f.), verfügen Lehrkräfte aus der Berufspraxis bereits über diese Distanz und die Instrumente zur Selbsteinschätzung.

Auf Grund der mehrjährigen Berufserfahrung von Praxislehrpersonen und ihrer Mitwirkung in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen haben sich die Reflexionsfähigkeit sowie die berufspraktischen Kompetenzen im Verlauf der beruflichen Entwicklung weiter ausgebildet und verbessert und befinden sich damit auf höherem Niveau als jene der Junglehrpersonen (Wyss 2013: 144).

Tenberg unterstreicht, dass „wir durch die Verarbeitung neuer Eindrücke [lernen], indem wir die von uns vorgenommenen Interpretationen überprüfen“ (ebd. 2006: 237).

Die Fähigkeit der Lehrperson, ihren eigenen Unterricht und das eigene Handeln zu reflektieren, wird heute als eine zentrale Kompetenz der professionellen Lehrperson betrachtet. Demzufolge hat sich die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen in den letzten Jahren um die Implementierung und Förderung der Reflexion bemüht (Wyss 2013: 7).

Reflexions- bzw. Kontrollelemente besitzen innerhalb geschlossener Lehr-Lernprozesse für Lehrende und Lernende eine regulierende Funktion und sind damit genuine Bestandteile von Lehr-Lernprozessen (Tenberg 2006: 237). „Die Überzeugungen einer Lehrperson („beliefs“) stehen in direktem Zusammenhang mit der Kompetenz“ (Wyss 2013: 29).

Die Kompetenzen einer Person zeigen sich im situativen Bewältigen von Anforderungen. Im Unterschied zur Handlung selber werden Kompetenzen allerdings als Disposition interpretiert, die nicht in jeder Handlung zur Anwendung kommen. Kompetenz wird dabei verstanden als ein Konstrukt von mentalen Prozessen und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können gehören (Klieme & Hartig 2007; Korthagen 2004 in Wyss 2013: 29).

In der heutigen Wissensgesellschaft müssen Lehrpersonen ihre traditionelle Rolle als Wissensvermittler überdenken, denn „Lehrende sind nicht mehr primär Wissensvermittler bzw. ‚Belehrende‘, sondern wandeln sich zu Lernbegleitern und Lernberatern, zu kooperativen Lernpartnern, die Bedingungen schaffen, unter denen Lernende als handelnde Subjekte sich mit Lerngegenständen auseinandersetzen können“ (Arnold & Lermen 2004: 72). „Der Lehrer bleibt im Hintergrund, ist eher begleitend und beratend tätig“ (Meixner & Müller 2004: 2). Einerseits müssen Lehrkräfte für die Vermittlung aller Art von Kenntnissen zur Vorbereitung der Schulkinder auf das Berufs- und Erwachsenenleben Verantwortung übernehmen, andererseits muss der Unterricht möglichst so gestaltet sein, dass er besonders effektiv auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler hinwirkt. Tenberg spricht in diesem Zusammenhang vom „Reflexionsproblem, welches darin besteht, dass ein Individuum generell nur über etwas (Wissen, Fähigkeit, Fertigkeit,

Kompetenz) verfügen kann, wessen es sich bewusst ist“ (Tenberg 2006: 240). Diese eigenen Überlegungen, die Lehrkräfte in ihrer eigenen Unterrichtssituation einbeziehen müssen und Methoden und Strategien entwickeln müssen, macht sie zu einem wertvollen Indikator für die Beurteilung einer persönlich besuchten Fortbildung, wie in diesem Forschungsvorhaben, indem ihre Einschätzung und Bewertung der Fortbildungsinitiative gefragt ist. Nach Müller und Ditton steht es außer Frage, „dass Feedback eine herausragende Bedeutung für Lern- und Entwicklungsprozesse einnehmen kann“ (ebd. 2014: 8).

Lehrpersonen müssen in der Praxis beispielsweise ihre alltäglichen Handlungen im Unterricht und die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern reflektieren, mit dem Ziel eines qualitätvollen Unterrichts. Die Wissensvermittlung der Lehrkräfte sowie der Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler muss zudem in Zusammenhang von Lernmotivation betrachtet werden, wobei sich die Autorin an die Definition von Kunter und Trautwein orientiert, die Motivation mit Anstrengungsbereitschaft gleichsetzen. „Wer motiviert ist, ist also bereit, Anstrengung zu investieren“ (ebd. 2013: 43). Auch Meixner und Müller unterstreichen, dass im Vordergrund eine intrinsische Lernmotivation stehen muss, „welche es den Lernenden ermöglicht, die Bedeutung des Gelernten für ihr Leben zu entdecken und welche deutlich transparente Bezüge zur Welt außerhalb des Klassenraums erkennen lässt (ebd. 2004: 3). Reflexion und Lernmotivation müssen damit gemeinsam betrachtet werden: „Die innerhalb eines Lehr-Lernprozesses auftretenden Emotionen bestimmen nicht nur dessen Struktur und Qualität, sondern können auch entscheidende Auswirkungen auf eine anschließende diesbezügliche Reflexion ausüben“ (Tenberg 2006: 243). Schülerinnen und Schüler müssen von ihren Lehrkräften dazu motiviert werden, die ausgearbeiteten Lernangebote zu nutzen. Kunter und Trautwein nennen dabei sechs wichtige Faktoren, die Schülerinnen und Schüler zum Lernen motivieren:

1. „Kompetenzerleben
2. Interessenerfahrung

3. Erleben von Bedeutsamkeit
4. Erleben von sozialer Eingebundenheit
5. Nützlichkeitsüberzeugungen
6. Belohnung und Bestrafung“ (ebd. 2013: 44f.).

Diese Instrumente können Pädagogen im eigenen Unterricht anwenden, um Lernmotivation hervorzurufen, denn „ist man interessiert, macht das Lernen Spaß. [...] Dennoch ist nicht jeder Motivator in jeder Situation gleich effektiv.“ (Kunter & Trautwein 2013: 45). Und auch Böttger ergänzt, dass sich „Motivation nicht unterrichten und nur bedingt als Strategie erlernen [läßt]“ (ebd. 2016: 109). Trotzdem lässt sich der Aspekt Freude und Spaß am Lernen genauso auf die Lehrkräfte übertragen, die selbst an der Fortbildungsinitiative teilnehmen, denn auch bei ihnen spielt die Lernmotivation eine große Rolle.

Die Reflexion über das eigene Unterrichtsgeschehen, das Reflektieren über die eigene gelebte Lernkultur und die Arbeit an der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler im eigenen Unterricht lässt die Grundschullehrkräfte zu Fachleuten der Unterrichtsgestaltung werden, verbunden mit dem Anspruch Freude am Lernen zu vermitteln, um langfristig die Lernmotivation aufrechtzuerhalten. Auf dieser Grundlage sind die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte als Hauptuntersuchungsinstrument für die Fortbildungsinitiative ausgewählt worden.

4 Fort- und Weiterbildung von erwachsenen Lernern

4.1 Bestimmung von Fort- und Weiterbildung

In diesem Kapitel werden die Begriffe Fort- und Weiterbildung näher betrachtet und es werden Definitionsansätze erläutert, die in der Literatur zu finden sind und die Grundlage für das vorliegende Forschungsvorhaben bilden.

Zur Präzisierung des Forschungsansatzes ist eine definitorische Eingrenzung der für diese Arbeit wesentlichen Begriffe der Lehrerbildung und der Lehrer Fort- und Weiterbildung erforderlich, um einerseits die Grundlagen der vorliegenden Arbeit zu schaffen und andererseits auf dieser Basis entsprechende empirische Untersuchungsinstrumentarien für die Studie zu entwickeln. Viele Autoren verwenden Weiterbildung und Fortbildung wechselseitig und beziehen sich dabei auf Personalentwicklung insgesamt (Heuer & Gieseke 2006; Landert 1999 etc.). In der Literatur wird oft nicht zwischen Fort- und Weiterbildung unterschieden, so dass keine klare Abgrenzung insgesamt festzustellen ist. Bernhart stellt dies in der Forschungsliteratur sowie im alltäglichen Sprachgebrauch fest, wobei häufig unklare Begrifflichkeiten vorliegen und eine unscharfe Abgrenzung zwischen den Begriffen „Lehrerfortbildung“ und „Lehrerweiterbildung“ vorzufinden ist (ebd. 2014: 9). Dörner und Schäffer ordnen der Erwachsenenbildungsforschung die Begriffe Erwachsenenbildung, Bildung Erwachsener, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen unter und stellen fest, dass die begrifflichen Differenzierungen nie ganz trennscharf sind, aber mit jeder Benennung tendenziell ein anderer Bereich angesprochen ist (Dörner & Schäffer 2014: 280). „Weiterbildung ist damit insgesamt ein uneinheitlich strukturiertes Feld, in dem verschiedene Zielsetzungen und verschiedene strukturelle, institutionelle und konzeptionelle Bedingungen bestehen (Tödt 2008: 18). Auch Schmidt und

Tippelt stellen fest, dass „[d]er Weiterbildungsbereich – auch quartärer Bildungssektor genannt – weit weniger strukturiert [ist] als andere Bereiche des Bildungssystems“ (Schmidt & Tippelt 2011: 149).

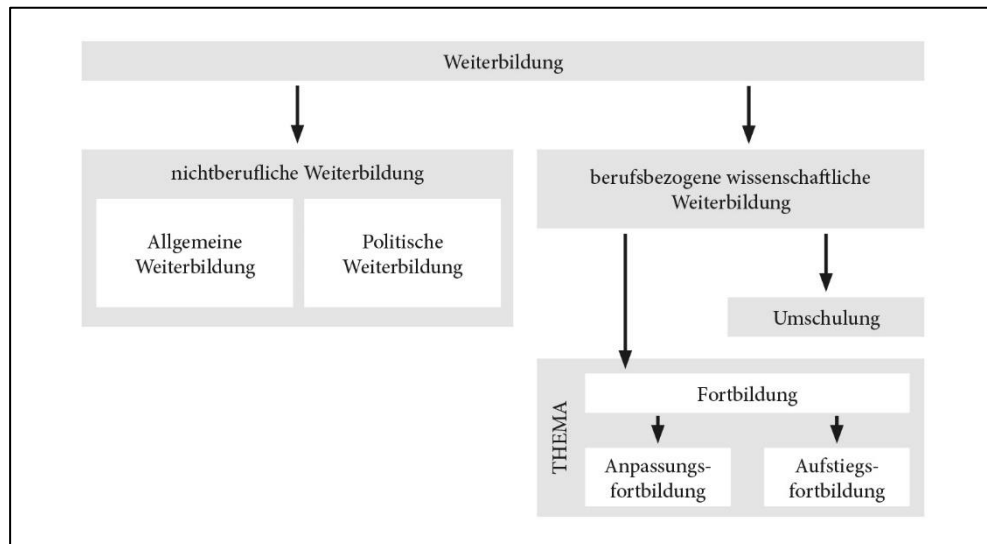


Abbildung 1: Weiterbildung (Hörr 2001: 16)

Hörr entwickelt eine ziemlich übersichtliche Unterteilung der Weiterbildung und ordnet die Fortbildung dieser unter. Grundsätzlich unterscheidet die Autorin zwischen nichtberuflicher Weiterbildung und berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung und unterteilt das Feld Fortbildung nochmals in Anpassungsfortbildung und Aufstiegsfortbildung.

Angelehnt daran ist auch die Untergliederung von Weisser, der die Fortbildung auch unter die Berufliche (Hörr 2001: berufsbezogene) Weiterbildung setzt, sie aber auf gleicher Stufe mit einer Umschulung stellt, ohne eine weitere Differenzierung vorzunehmen. Einerseits ist die Berufliche Weiterbildung, die sich über ihre Funktion in der Berufs- und Arbeitswelt definiert, von der Allgemeinen Weiterbildung oder Erwachsenenbildung zu unterscheiden. Diese definiert sich über ihre gesellschaftliche Funktion (personale und allgemein gesellschaftliche Bildungsbedürfnisse) (Weisser 2002: 37f.). „Die berufliche Fortbildung umfasst die Anpassungsfortbildung (Anpassung

der bereits erworbenen Qualifikationen an den Wandel der Arbeitsplatzanforderungen) und die Aufstiegsfortbildung (Erweiterung der bereits erworbenen Qualifikationen, um beruflich aufzusteigen)“ (Weisser 2002: 38).

Berufliche Weiterbildung		Allgemeine Weiterbildung (Erwachsenenbildung)	
Fortbildung	Umschulung	Erweiterung der Grundbildung	Politische Bildung

Abbildung 2: Begriffe und Klassifikation zur Weiterbildung (Weisser 2002: 37)

Auch Arnold ordnet der Weiterbildung die Fortbildung und Umschulung unter und ersetzt die Allgemeine Weiterbildung als Unteraspekt der nichtberuflichen Weiterbildung durch den Begriff der Erwachsenenbildung, der aber auch in dem Schema von Weisser zu finden ist.

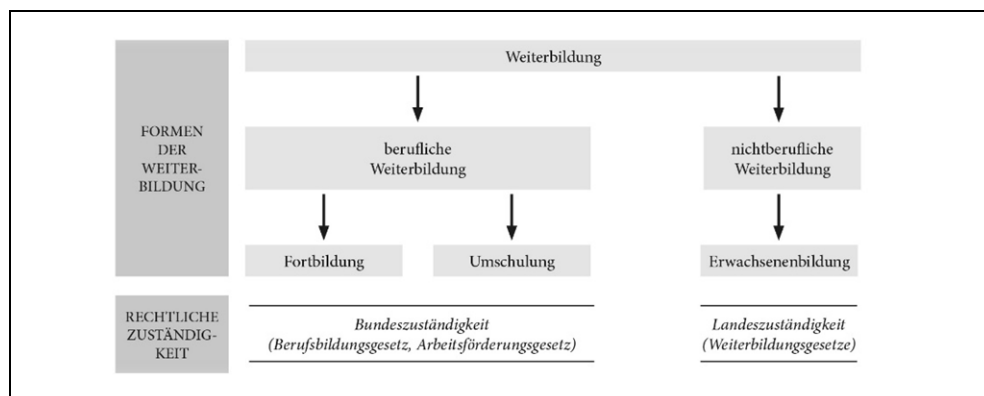


Abbildung 3: Weiterbildung: Formen und Zuständigkeiten (Arnold 1996: 31)

Allen drei Schemata ist gemeinsam, dass Fortbildung als Unteraspekt der Weiterbildung einzuordnen ist und im Besonderen zur beruflichen Weiterbildung gezählt wird. Auch die Initiative „Englisch in der Grundschule“ ist ein Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte, die sich bereits im Beruf befinden und sich den geänderten Bedingungen an der Grundschule anpassen müssen

und dafür eine Fortbildung besuchen. Demnach greift hier auch die Definition der Anpassungsfortbildung. Im Fortgang der Darstellung wird auf diese Definition fortlaufend zurückgegriffen.

Auch Dehnbostel zählt Fortbildung als Teilsystem unter die betriebliche Bildungsarbeit die „Weiterbildung in einem breiten Spektrum von der Anpassungsqualifizierung über die Fortbildung und Umschulung nach dem Berufsbildungsgesetz bis hin zur Führungskräftequalifizierung und zur informellen Weiterbildung über das Lernen im Prozess der Arbeit“ verbindet (ebd. 2010: 1).

Da der Begriff Weiterbildung als zentraler Begriff dieses Forschungsprojekts angesehen werden kann, wird hier nochmal genauer auf die Definition in der Forschungsliteratur eingegangen. Nach Hildebrandt ist „Weiterbildung [...] der Oberbegriff für alle Lernprozesse, in denen Erwachsene ihre Fähigkeiten entfalten, ihr Wissen erweitern, ihre fachlichen und beruflichen Qualifikationen verbessern oder neu ausrichten. [...] Wobei unterschieden wird zwischen allgemeiner, politischer, schulischer und berufsbezogener Weiterbildung“ (Hildebrandt 2008: 32).

Dagegen wird Fortbildung meist als Begriff für Maßnahmen verwendet, die der Verbesserung der Qualifikation am Arbeitsplatz dienen. Allerdings wurde im Sozialgesetzbuch (SGB III) der Begriff Fortbildung durch den Begriff Weiterbildung abgelöst. Unterschieden wird zwischen Aufstiegsfortbildung, die dem Erwerb neuer Qualifikationen und dem Aufstieg im Beruf dient sowie der Anpassungsfortbildung für den Erhalt von Qualifikationen bei neuen Erfordernissen im Beruf (Hildebrandt 2008: 32).

Weisser fügt hinzu, dass „[...] man sich darauf eingestellt [hat], dass im bildungspolitischen und öffentlichen Chargon eher von Weiterbildung als oberstem Begriff Gebrauch gemacht wird [...]. Man muss also im Bereich der Weiterbildung auf verschiedene Begriffe und damit verschiedene Kulturen gefasst sein“ (ebd. 2002: 37). Folgt man der Definition von Weisser ist Weiterbildung als Quartärbereich des Bildungswesens anzusehen, wobei die Primarstufe die obligatorische Schulzeit beinhaltet, die Sekundarstufe I und II die Schulzeit bis zum Gymnasium, der Mittelschule oder der Berufsschule

und schließlich die Tertiärstufe für den Bereich Universität, Fachhochschule oder höhere Berufsbildung (Weisser 2002: 115).

Nach Weisser fand damit in der Gesellschaft ein öffentlicher Diskurs über Sinn, Zweck und Nutzen der Weiterbildung statt, unter der Mitwirkung von Wirtschaft, Politik und Wissenschaft (Weisser 2002: 20). Weisser begründet seine Definition mit der historischen Entwicklung der Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung:

Im 19. Jahrhundert sprach man mit Bezug auf Erscheinungen, die wir mit ‚Weiterbildung‘ bezeichnen, von Nationalerziehung oder Volksbildung. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts taucht immer häufiger der Begriff der Erwachsenenbildung auf und er löst die älteren Begriffe schließlich auch vollends ab. Der Begriff der Erwachsenenbildung dominiert dann den Bereich bis weit über die Zeit der realistischen Wende hinaus und wird heute noch gebraucht. Allerdings hat sich zwischen dem Begriff der Erwachsenenbildung und den Volkshochschulen eine enge Liaison der Bedeutung eingespielt, die den Begriff im Zuge der realistischen Wende in eine Art Frontstellung zur funktionalen Reformulierung des Bereichs brachte. Die Reformierenden und Reformorientierten sich am Begriff der Weiterbildung und nahmen die damit implizierte Nähe zum Bereich der beruflichen Bildung gerne in Kauf. Allerdings ließ sich der Begriff der Erwachsenenbildung nicht ersetzen; er ist weiterhin üblich, oftmals werden zur Bezeichnung des ganzen Gebietes beide Begriffe Erwachsenenbildung/Weiterbildung zusammen verwendet. In dieser Formel meint man, dass sich Weiterbildung eher auf berufliche Formen, Erwachsenenbildung eher auf die sozio-kulturellen Formen der Weiterbildung bezieht (ebd. 2002: 36).

Schmidt und Tippelt ergänzen dazu:

Parallel dazu entwickelte sich mit der zunehmenden Industrialisierung im 19. Jahrhundert die berufliche Fortbildung als ein zweiter schnell bedeutsam werdender Bereich der Weiterbildung. Die Differenzierung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, mit ihren jeweiligen Zielsetzungen bestimmt bis heute auch große Teile der Weiterbildungsforschung, wenngleich eine entsprechende Unterscheidung international – z. B. in der europäischen Diskussion – nicht vollzogen wird. [...] Die Vielfalt von Trägern und Bildungseinrichtungen, die mit einem breiten Angebotsspektrum an Fort- und Weiterbildungen einhergeht, ist erwünscht und gesetzlich verankert. Die Aufgaben des Staates konzentrieren sich dabei im Wesentlichen auf die Förderung von Angeboten und die Sicherstellung einer ausreichend breiten Angebotspalette für alle Bevölkerungsteile und in allen Regionen (ebd. 2011: 149).

Arnold und Pätzold zählen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen, wenn sie feststellen, dass Weiterbildung die kontinuierliche Aufnahme von Bildungsaktivitäten über den Lebenslauf ist (2011: 654).

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Fortbildung als Bereich der Weiterbildung betrachtet und diskutiert, auf Grundlage der oben aufgeführten Definitionen. Fortbildung grenzt sich von Weiterbildung ab, da Weiterbildung nach dem Deutschen Bildungsrat definiert wird als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase.“ Hier knüpft auch das Kapitel 2.3 an. [...] „Weiterbildung findet auf zahlreichen Gebieten und unterschiedlichen Qualifikationsstufen statt, die nicht allein durch die Vorbildung der Teilnehmer zu bestimmen sind.“ [...] Weiterbildungsangebote werden von vielfältigen Trägern mit unterschiedlichen Zielvorstellungen und Möglichkeiten erstellt.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Prioritäten im Hinblick auf Förderungswürdigkeit sind als die wichtigsten Träger von Einrichtungen der Weiterbildung zu nennen: Staat, Kommunen, Arbeitgeber- und Unternehmerverbände, Berufsverbände, Betriebe, Gewerkschaften, Hochschulen, Kammern, Kirchen, kommerzielle Weiterbildungsunternehmen, Rundfunk- und Fernsehanstalten, Vereine, wissenschaftliche Gesellschaften (Deutscher Bildungsrat 1970: 197f.).

Dazu ergänzt Weisser, dass aufgrund des Trägerpluralismus und des Inhaltsspektrums das Gebiet der Weiterbildung eine heterogene Grundstruktur aufweist (ebd. 2002: 121).

In Bezug auf die Lehrerbildung definiert Wiater die dritte Phase der Lehrerbildung als Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die in Zusammenarbeit von Schule, Universität und Weiterbildungsinstitutionen das Ziel haben, „die erworbene fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenz auf dem jeweils neuesten Stand zu halten“ (ebd. 2007: 184). Auch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ergänzt dazu:

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen (KMK 2004: 3).

Damit sollen Lehrkräfte sich grundsätzlich an der Schulentwicklung und an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur sowie eines motivierenden Schulklimas beteiligen, wozu auch die Bereitschaft gehört, an internen und externen Evaluationen mitzuwirken (KMK 2004: 3).

Da die universitäre Ausbildung und die englischsprachigen Vorkenntnisse der Lehrkräfte in hohem Maße durch Heterogenität gekennzeichnet sind, wie im Verlauf dieser Arbeit dargestellt wird, spielen berufsfeldbezogene fremdsprachliche Weiterbildungen, um speziell kommunikative Kompetenzen zu entwickeln und berufliche Handlungssicherheit zu erwerben für Grundschullehrkräfte eine große Rolle.²¹ Englisch zu sprechen und zu unterrichten ist für die Grundschullehrkräfte genauso wichtig, wie für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die durch eine fremdsprachliche Weiterqualifizierung dem kontinuierlichen Wandel der globalisierten Arbeitswelt entgegenzutreten. Fort- und Weiterbildungen der Grundschullehrkräfte unterstützt sie demnach im Berufsalltag, um den gestiegenen Ansprüchen an den Lehrerberuf gerecht zu werden und diese Herausforderungen zu bewältigen.

Andererseits sind „[f]ür die berufliche Arbeit umfassende fachwissenschaftliche wie auch pädagogisch-didaktische und soziologisch-psychologische Kompetenzen sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten erforderlich“ (KMK 2000: 3). Kinder mit Förderbedarf und/oder Migrationshintergrund führen zu steigender Heterogenität in den Klassen und fordern den Umgang mit Vielfalt, mit neuen Kommunikationsmedien und deren Einsatz im Unterricht. Dies fordert neue Unterrichtsformen in multiprofessionellen Teams,

²¹ Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards für die Lehrerbildung. Empfehlungen des BIG-Kreises der Stiftung LERNEN: Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften legt besonderen Wert auf die „Entwicklung und Förderung der Fähigkeit, sprachlich spontan und flexibel interagieren und inszenieren zu können“ (BIG-Kreis 2007: 8f.).

damit sind Lehrkräfte in gleichem Maß wie Erwerbstätige in Deutschland vom gesellschaftlichen Wandel insgesamt betroffen. „Dabei stellen sich nicht nur neue Ansprüche didaktischer Art, auch die soziale Integration der Schüler gewinnt vorrangige Bedeutung“ (Herzog & Makarova 2011: 73). „Die Schnelllebigkeit einzelner Entwicklungsphasen sowie die Veränderung von Wissensbeständen führen zu permanenten Anpassungs- und Innovationsanforderungen“ (Hecker 2015: 2). „Die im Prozess des sozialen Wandels gewachsene gesellschaftliche Komplexität, die wachsende Bürokratisierung und zunehmende Unüberschaubarkeit und Pluralisierung haben die Menschen aus festen Solidaritätsstrukturen und zweifelsfreien Normensystemen herausgelöst“ (Tippelt 2011: 13).

Aus diesen Gründen ist es erforderlich, adressatengerechte, berufsbezogene und institutionalisierte Fortbildungen für Lehrkräfte anzubieten, um die Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag zu unterstützen und ihnen die nötige Handlungskompetenz für einen gelungenen Englischunterricht zu ermöglichen.

4.2 Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung

Ein wesentlicher Aspekt für das Gelingen einer Fortbildungsveranstaltung ist es, das Konzept auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auszurichten. Daher befasst sich dieses Kapitel mit der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung.

Da „gesellschaftliche Entwicklungen unmittelbare Auswirkungen auf Bildungsanforderungen und -bedürfnisse sowie auf die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen“ haben (Tödt 2008: 13) ist die Teilnehmerorientierung ein bedeutender Aspekt in der Erwachsenenbildungsforschung.

Sie verdeutlicht den Leitgedanken, lernende Subjekte ins Zentrum der Planung und Durchführung von Veranstaltungen zu stellen und spiegelt somit den postmodernen Zeitgeist wider, indem das Individuum selbst, mit all seinen Facetten, Anforderungen und Lernbedürfnissen in das Zentrum des didaktischen Handelns gestellt wird (Auer 2013: 16).

Im Kontext einer nachhaltigen Qualitätssicherung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist die Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung ein wesentlicher Bestandteil bei der Planung von Initiativen zur Fort- und Weiterbildung im Beruf. Dennoch zeigt sich, dass eine nachhaltige Planung von Weiterbildungsformaten nicht immer verfolgt wird, um Wettbewerbsnachteilen vorzubeugen. Aufgrund der hohen Dynamik und Komplexität in den Unternehmen [oder auch Institutionen; Anm. d. V.] fehlt heute die Zeit für ausgiebige Analysen und anschließende Planung, wie auch die Unternehmensberatung Roland Berger Strategy Consultants in einer Studie zur Weiterbildung in Unternehmen belegt (RBSC 2014: 3). Statt Strategien in aller Ruhe systematisch zu formulieren, wird parallel zur Strategieformulierung gleich mit der Implementierung begonnen. Diese Agilität wird als entscheidender Wettbewerbsfaktor betrachtet, da es mit dieser Maßnahme gelingt, schnell die richtigen Maßnahmen zu bestimmen und im Unternehmen umzusetzen. Erwachsenenbildungsprogramme müssen demnach bedarfsorientiert für die Zielgruppe der erwachsenen Lerner in einem spezifischen Arbeitsumfeld entwickelt werden, um die Grundlage professionellen Handelns im Beruf zu legen.

Weiterbildungsforschung stellt sich damit der Frage nach der didaktischen Gestaltung von Lernarrangements für Erwachsene [...], wobei sich theoretisch wie empirisch didaktische Prinzipien zur Gestaltung von Bildungsangeboten für Erwachsene festhalten, wie beispielsweise die Zieloffenheit oder die Teilnehmerorientierung (Schmidt & Tippel 2011: 155f.; Schäffter 2001: 299). Auch Dinkelaker und von Hippel stellen fest, dass die Begriffe der Adressaten, Teilnehmer und Zielgruppen nicht nur viele Forschungsansätze der Erwachsenen- und Weiterbildung prägen, sondern

auch zahlreiche didaktische Konzepte sich [...] immer stärker ausdifferenziert haben. Der älteste Forschungszweig – die Teilnehmerforschung, deren zentraler Forschungsgegenstand die Interessen und das Verhalten der aktuell Teilnehmenden ist – wurde schon bald durch die Adressatenforschung ergänzt, die die Interessen auch der von der Erwachsenen- und Weiterbildung gegenwärtig nicht erreichten Menschen analysiert (ebd. 2014: 58f.).

Lernarrangements müssen so gestaltet sein, dass ein gut durchdachtes didaktisches Konzept vorhanden ist, welches aber auch flexibel an die Lerninteressen und Lernziele der erwachsenen Lernenden angepasst werden kann (Tödt 2008: 16). Diese Anpassung an die Adressaten und Zielgruppen wird von Hippel und Tippelt als ein Aspekt von Qualität gesehen (ebd. 2011: 808). Aufgrund der erwachsenen Lerner im Bereich der Weiterbildung, die ein weitreichendes Spektrum der Grundausbildung sowie Berufserfahrung vorweisen können, begegnet die Weiterbildung äußerst heterogenen Grundvoraussetzungen im Hinblick auf die Teilnehmenden und deren Kenntnisstand (Weisser 2002: 88). „Im Unterschied zur primären, sekundären und (teilweise) tertiären Ausbildung kann die Weiterbildung nicht von der Zuweisung bestimmter, relativ homogener Lerngruppen ausgehen und sie kann sich nicht auf verbindliche, öffentlich ausgehandelte Curricula verlassen“ (Weisser 2002: 89). Es gilt, „maßgeschneiderte und auf die konkrete Arbeit ausgerichtete Kurse anzubieten“ (Buhren et. al 2002: 108). Auch Arnold et al. belegen, dass „die steigenden Lernanforderungen, ein generell gestiegenes Bildungsniveau sowie die Individualisierungstendenzen immer flexiblere und variantenreichere Lehrmethoden [fordern]“ (ebd. 2000: 15). Folglich ist es erforderlich, auf die lebensweltlichen Lernbedürfnisse der Erwachsenen einzugehen. „Erwachsene Lerner, die autonom lernen, setzen in der Regel ihre Ziele selbst, wählen Inhalte und Methoden aus und halten sich an ihren eigenen Zeitrahmen“ (Klippel & Doff 2015: 131). „Nötig sind Untersuchungen von Anforderungs- und Bedarfsentwicklungen sowie deren Umsetzung in Lerngegenstände und -angebote“ (Arnold et al. 2000: 11). Weisser definiert Teilnehmerorientierung als „ein Konzept, das auf die Relation zwischen Weiterbildung und Lernenden reflektiert und dabei Anschluss sucht an praktische Lösungen – nicht an philosophische Tiefe“ (ebd. 2002: 97).

Bildungsforschung zum Lernen Erwachsener zeichnet sich vor allem dadurch aus, „dass sie das Individuelle gegenüber dem Institutionellen, das Besondere gegenüber dem Allgemeinen fokussiert und damit nach der Möglichkeit von Bildungsprozessen in empirischer Wendung fragt“ (Kade 2012: 43). Mit

der Zielgruppen- und Teilnehmerforschung hat sich nach Weisser ein weitreichender, interdisziplinärer und international ausgerichteter Forschungsbereich entwickelt, immer ihr Klientel im Vordergrund der Themen und Fragestellungen (ebd. 2002: 95).

Barz und Tippelt stellen zum Adressatenbezug folgendes fest:

[h]eute wird Adressatenbezug in einem neuen Verständnis gefordert. Denn wo ‚Zielgruppen-Arbeit‘ frühe ausschließlich die besonderen Gruppen der sozial Benachteiligten im Auge hatte, müssen heute unter den Imperativen des Lifelong Learning, der Globalisierung und der Rentabilität auch die großen Gruppen der gesellschaftlichen Mitte gezielt mit einbezogen werden. Eine gezielte Berücksichtigung der Teilnehmergebietsvoraussetzungen setzt allerdings differenzierte Kenntnisse über die Teilnehmenden voraus (ebd. 2004: 9).

Damit müssen Lernangebote in immer stärkerem Ausmaß im Hinblick auf lebensbegleitende Funktion geplant werden (Tietgens et al. 1970: 21). Fortbildungen für das Personal dürfen nicht nur Angebotscharakter haben womit keine Nachfrageorientierung bzw. keine Balance zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung vorliegt, entsprechend moderner Personalentwicklungskonzepten (Heuer & Gieseke 2006: 11). Der Teilnehmende sowie die Partizipation der Teilnehmenden stehen hier im Mittelpunkt (Holm 2012: 4). „Die Erwartungen, die in diesem Zusammenhang aus unterschiedlichen Perspektiven an Bildungsanbieter herangetragen werden, sind heterogen, vielschichtig und nicht konstant“ (Tödt 2008: 16; Gieseke & Tietgens & Venth 1979: 12f.).

Nach Holm basiert erwachsenpädagogische Partizipation auf Gesprächen mit den Teilnehmenden über ihre Erwartungen, Verwendungssituationen oder auch Ängste sowie über daraus resultierende Vereinbarungen über die Gestaltung und die Ziele von Lehr-/Lernsituationen (Siebert 1980: 126ff. in Holm 2012: 6).

Für verschiedene Teilnehmende kann Teilnehmerorientierung Unterschiedliches bedeuten. Sie wird vom Dozenten möglicherweise anders interpretiert als von den Teilnehmenden und fungiert in der Begleitung von Lernprozessen auch als Korrektiv (Holm 2012: 6).

Böttger ergänzt dazu, dass

Teilnehmerorientierung ein Leitprinzip der allgemeinen Erwachsenenbildung [ist]. [...] Unter Teilnehmerorientierung wird die Planung und Durchführung von Veranstaltungen verstanden, die nach den Bedürfnissen, Erfahrungen und Kenntnissen der Teilnehmer ausgerichtet sind. Teilnehmerorientierung im Fremdsprachenunterricht, der innerbetrieblichen Fort- und Weiterbildung auch als Adressatenorientierung bezeichnet, meint, dass die jeweilige persönliche fremdsprachliche Entwicklung, die resultierenden Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen der erwachsenen Lerner im Zusammenhang des bestehenden Lebenszusammenhangs (hier: berufliche Anforderungen) berücksichtigt werden (ebd. 2009b: 13).

So stellen auch Heuer und Gieseke fest, dass Erwachsenenbildung und Weiterbildung zum einen in bürokratisch-organisatorischen Abläufen eingebunden sind, aber zum anderen auf komplexe pädagogische Planungsprozesse, Lernarrangements und Lernsituationen teilnehmergeerecht, flexibel und zeitbezogen antworten müssen (2006: 37). Dadurch leitet sich ein nie versiegender Bedarf an Adressatenuntersuchungen und Zielgruppenerhebungen ab, begründet „[a]us dem Zugzwang, dass bei der Rekrutierung von Teilnehmern der organisierten Weiterbildung immer auch die Bedürfnis- und Interessenlage der potentiellen Besucher berücksichtigt werden muss [...]“ (Nittel 2011: 105). Damit liegt Adressaten- und Teilnehmerorientierung der Erkenntnis zugrunde,

dass alle sozialen Gruppen – bildungsaktive wie bildungsferne – spezifische Erwartungen an Weiterbildung haben und dementsprechend unterschiedlich angesprochen werden müssen. Ansätze der adressaten- und zielgruppenorientierten Angebotsplanung und des Marketings stoßen auf großes Interesse in der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft (von Hippel & Tippelt 2009: 14).

Folglich gehen sinnvolle Weiterbildungskonzepte bei der Planung und Gestaltung unterschiedlicher pädagogischer Handlungsfelder auf pluralisierte Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen wie beispielsweise auf das Alter, den Bildungsstand, den Migrationshintergrund oder auch die verschiedenen Lebensphasen der erwachsenen Lerner ein (von Hippel & Tippelt 2009: 13f.). „Man soll die Lernenden dort abholen, wo sie sich

befinden“ (Raasch 2005: 36). Nach Arnold und Lermen müssen Lernangebote in der Erwachsenenbildung weniger darbietend als vielmehr erarbeitend ausgelegt sein und sich gleichzeitig von der lehrerzentrierten Didaktik mit linearer Vermittlungsstruktur hin zu einer lernerzentrierten Didaktik mit vernetzter Selbstlernstruktur bewegen (ebd. 2004: 70f.).

Schmidt und Tippelt legen dar, dass die Teilnehmerorientierung eine Anpassung des didaktischen Designs an das Vorwissen, die Interessen und die Lerngewohnheiten der Lernenden erfordert und damit eine Abkehr von generellen didaktischen Prinzipien erfolgen muss (ebd. 2011: 156). „Das Berufsbild wird [von erwachsenen Lernern] als ein spezifisch erwachsenenpädagogisches und erlernbares begriffen. Ausschlaggebend ist dafür vor allem eine starke Orientierung an den Teilnehmenden“ (Hartig 2009: 216). Hartig erläutert weiter, dass sich diese Teilnehmerorientierung durch eine Betonung der Interessen sowie der Lernbedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausdrückt in Zusammenhang mit der Formulierung erwachsenenpädagogischer Prinzipien wie Lernerorientierung und ganzheitliche Bildung. Dabei werden die Teilnehmenden nicht als ‚Empfänger‘ von Vermittlungsinhalten, sondern als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses betrachtet. Dennoch schränken Gieseke et al. ein, dass bei Erwachsenen Lernern „die Fähigkeit wenig ausgebildet ist, Erwartungen zu artikulieren“ (ebd. 1979: 12). Weiterbildungsangebote sollen dennoch erwachsenengerecht sein und sich nach den Weiterbildungsbedürfnissen der Lerner richten und deren Lebenswelt miteinbeziehen (Hartig 2009: 216). Arnold und Lermen beobachten eine neue Erwachsenendidaktik durch einen Lernkulturwandel der keine Trennung von Lehren und Lernen sieht, der Lernen nicht mehr im Gleichschritt vollzieht, der einseitige Methodenperspektiven im Lehr-/Lernprozess überwindet und Lerngegenstände und Lerninhalte in den Hintergrund rückt (Arnold & Lermen 2004: 69). Die mehrschichtigen Erwartungen der Teilnehmer richten sich aber nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die Akzentuierung dieser Inhalte sowie auf die Arbeitsweise, insbesondere auf das

Klima in der Lerngruppe und auf das Kursverhalten (Gieseke et al. 1979: 12f.). Gieseke et al. unterstreichen, dass

[d]ie Anforderungen von Seiten der Adressaten aber mehrschichtig zu sehen [sind]. Einen unmittelbaren Anforderungsdruck üben die vorhandenen Teilnehmer aus. Ihre Erwartungen richten sich zum einen auf Inhalte, unausgesprochen meist auch auf die Akzentuierung dieser Inhalte, und zum anderen auf die Arbeitsweise und hier insbesondere auf das Klima in der Lerngruppe und auf das Kursverhalten. Die inhaltlichen Anforderungen sind z.T. das Ergebnis von Wünschen, zum Teil sind sie Produkt der Anforderungen, denen eben diese Teilnehmer ausgesetzt sind. Damit werden gesellschaftlich bedingte Anforderungen signalisiert. Sie gehören zum Spektrum der Adressatenforderungen insofern sie Bedürfnisse beinhalten, die von den potentiellen Adressaten zwar nicht ausdrücklich angemeldet werden, die zu befriedigen aber in ihrem und im allgemeinen Interesse ist (Gieseke et. al 1979: 13).

Nach Böttger gelten insbesondere fremdsprachliche Bildungsprozesse als „teilnehmerorientiert“, wenn:

- „die Lernenden den gesamten Lernprozess (Planung, Durchführung, Evaluation), auch durch die Auswahlmöglichkeit aus einem ausreichend beschriebenen Kursangebot, mitbestimmen können,
- die Lerninhalte im Zusammenhang mit der (privat und/oder beruflichen) Lebenssituation der erwachsenen Sprachenlerner stehen,
- ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden besteht, das einen reflektiven Dialog über den fremdsprachlichen Lernprozess erlaubt,
- von den Sprachlernerfahrungen der Teilnehmer ausgegangen wird und ein problemorientiertes Lernen ermöglicht wird,
- die zeitlichen und örtlichen Bedingungen des fremdsprachlichen Lernens Erwachsener beachtet werden“ (ebd. 2009b: 13f.).

Schäffter entgegnet, dass Teilnehmerorientierung eine spezifische Form struktureller Beziehung ist und sich an eine idealtypische Konstruktion richtet, die es empirisch nicht gibt. Aber grundsätzlich „geht es darum, den Bruch zur Lebenswelt über Partizipation bei der didaktischen Gestaltung auf der Ebene der Bildungsveranstaltung situativ erkennbar und fallbezogen bearbeitbar werden zu lassen. [...] Teilnehmerorientierung ist [damit] primär eine Handlungs- und keine Planungskategorie“ (ebd. 2001: 302).

Zusammenfassend ist hiermit belegt, wie Teilnehmerorientierung definiert ist und im Sinne einer ganzheitlichen Bildung berücksichtigt werden muss. In

engem Zusammenhang steht ferner auch die Lernerbiografie und die Erwartungshaltung erwachsener Lerner, auf diese die Verfasserin im folgenden Abschnitt eingehen möchte. Denn auch diese Aspekte spielen bei der Planung und Organisation von Fort- und Weiterbildungen eine maßgebliche Rolle und sind in die Ausarbeitung der Studie einbezogen worden.

4.3 Lernerbiografie und Erwartungshaltung Erwachsener

Erwachsene Lerner kommen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die angebotenen Fort- und Weiterbildungskurse. Für die Umsetzung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen ist es notwendig, die vorhergehenden Kenntnisse der Teilnehmenden zu erfassen und ihre Lernerbiografie und deren Erwartungshaltung in die didaktische Planung miteinzubeziehen. Denn „Bildung ist ein höchst individuelles Gut, das sich jeder Mensch ganz persönlich aneignen muß [sic], um seine Anlagen, Fähigkeiten und Fertigkeiten voll zur Entfaltung kommen zu lassen. [...] Durch Aus- und Weiterbildung werden Lebenswege bestimmt“ (Schönherr 1994: 180). Nach Arnold ist „Lernen als lebenslanger Prozess [...], nicht nur ein momentanes Sich-Einlassen auf situative Problemlagen, sondern immer auch ein biographisches Projekt“ (ebd. et al. 2000: 7). Diese Aussagen beziehen sich somit auch auf den vorliegenden Hauptuntersuchungsgegenstand, die erwachsenen Lehrpersonen, die Teilnehmende der Fortbildungsinitiative sind.

Grotian und Beelich sehen in jeder Biografie „zugleich eine Lernbiografie, in der neues Wissen mit vorhandenem Wissen verglichen, aufgrund früherer Erfahrungen ausgewählt und uminterpretiert wird“ (ebd. 2004: 53). „Eine von Globalisierung geprägte Wissensgesellschaft erfordert also eine Didaktik des Lernens im Erwachsenenalter, die flexibel an der Lebenswelt ansetzt, Sozialisationserfahrungen berücksichtigt, einen soliden Praxisbezug aufweist und Eigenaktivität und Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess fördert“ (Kusche 2011: 66). Arnold unterstreicht, dass „[d]idaktisch angeleitete

Ermöglichung individuellen Lernens so in einem kreativen Spannungsverhältnis mit diesen lebensgeschichtlich erworbenen, habitualisierten und Lernen auch begrenzenden Gestaltungsstrategien geschieht“ (ebd. et al. 2000: 7). Ferner stellt Siebert fest, dass Erwachsene nicht alles Mögliche lernen und über feste Gewohnheiten und Lernstile verfügen und nur das lernen, was ihnen wichtig erscheint (ebd. 2011: 66). Folglich muss man bei der Seminarplanung auch auf die verschiedenen Lernstile der Erwachsenen achten. „Fachwissen und Organisationswissen allein genügen heute nicht mehr, um die hohen Anforderungen an den Transferprozess von Wissen für verschiedene Milieus, in verschiedenen Kontexten, mit unterschiedlichen Zeitstrukturen, unterschiedlichen Lernniveaus und biographischen Anschlussmöglichkeiten sichtbar zu machen [...]“ (Gieseke 2008: 9).

Dies gilt im Besonderen im Bereich des Fremdsprachenlernens erwachsener Lerner, da Erwachsenenbildung vor allem Anschlusslernen ist (Siebert & Jäger 2006: 86). Die Biografie der Lernenden stellt einerseits die vergangenheitsbezogene Ressource für das Lernen dar und andererseits bestimmt sie neben den aktuellen Lernwegen, Lernwiderständen und Aneignungsmodi auch die zukünftigen Lernziele und Perspektiven der erwachsenen Lerner (Nittel 2011: 105). „Lerninhalte werden bearbeitet, wenn sie viabel, also brauchbar, lebensdienlich sind. Damit ist nicht nur eine berufliche oder alltagspraktische Verwertbarkeit gemeint, sondern auch ein psychodynamisches Identifikationspotenzial, ein Angebot zur Erweiterung des Lebens- und Weltgefühls“ (Siebert & Jäger 2006: 90). Damit gehen erwachsene Lerner sehr eigenständig und individuell mit dem gelernten Wissen um, begründet durch ihre eigene Lernerbiografie, die bei jedem Lerner unterschiedlich ist. Gieseke et al. betonen, dass auch „Bildungserwartungen durch Lernvergangenheit und Lebenserfahrung vorgeprägt sind“ (ebd. 1979: 13). Damit sind „Bildungsprozesse älterer Erwachsener [...] nicht als singuläre Ereignisse zu verstehen, sondern bauen auf vorangegangenen Bildungserfahrungen auf und sind Teil des lebenslangen Lernens“ (Barz et al. 2012: 606).

Fort- und Weiterbildung hat auf Grundlage der vorhergehenden Belege immer mit unterschiedlichen Teilnehmenden und auch immer wechselnden Teilnehmenden zu tun, deren Lernverhalten, Lernvoraussetzungen und Lernstrategien heterogen sind. Erwachsene Lerner „knüpfen immer an bereits erworbene und in- und außerhalb der Grundausbildung gefestigte persönliche Strukturen im Hinblick auf Wissen, Einstellung und Verhalten an“ (Weisser 2002: 90). Bei der Planung eines Fort- und Weiterbildungsseminars muss klar sein, dass sich Bildung im Erwachsenenalter nicht ausschließlich auf organisierte Bildungsveranstaltungen beschränkt, sondern Bildung wird auch durch die alltägliche Lebensführung und damit durch informelle Lerngelegenheiten geprägt (Barz et al. 2012: 607). Dies heißt, dass Lernen im Erwachsenenalter häufig auch spontan stattfindet. Dieser Befund kann im Seminar bei der Vermittlung von Lerninhalten unterstützend genutzt werden.

Die Teilnehmenden besuchen die Fort- und Weiterbildung aufgrund konkreter Verwendungsmöglichkeiten im Berufsfeld, das heißt zur Professionalisierung ihres Handelns. Daher müssen sich die Inhalte der Fort- und Weiterbildungsprogramme flexibel an die Zielgruppe anpassen. Weisser legt dar, dass sich mit der Zielgruppenforschung und Teilnehmerorientierung einer der wichtigsten Kompetenz- und Forschungsbereiche herausgebildet hat (Weisser 2002: 90). Barz et al. stellt jedoch für den Forschungsbereich auf diesem Gebiet fest, dass

[d]ie Weiterentwicklung und wissenschaftliche Begleitung von Bildungsangeboten, die auf Sinnfindung und Selbstverwirklichung auch im Alter abheben, ebenso zu den Forschungsdesiderata in diesem Themenfeld [gehören], wie international vergleichende Analysen von Gelingensbedingungen und Bildungsbarrieren im Kontext der Bildung Älterer“ (ebd. 2012: 607).

Weiterbildungsangebote müssen demnach im Hinblick auf die unterschiedlichen Lebenswelten und Vorerfahrungen, die spezifischen Erwartungen und Wünsche ihrer Adressaten und Teilnehmenden geplant werden (Barz & Timpelt 2004: 10f.). Im Gegensatz zur schulischen Bildung hebt „Erwachsenenbildung dagegen auf die besondere biographische Situation der Adressaten

ab“ (Dinkelaker & von Hippel 2014: 11). Damit unterstützt sie die Gestaltung von Angeboten für Erwachsene zur Entwicklung von Lern- und Bildungsprozessen in der Fort- und Weiterbildung. Dazu ergänzt Gieseke zum lebensbegleitenden Lernen:

Weiterbildung realisiert sich in einer Vielfalt von Kontexten, Finanzierungen und Zugängen. Immer aber operieren die Planenden in der Weiterbildung für eine situationsbezogene, nachfrageorientierte, wissensabhängige, forschungsabhängige und teilnehmergebundene Struktur, die passgenau sein will. Das impliziert, dass letztlich darüber die Abnehmer/innen und Teilnehmer/innen entscheiden. [...] Im Unterschied zu den allein staatlich organisierten und geregelten jahrgangsbezogenen Bildungsplänen sowie Studiengängen mit international verwertbaren Anerkennungsregelungen kann die Weiterbildung nicht auf entsprechende Regelungen und Organisationen sowie curriculare Grundkonzepte zurückgreifen. Dieses liegt in der Natur der Sache. Lernen im Erwachsenenalter ist lebensbegleitend. Es liegt ein großer Sockel an Bildung und Qualifikation sowie Lebenserfahrungen vor, das heißt vielfältig verknüpfte Kompetenzen haben sich biographisch bereits herausgebildet, zunehmend werden aber neue, erweiterte Kompetenzen erwartet (ebd. 2008: 13).

Im Kontext der Lernerbiografie „impliziert die Teilnehmerorientierung tendenziell die Berücksichtigung einer biografischen Dimension in der Bildungsarbeit, was mit einer übergreifenden Biografieorientierung als breite didaktische Grundorientierung in der Erwachsenenbildung konform geht“ (Holm 2012: 14f.). Erwachsene Lerner „bringen eine lange und komplexe Lerngeschichte mit, die sie in der schulischen Erstausbildung erworben haben und die ihre Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber dem Lernen mitprägt“ (Weisser 2002: 222). Dies gilt es, bei der Angebotsplanung zu berücksichtigen. In Bezug auf das Sprachenlernen stellt von der Handt fest, dass

[e]in wichtiges Charakteristikum für die Zielgruppe Erwachsener die Freiwilligkeit ihrer Entscheidung [ist], eine neue Sprache zu lernen. Damit ist eine Motivation (also eine grundsätzliche Bereitschaft, auf ein Ziel zuzugehen) gegeben, zumindest eine hohe Anfangsmotivation. Ob die Durchhaltungsmotivation ausreicht, um ein bestimmtes Ziel, z. B. ein Zertifikat, zu erreichen, entscheidet sich erst im Lernprozess und hängt nicht zuletzt von den konkreten Motiven eines Lerners ab. (ebd. 2002: 11).

Dinkelaker und von Hippel ergänzen zur Lerner motivation:

Bildung und Lernen über die Lebensspanne werden vom Lernenden als individuelle Prozesse der Selbstbestimmung wahrgenommen und die-

nen der persönlichen Weiterentwicklung und dem Ausgleich von Wissens- und Bildungsdefiziten. Daher sind das lebenslange Lernen und die Entwicklung auch immer unter dem Aspekt der Freiwilligkeit zu sehen und können nicht als abgeschlossener oder rein formal organisierter Prozess betrachtet werden. [...] Daraus lässt sich ableiten, dass das Lernen über die Lebensspanne für alle Altersgruppen spezifische Lernaufgaben bereithält, die durch persönliche Motive und Vorlieben, die äußeren Erwartungen und Zwänge sowie biologisch-physiologische Reifungsprozesse geprägt sind. Dieses Zusammenspiel der Einflüsse muss in den zielgruppenorientierten Forschungsansätzen unbedingt berücksichtigt werden und bildet daher eine wichtige Grundlage, um Adressaten gezielt ansprechen respektive Angebote auf spezifische Zielgruppen abstimmen zu können (ebd. 2014: 59f.).

Diese Aspekte legen dar, wie individuell und heterogen die Gruppe von erwachsenen Lernern ist. Nicht nur die Vorkenntnisse sind unterschiedlich, sondern auch die motivationalen Gründe zur Entscheidung für das Fortbildungsseminar.

Anders als beim schulischen Lernen kann dabei die Teilnahme an Erwachsenenbildung nicht bereits fraglos vorausgesetzt werden. Auch gibt es kaum festgelegte Lehrpläne. Teilnahme und Inhalte müssen daher immer wieder neu gestaltet und ausgehandelt werden. Bezogen auf diese Handlungsaufgabe entfaltet sich das Themengebiet der Planung von Programmen und Angeboten. Die eigentliche Ausgestaltung und Durchführung dieser Angebote ist wiederum mit eigenen Fragen verbunden, wird entsprechend unter Verwendung anderer Begriffe diskutiert. Die zentrale Herausforderung besteht in der Frage, wie Angebote jeweils so ausgestaltet werden können, dass sie den Lernbedarfen der Teilnehmenden gerecht werden. Die erwartbare und wiederkehrende Etablierung und Sicherstellung von Angeboten ist notwendig auf Organisationen angewiesen, die als Anbieter fungieren. Die Aktivitäten auf allen beschriebenen Ebenen und darüber hinaus Politik und Wissenschaft wirken zusammen bei der Prozessierung und Gestaltung der Erwachsenenbildung als System (Dinkelaker & von Hippel 2014: 15).

Bei der Planung und Umsetzung von Fortbildungsmaßnahmen muss damit auch die Perspektive der Lehrenden und ihrer Bildungsbiografie betrachtet werden, denn

[n]euere Ansätze in der Forschung gehen [...] von einem Professionalitätsbegriff aus, der die Lehrperson in ihrem (berufs-)biographischen Umfeld ins Auge fasst und auf lebenslanges Lernen ausgerichtet ist. Die Person zeichnet sich nicht nur durch ihr Können und Wissen aus, sondern durch ihr von Wertorientierungen geprägtes Selbstverständnis als Fremdsprachen-lehrer/in d. h. durch die spezifische Auffassung von ihrer Aufgabe, durch die Motivation für die eigene Tätigkeit und

die Zufriedenheit mit deren Ausübung. Aufgrund dieser Ausrichtung auf das Denken, Handeln und Fühlen der Person in ihrem beruflichen Leben spricht man auch vom professionellen Selbst eines Lehrenden (Duxa 2002: 197).

Duxa definiert ein Idealbild des professionellen Lerners, die er als eine Person beschreibt, „die beständig an sich weiterarbeitet, um den Veränderungen innerhalb des Tätigkeitsfeldes, aber auch den Veränderungen in den eigenen Zielsetzungen und Prioritäten Folge leiste[t]“ (ebd. 2002: 200).

In diesem neueren Zugriff auf die Professionalität von Lehrenden interessieren mithin nicht nur das in Aus- und Fortbildung erworbene oder zu erwerbende Wissen und Können, sondern ebenso jene Einstellungen, Annahmen und Überzeugungen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, die man im Laufe seines Lebens verinnerlicht hat. Viele dieser Aspekte, die zusammengenommen unsere subjektive Theorie von Fremdsprachenunterricht ausmachen, sind uns vielleicht nicht bewusst (Duxa 2002: 197).

Im Vergleich zum schulischen Lernen und der Nutzung von Angeboten der Weiterbildung ergänzen Dinkelaker und von Hippel, dass „[d]as Lernen Erwachsener zum Lernen in der Erwachsenenbildung immer dort [wird], wo an Angeboten der Erwachsenenbildung teilgenommen wird“. Im Gegensatz zum schulischen Lernen, „bei dem die Teilnahme verpflichtend ist, muss Erwachsenenbildung diese zentrale Voraussetzung immer wieder neu herstellen. Teilnahme wird dabei keineswegs als ein Selbstzweck verstanden“ (ebd. 2014: 16). Das heißt, dass eine Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung nicht vorliegt und erwachsene Lerner immer wieder auf Angebote der Fort- und Weiterbildung hingewiesen werden müssen, um ihre Teilnahme sicherzustellen.

Dennoch stellen Tippelt und von Hippel fest, dass der Druck, der von Teilnehmererwartungen ausgeht, nicht dazu führen sollte, „dass die Fortentwicklung der Forschungsmethodologie und die kontinuierliche empirische Prüfung von Deutungen und Theorien vernachlässigt wird“ (Tippelt & von Hippel 2009: 14). Wobei Schäffter aber entgegnet, dass „Erwachsenenbil-

derung unter die Verpflichtung gerät, eine ständig neu zu gewinnende historische, soziale und personale Identität über Lernprozesse zu sichern“ (ebd. 2001: 146). Daher ist es grundlegend, diese Lernprozesse wissenschaftlich zu begleiten, um Erwachsenenbildung bedarfsgerecht weiterzuentwickeln.

Neben traditionellen Lernformen, bekannt aus dem schulischen Kontext, werden im Bildungsbereich verschiedene Formate von E-Learning eingesetzt, um erwachsenen Lernern neue Lernanreize zu schaffen. Im folgenden Kapitel wird dieses Lernformat näher betrachtet.

4.4 E-Learning Formate in der Erwachsenenbildung²²

Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht kann auch in Form von E-Learning bzw. *Blended Learning* Veranstaltungen stattfinden und soll hier im folgenden Kapitel näher betrachtet werden, da die Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ den Lehrkräften auch die Gelegenheit des virtuellen Lernens zur Ausspracheschulung des Englischen bietet.

E-Learning (*Electronic Learning*) unterstützt humane Bildung, indem es die Möglichkeit eröffnet, individuelle kooperative und partizipative Bildungsprozesse effektiv und effizient zu gestalten. Virtuelle Bildungsräume, digitale Bildungsmedien und die Entwicklung des Internets als Lese- und Schreibmedium verändern grundlegend die traditionellen pädagogischen Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden, die entwickelten Kulturen des Lehrens und Lernens sowie die durch die Lehrenden bestimmten Lehr und Lernprozesse. Damit entstehen nebeneinander gemeinsame und selbst organisierte (Lern-)Prozesse in Verbindung mit einer neuen Lernkultur, wobei von Digitalisierung der Bildungsprozesse und von digitaler Bildung gesprochen wird (Arnold et al. 2015: 21ff.). Klippel und Doff fassen die Vorteile von hybriden Lernarrangements als Kombination von virtuell gestütztem Selbstlernen und

²² Exkurs: Als Neben aspekt geht die Autorin überblickshaft auf das Thema E-Learning ein, da Bestandteile der Fragen an die teilnehmenden Lehrkräfte der „Initiative Englisch in der Grundschule“ in der empirischen Untersuchung zum Themenkomplex E-Learning zählen.

Präsenzunterricht zusammen: die Möglichkeit zur Differenzierung, zur Feinabstimmung auf individuelle Voraussetzungen, Bedürfnisse und Zielvorstellungen (ebd. 2015: 136).

Im Rahmen der angebotenen Fortbildung „Englisch in der Grundschule“ orientiert sich das Forschungsprojekt an folgender Definition von E-Learning:

Mit dem Begriff E-Learning wird ein vielgestaltiges, gegenständliches und organisatorisches Arrangement von elektronischen bzw. digitalen Medien zum Lernen, virtuellen Lernräumen und *Blended Learning* bezeichnet. Dieses Arrangement von elektronischen Mitteln, Räumen und Verknüpfungen kann individuell oder gemeinsam zum Lernen bzw. zur Kompetenzentwicklung und Bildung von Lernenden in selbst bestimmten Zeiten genutzt werden – sei es zum defensiv oder expansiv begründeten Lernen. Die elektronisch arrangierten digitalen Lernmedien präsentieren den Lernenden die Lerninhalte multimedial und ermöglichen ihnen deren interaktive Bearbeitung, sei es in vorgegebenen Instruktionsstrukturen oder in Netzstrukturen für selbst gesteuertes individuelles, kooperatives oder partizipatives Lernen (Arnold et al. 2015: 22).

Die Lehrkräfte, die an der Fortbildungsinitiative teilnahmen, hatten die Möglichkeit im virtuellen Raum ihre Aussprache zu trainieren, wobei virtuelle Sounds bestimmter Ausspracheschwierigkeiten („th“) zur Verfügung standen. Ferner erhielten sie noch weitere Anregungen zum eigenen Selbsttraining in Form von digitalen Lernmedien. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens wurden den Fortbildungsteilnehmern diese selbstorganisierte Lernform angeboten, um ihnen flexibles Lernen anzubieten und ihnen den Aufbau neuer Routinen beim Fremdsprachenlernen zu ermöglichen. Dieses E-Learning Format stimmt folglich mit der oben angeführten Definition von Arnold et al. überein, denn der angebotene *Language Coach* zur Ausspracheschulung ist mit dem zur Verfügung stehenden Aussprachetraining so strukturiert, dass Handlungsrouninen durch das Üben der Aussprache aufgebaut werden können und somit das Lernen nachhaltig erleichtert wird. Dennoch war dieses Angebot nur eine Ergänzung zu den Unterrichtsstunden mit den muttersprachlichen Referenten und stellt keinen Ersatz des persönlichen Austausches mit den Fremdsprachenlehrkräften dar.

Das persönliche Gespräch sowie die immer erneute Vereinbarung der Ziele, Inhalte und Methoden zwischen Lehrenden und Lernenden sind in Bildungsprozessen unverzichtbar. [...] E-Learning-Angebote sind daher so zu gestalten, dass sie kommunikative Lehr- und Lernprozesse nicht ersetzen, sondern diese in ihrer Qualität, Offenheit und Ergebnisorientierung unterstützen und weiterentwickeln (Arnold et al. 2015: 33).

Grundsätzlich stellt Arnold et al. fest, „dass die Lernenden zu einem erfolgreichen Lernen die unmittelbar angeregte themenbezogene Kommunikation bzw. kritisch reflektierende Diskussion mit den Lehrenden und auch mit den anderen Lernenden brauchen und suchen“ (ebd. 2015: 37). Daher ergänzt ein E-Learning Angebot die klassische Präsenzlehre und unterstützt die Optimierung der Qualität von Lehrveranstaltungen (Iberer 2010: 5). Aus diesen Gründen folgt auch die vorliegende Fortbildungsinitiative dem *Blended Learning*-Vorgehen, um gezielt E-Learning Methoden mit Präsenzelementen zu kombinieren.

In der Lebendigkeit der Kommunikation der Lernenden zeigt sich, dass das Lernen als das Eindringen in einen gesellschaftlich relevanten Gegenstandsbereich offensichtlich erst durch den Diskurs mit den anderen, also vor allem mit den Lehrenden und den anderen Lernenden oder auch mit anderen Fachexperten oder Partnern, konstituiert wird (Arnold et al. 2015: 38).

Gemäß Meister bietet E-Learning zahlreiche Unterstützungsmöglichkeiten, die helfen, Lernprozesse besser zu gestalten und Lernziele damit optimal zu erreichen. Es werden damit selbstständiges Lernen, aktives Aneignen von Wissen und selbstgesteuertes Lernen gefördert (ebd. 2004: 14f.) und folgt damit dem Prinzip von erwachsenengerechtem Lernen mit der Aneignung von adäquaten Lernstrategien (Arnold & Lermen 2004: 72). Neben der räumlichen und zeitlichen Flexibilität bietet E-Learning multimedial und interaktiv aufbereitete Inhalte, die sich auf kognitionspsychologische und auf motivationspsychologische Erkenntnisse stützen (Schaumburg & Issing 2004: 79).

Dennoch ist bei der Entwicklung eines Fortbildungsprogrammes mit E-Learning-Elementen auch zu beachten, dass nicht alle Lernenden die Vorteile

dieser Kombination sehen. „Ein empirisch überzeugender Beleg des Lernvorteils multimedialer und hypermedialer Programme gegenüber traditionellen Lernmedien steht jedoch noch aus“ (Schaumburg & Issing 2004: 80). „Meist ist auch noch nicht begriffen worden, dass E-Learning einen grundlegenden kulturellen Umbruch im Lehren und Lernen zur Folge hat, der auf eine wachsende Eigenständigkeit der Lernenden hinausläuft“ (Arnold et al. 2015: 32). Meister fügt hinzu, dass beachtet werden muss, „dass es relevante Bevölkerungsgruppen gibt, die entweder nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, die ein Online-Lernen erfordert, oder es aber auch bewusste ‚Verweigerer‘ einer Entwicklung gibt, die manche Personen für ihr eigenes Lernen nicht wünschen (ebd. 2004: 12). Daher ist „der Einsatz Neuer Medien nicht gleichbedeutend mit einer Substituierung des Präsenzlernens“ (Arnold & Lermen 2004: 74). Im Kontext einer adressatenorientierten Fortbildung muss idealerweise auch auf die Gruppen geachtet werden, die die Verwendung von Neuen Medien eher ablehnen. Daher folgt auch das vorliegende Fortbildungskonzept der Initiative „Englisch in der Grundschule“ dem Format des *Blended Learning* und verknüpft Präsenzphasen mit E-Learning Angeboten.

Weiter ist auch die Didaktik von E-Learning Angeboten als Überblick zu betrachten, um eine Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen zu erwirken. Die Kenntnis (lern-)psychologischer und didaktischer Erfordernisse, die sich bei der Nutzung von E-Learning Angeboten ergeben, ist erforderlich bei der Ausarbeitung des didaktischen Designs (Schaumburg & Issing 2004: 77). Weiter empfehlen die Autoren auch, den Lernenden „Kompetenzen und Strategien des selbstgesteuerten Lernens zu vermitteln, da Online-Lernangebote in der Regel hohe Anforderungen an die Selbstorganisation der Teilnehmer beim Lernen stellen“ (ebd. 2004: 86). Dieser Aspekt wird von der Initiative „Englisch in der Grundschule“ mit der gemeinsamen Auftaktveranstaltung zu Beginn der Fortbildungsinitiative umgesetzt und hilft gleich zu Beginn, mögliche aufkommende organisatorische, technische oder inhaltliche Fragen persönlich zu klären.

Niegemann unterscheidet beim E-Learning folgende Formate:

- „Direkte Instruktion, mit den Varianten: e-Lecture und e-Kompendium (Tutorial)
- Fallbasiertes Lernen mit domänenabhängigen Spezifika
- Exploratives problembasiertes Lernen
- Produkttrainings
- Multimedial angeleitetes Selbstlernen
- Aufgabengeleitete Simulation
- Lernen durch Systemmodellierung“ (ebd. 2006: 66).

Der angebotene *Online Language Coach* zur Aussprachschulung lässt sich in das Format des Multimedial angeleiteten Selbstlernens einordnen, jedoch bleibt im vorliegenden Fall die Möglichkeit der Rückmeldung aus. Die Möglichkeit, Fragen zu stellen, bleibt auch in diesem Format aus, könnte sich aber durch eine Chat-Funktion realisieren lassen. Niegemann unterstreicht, dass aktive und passive Hilfen zu den wichtigeren Interaktionsformen zählen (ebd. 2006: 71). Da die angebotene Fortbildungsinitiative aber den Schwerpunkt auf der Interaktion mit den Native Speakern in den Unterrichtsnachmittagen legt, wird in diesem Kapitel nicht näher auf die Möglichkeiten des E-Learning eingegangen. Die Ausführung soll lediglich den Zusammenhang zu den Fragen im Fragebogen zum Online-Learning herstellen und einen Überblick über das Fortbildungsformat des *Blended Learning* geben, welches traditionellen und mediengestützten Fremdsprachenunterricht für Erwachsene kombiniert.

5 Evaluation in der Erwachsenenbildung

Die folgende theoretische Auseinandersetzung mit Evaluation in der Erwachsenenbildung legt die theoretische Grundlage für das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“.

5.1 Evaluation als Konzept

Zur Begriffsdefinition möchte die Verfasserin im Kontext der vorliegenden Erhebung die Bestimmungen von Reischmann und Wesseler anführen: Reischmann versteht unter Evaluation erstens „das methodische Erfassen, und [zweitens] das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“ (ebd. 2006: 18). Weiter führt Wesseler aus, dass Evaluation zur besseren Feinsteuerung eines laufenden Programms (Design und Durchführung) dient, mit dem Ziel der Optimierung (Wesseler 2011: 1035). Damit basiert Evaluation auf das „Verstehen, Bewerten und Verbessern konkreter Praxismaßnahmen“ (Reischmann 2006: 28). Weiter unterstreicht Reischmann, dass „Evaluation das Sammeln von Daten voraus [setzt]. Dieses Sammeln von Daten muss in einer systematisch-methodischen Form erfolgen“ (Reischmann 2006: 137).

Nach Tenberg ist Evaluation in erster Linie „als integratives, reflexives, rekursives Element eines vollständigen didaktischen Handelns“ zu verstehen (ebd. 2006: 280).

Für die vorliegende Studie sind die drei vorliegenden Definitionen am geeignetsten, da dadurch die Selbstreflexion der Lehrkräfte und die Weiterentwicklung der Maßnahme thematisiert wird und im Forschungsvorhaben an-

gewendet wird, d. h. einerseits wird versucht, die Praxis-Maßnahme zu verstehen und zu erfassen, um anschließend nachzusteuern und andererseits ist das Prinzip der Reflexion enthalten.

Über den sinnvollen Einsatz von Evaluationen sagt Weisser, dass

[d]ie ständige immer wieder Distanz suchende, reflexive Begleitung aller für wesentlich erachteten Programmaspekte die Grundlage für den sinnvollen Einsatz von Evaluationsmethoden [ist]. Zur Professionalität in der Programmarbeit gehört diese analytische Distanz, die zum eigenen Tun eine experimentelle Haltung einnimmt und vornehmlich daran interessiert ist, aus Erfahrungen zu lernen. Weil es keine Standardrezepte und Vorgehensweisen gibt, kommt dieser Einstellung eine so große Bedeutung zu (ebd. 2002: 217).

Auch Weisser spricht hier von sinnvoller Evaluation, wenn eine reflexive Begleitung, wie in der vorliegenden Arbeit durch die Befragung der Lehrpersonen, stattfindet. In Bezug auf die Evaluation von Fortbildungsprogrammen legt der Verfasser ferner dar, dass

[z]um didaktischen Handeln eine den Zielen und Bedingungen der Weiterbildungsveranstaltung angepasste Auswahl einer Evaluationsmaßnahme [gehört]. Es geht im engeren Sinne darum, ein *Feedback* von den Lernenden einzuholen und ihnen die Chance zu eröffnen, sich zu äußern. [...] Im Weiteren Sinne ist die Evaluation einer einzelnen Veranstaltung eingebettet in die gesamte Programmevaluation; sie sollte zur Erfahrungsbildung beitragen und damit den Kreis von der Veranstaltungsdurchführung zur neuerlichen Planung schließen (ebd. 2002: 232).

Damit legt er dar, dass nach Auswertung der vorliegenden Daten einer Evaluation eine Optimierung des Programms ermöglicht wird, angepasst an die Auswertungsergebnisse. Schmidt und Tippelt beschreiben das Ziel von Evaluationen mit der Möglichkeit, „[a]us den daraus resultierenden, zunächst eng an die jeweilige Maßnahme oder Einrichtung gekoppelten Forschungsergebnissen, allgemeinere Aussagen zu Möglichkeiten und Grenzen, Erfolgsbedingungen und Barrieren, Eignung oder Nicht-Eignung von methodischen, strukturellen und inhaltlichen Innovationen zu treffen“ (ebd. 2011: 155). Die gewonnenen Erkenntnisse legen günstige und/oder ungünstige Rahmenbe-

dingungen von Maßnahmen und Institutionen dar und es lassen sich verallgemeinerte Erkenntnisse zu Fragestellungen der allgemeinen Organisationsentwicklung im Weiterbildungsbereich formulieren (Schmidt & Tippelt 2011: 155). Nicht nur die Durchführung der Evaluation, sondern die im Vorfeld einer Bildungsmaßnahme getroffene bewusste Entscheidung für eine Qualitätssicherung ist nach Wesseler bereits entscheidend:

[d]ie Wirksamkeit einer Evaluation kann nicht nur über ihre Ergebnisse beobachtet werden; bereits die Entscheidung für eine Evaluation und die damit verbundenen Diskussionen über Verfahren, Instrumente und Informationsquellen, d. h. der Evaluationsprozess selbst hat nachweisliche Wirkungen auf die Programmarbeit (Wesseler 2011: 1039).

Um die Notwendigkeit von Evaluationen im Bereich der Lehrerfortbildung zu unterstreichen, ist Evaluation nach Ansicht von Haenisch kein Selbstzweck, sondern dient der Sicherstellung einer angemessenen Qualität der Fortbildungsveranstaltung (Haenisch 1990: 3). Diekmann fügt hier hinzu, dass Evaluation im Weiterbildungsbereich mit einer innovativen Personalpolitik zusammenhängt und in Zukunft mehr Aufmerksamkeit erfahren wird. „Ausgelöst wird das vor allem durch Fragen der Praxis, die auf eine wissenschaftliche Begleitung und Innovationen angewiesen ist“ (ebd. 2016: 948).

Fischer geht noch weiter auf die Qualität von Lehrerfortbildung ein und differenziert dabei formale Aspekte wie Umfang, Häufigkeit, Dichte oder Menge von Veranstaltungen, die Art der Strukturierung der Fortbildungsveranstaltungen, besondere inhaltliche Eigenschaften und Merkmale sowie der Nutzen, die Akzeptanz und die Wirksamkeit (Fischer 2007: 9). Diese Aspekte müssen in die Qualitätsdiskussion miteinbezogen werden.

5.2 Evaluation als Qualitätssicherung

Nuissl stellt fest, dass Evaluation immer anwendungsorientiert ist und in einem gesellschaftlichen Feld stattfindet (ebd. 2013: 116). Ferner sind Evaluationsergebnisse „niemals nur positiv bestätigend, sondern zeigen immer auch Probleme und notwendige Entwicklungen auf (Nuissl 2011: 118f). Galiläer fügt hinzu, dass

[m]it gesellschafts- und zeitdiagnostischem Interesse betrachtet, markieren Begriffe wie Qualität, Qualitätsmanagement, aber auch Autonomie, Dezentralisierung, Exzellenz usw. veränderte Prioritätensetzungen in der Bildungs- und Sozialpolitik. Auf dieser gleichsam semantischen Ebene ist Qualität neben zahlreichen anderen Schlagwörtern Ausdruck eines von globalem Wettbewerb, Standortpolitik und verordnetem Reformzwang geprägten Zeitgeistes (ebd. 2005: 10).

Um die Qualität einer Bildungsmaßnahme einzustufen, bedarf es trotz Schwierigkeiten einer zielgerichteten Evaluation des geplanten Programms mit festgelegten Zielen, um erwünschte oder befürchtete Wirkungen festzustellen (Reischmann 2006). Auch die Tatsache, dass eine anscheinend unübersehbare Vielfalt von Anbietern auf dem Markt auftritt (Arnold et al. 2000: 19; Siebert 2011: 142f.) und die Komplexität der Erwachsenenbildung zunimmt (Wesseler 2011: 1031), begründen die Umsetzung von Evaluationen zur Qualitätssicherung. Damit stellt „[d]ie Evaluations- oder auch Begleitforschung [...] einen quantitativ bedeutenden Teil der Erwachsenenbildungsforschung dar und verbindet Anwendungsforschung mit anwendungsorientierter Grundlagenforschung“ (Schmidt & Tippelt 2011: 155). Barz und Tippelt ergänzen zur Qualitätssicherung, dass

[e]inerseits die große Bedeutung des lebenslangen Lernens zunehmend erkannt [wird], andererseits werden unter den stärker zur Geltung kommenden Rahmenbedingungen der ökonomischen Rentabilität und der Effizienzsteigerung neue Modelle wie Outsourcing, Marketing, Profilbildung auch für den Bereich des Bildungsmanagements unverzichtbar (ebd. 2004: 8).

Folglich zeichnen sich für die Erwachsenenbildung neue Erfordernisse auch für den Bereich der Evaluation und Qualitätssicherung ab (Barz & Tippelt 2004: 8). Die erhaltenen Informationen über die Qualität der erfolgten Initiative sind von entscheidender Bedeutung, da Evaluation als strategische Ressource den Weg für weitere innovative Entwicklungen öffnet und damit zur Förderung von Qualität dient (Wesseler 2011: 1031). „Evaluation wird zu einer Quelle, aus der wir Potential für weitere Entwicklung schöpfen“ (Wesseler 2011: 1032). Auch Häder stellt die Notwendigkeit von Evaluationen fest. Seiner Ansicht nach ist

ein profundes Wissen über das Funktionieren der Methoden der Empirischen Sozialforschung sowohl für die unterschiedlichen Konsumenten von empirischen Daten, als auch für die Produzenten solcher Angaben notwendig. Intuitives Arbeiten führt lediglich zu Vermutungen, welche den Qualitätsanforderungen nicht genügen (ebd. 2015: 12).

Die Notwendigkeit von Evaluationen im Bildungsbereich erklärt Nuissl damit, dass

[d]er Bildungsbereich einem fortwährenden Innovationsdruck [unterliegt]; dieser erklärt sich aus Modernisierungsprozessen der Gesellschaft, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen über das Lernen, wachsende Konkurrenz im globalen Rahmen, Profilierungen politischer Stakeholder u. a.; Innovationen (d. h. Veränderungen) bedürfen einer besonderen Förderung (zu Beginn) und der Überprüfung ihrer Wirksamkeit (ebd. 2013: 45).

Um den Aspekten von Nuissl in Bezug auf die gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden, muss nach Ansicht von Buhren et al. Evaluation folgende vier Funktionen erfüllen:

- „Steuerungsfunktion: Ergebnisse von Evaluationen werden zur Steuerung und Optimierung von Entwicklungsprozessen herangezogen.
- Stimulierungsfunktion: Ergebnisse von Evaluationen eignen sich zur Stimulation von qualitätsorientierten Entwicklungsprozessen.
- Rechenschaftsfunktion: Ergebnisse von Evaluationen dienen dazu, zu überprüfen, ob sich die Maßnahmen und eingesetzten Ressourcen rechtfertigen lassen.
- Außendarstellungsfunktion: Evaluationen dienen der Öffentlichkeitsarbeit und der Erhöhung der Sichtbarkeit (schulischer) Leistungen“ (2002: 164).

Diese angeführten Funktionen bilden auch die Grundlage der vorliegenden Studie und fließen in den abschließenden Diskussionsteil mit ein.

Dennoch liegt, wie im vorherigen Kapitel 4.1 in der Begriffsdefinition von Fort- und Weiterbildung gezeigt, keine einheitliche Vorgabe von Evaluation vor, so dass auch in dem Bereich der Evaluation unterschiedliche Herangehensweisen diskutiert werden. „Aufgrund der Vielgestaltigkeit der Angebote an Weiterbildungsmaßnahmen sowie der unklaren Begriffsabgrenzung“ konstatiert Tödt, dass sich dadurch auch die „Qualitätsdebatte in der Weiterbildung insgesamt uneinheitlich [entwickelte], das heißt, vielschichtig

und an unterschiedlichen Referenzsystemen orientiert“ (Tödt 2008: 17). Damit gewinnt die strukturierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Weiter definiert Tödt Qualität als einen Verhältnisbegriff, dessen Bestimmung davon abhängig ist, „welche Interessen und Ansprüche an den Gegenstand herangetragen werden bzw. welcher Beurteilungsmaßstab angelegt wird. [...] Die Beantwortung der Frage, wann Bildungsangebote oder -prozesse eine gute Qualität haben, wird aus unterschiedlichen Perspektiven und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen ganz unterschiedlich beantwortet“ (ebd. 2008: 85). Diese Aussage unterstreicht das Prinzip der Teilnehmerorientierung und die Ausrichtung der Konzeption auf Grundlage der gesammelten Daten der Fortbildungsteilnehmer, um Qualitätsanforderungen zu genügen.

5.3 Einbindung der Teilnehmenden an der Evaluation

„Ein wesentliches Prinzip aller Befragungen zu Beginn einer Fortbildung muß [sic] darin bestehen, daß [sic] sie auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmer für ihre weitere Fortbildungsarbeit nützen. Unter allen Umständen muß [sic] vermieden werden, daß [sic] die Beteiligten in die Rolle von Datenlieferanten gedrängt werden. Besonders standardisierte Befragungen, die meist mit ganz unterschiedlichen Zwecksetzungen verbunden sind, stehen häufig in der Gefahr, daß [sic] sie von den Betroffenen nicht unbedingt als ihre ‚Anglegenheit‘ betrachtet werden. Um so wichtiger ist es gerade hier, die Intentionen der Befragung transparent zu machen und zu erläutern, was mit den Daten geschieht“ (Haenisch 1990: 13).

Für den Nutzeffekt und das Image von Evaluation ist es nun von ganz entscheidender Bedeutung, daß [sic] den einzelnen Bezugsgruppen bekannt und transparent ist, welches die spezifischen Informations- und damit auch Evaluationsbedürfnisse der jeweils anderen Bezugsgruppen sind. Darüber hinaus muß [sic] es das Ziel sein, jeder dieser Gruppen die Bedingungen zu schaffen, die es ihnen ermöglichen, die gewünschten Informationen zu erhalten. Leider bleibt es nicht aus, daß [sic] gerade Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Fortbildung die Bezugsgruppe sind, die im Prozeß [sic] der Informationsbeschaffung am stärksten beansprucht werden. Da sich auf sie die gesamten Fortbildungsbemühungen beziehen, können es eigentlich auch nur sie

sein, die die für viele Evaluationsfragen wichtigen Rückmeldungen geben. Insofern ist es bei der Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme unvermeidlich, daß [sic] in bestimmten Phasen von der Teilnehmer-schaft Informationen gefordert werden, die diesen selbst vielleicht nur wenig oder nur in indirekter Weise nutzen, auf die andere dagegen aber gerade angewiesen sind (Haenisch 1990: 4).

An die Einbindung der Teilnehmenden schließt sich auch Reischmann an und bestätigt, dass „[...] den Beteiligten [einer Evaluationsmaßnahme] die Möglichkeit eingeräumt sein [muss], eigenverantwortlich beim Beurteilungsprozess mitzuwirken und auch diesen Teil des Lernens für die eigene Entwicklung zu nutzen“ (ebd. 2006: 87). Nach Siebert und Jäger sind die „Nichtbeteiligung, Weiterbildungsabstinenz, Desinteresse in Kursen [...] nicht (nur) eine Folge fehlender Motivation, sondern gibt es auch – subjektiv begründete – Motive für einen Lernwiderstand“ (ebd. 2006: 134). Dies zeigt, dass ohne die Beteiligung der betroffenen Kursteilnehmer eine Sicherung der Qualität nicht möglich ist. Auch Haenisch unterstreicht die Beteiligung der Kursteilnehmer an Teilnehmerbefragungen:

Für die Personen in der Planung beispielsweise muß [sic] klar sein, daß [sic] prozeßbegleitende Evaluationsaktivitäten einen wichtigen Bestandteil für die Unterstützung der Lernprozesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer darstellen; auf der anderen Seite muß [sic] diesen teilnehmenden Personen bewußt [sic] werden, daß [sic] die Verantwortlichen – wollen sie die Maßnahme ernsthaft weiterentwickeln und verbessern – z. B. auf Abschlußbefragungen [sic] kaum verzichten können, auch wenn von vornherein klar ist, daß die auf diese Weise ermittelten Ergebnisse in erster Linie erst der nächsten Teilnehmergeneration zugute kommen. In jedem Falle muß [sic] allen Beteiligten der jeweilige Evaluationszweck aber auch die geplante Verwertung der Evaluationsergebnisse deutlich sein. Dabei kann es von großer Hilfe sein, wenn herausgestellt wird, daß [sic] es bei allen Evaluationsbemühungen innerhalb von Lehrerfortbildung ausschließlich um die Evaluation der jeweiligen Fortbildungsmaßnahme geht, nie um die Überprüfung der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (ebd. 1990: 5).

Zusammenfassend schließt sich die vorliegende Arbeit an die Definition von Weisser an, die Programmevaluation wie folgt definiert: „Programme evaluieren heißt in erster Linie, sich Rechenschaft über Erfolg und Qualität von durchgeführten Programmen geben [...]“, vollzogen mit Erhebungsmitteln wie Auswertungsgesprächen mit der Lehrperson, Einzelinterviews mit den

Teilnehmenden und einem Fragebogen für die Teilnehmenden (Weisser 2002: 216).

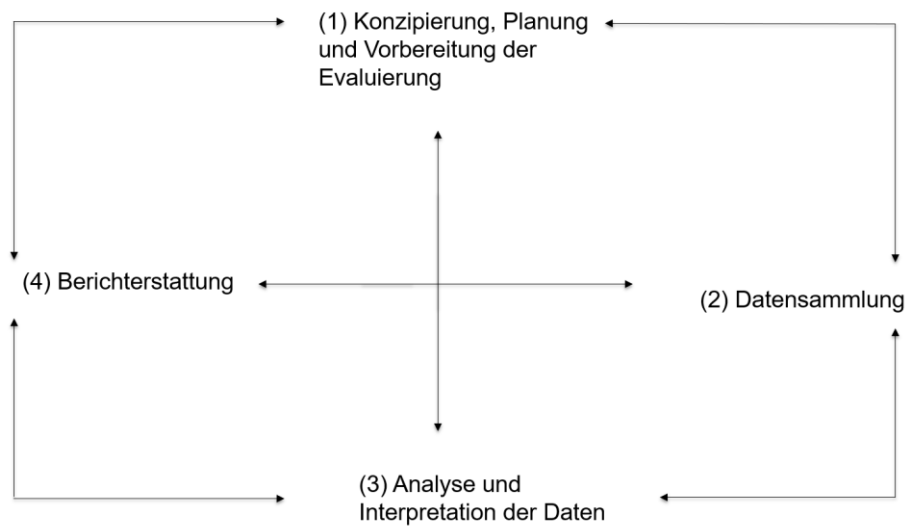


Abbildung 4: Vier Phasen der Programmevaluation (Wesseler 2011: 1040)

Auch auf europäischer Ebene gibt es Empfehlungen der Europäischen Kommission zur Qualitätsentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Form des Bezugsrahmens „European Quality Assurance in Vocational Education and Training: „The European Quality Assurance Reference Framework for VET (Abbildung 5) provides a European-wide system to help Member States and stakeholders to document, develop, monitor, evaluate and improve the effectiveness of their VET provision and quality management practices „ (2009).

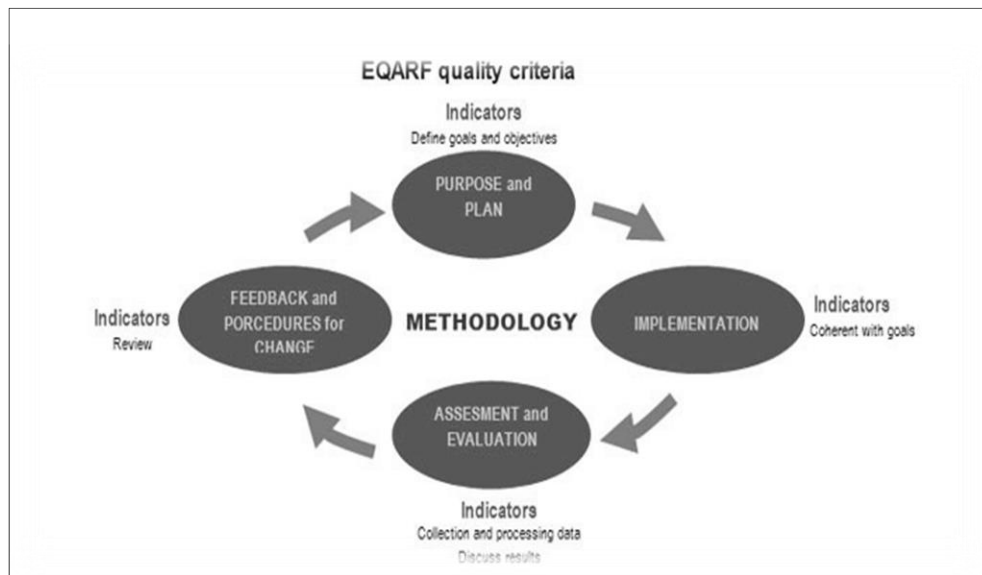


Abbildung 5: The European Quality Assurance Reference Framework for VET

Damit gibt die Europäische Kommission auch Empfehlungen zur Planung und Organisation von beruflichen Weiterbildungsprogrammen zum Qualitätsmanagement in der Berufsbildung vor, mit den Ziel „eine Kultur der Qualitätsverbesserung“ zu etablieren (EU 2009: C155/8), d. h. auch auf politischer Ebene wird die Einhaltung von Qualitätsstandards im Bereich der Aus- und Weiterbildung gefordert und richtungsweisende Standards vorgegeben.

PLANNING	IMPLEMENTATION	ASSESSMENT and EVALUATION	FEEDBACK and PROCEDURES for CHANGE
Refers to setting up clear, appropriate and measurable goals and objectives in terms of policies, procedures, tasks and human resources	Establishes the procedures to ensure achievement of goals and objectives (e.g. development of partnerships, involvement of stakeholders, allocation of resources and organisation or operational procedures)	Includes evaluation of VET provision and assessment of 'outcomes' at system and individual level. They normally present two components: 1. collection and processing of data; 2. discussion, evaluation and assessment based on this data	Applies to developing operations in order to achieve the targeted outcomes and/or setting new objectives, after discussion and analysis have been made by key stakeholders

Abbildung 6: The Framework Recommendation (2009)

Im Besonderen wird hier auf die dritte Säule der Grafik in Abbildung 6 eingegangen, die auf die Bewertung und Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme zielt. Die Kommission teilt die Bewertung und Evaluation in zwei Schritte ein: Erstens die Sammlung und Auswertung der Daten und zweitens die Diskussion über die Daten und ihre Bewertung. Dieser Vorgehensweise folgt auch die vorliegende Evaluation der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ und folgt damit den wissenschaftlichen Standards der Europäischen Kommission.

Wessler weist aber auch auf Herausforderungen in Bezug auf Evaluationen in der Weiterbildung hin, und stellt fest, dass „[j]edes Weiterbildungsprogramm ein System interagierender Variablen [bildet], nicht eine lineare Kette von Ursachen und Wirkungen, und Evaluation muss versuchen, wesentliche Elemente in ihren Beziehungen zueinander abzubilden“ (ebd. 2011: 1041).

Evaluierungen werden die Komplexität der Programmwirklichkeit immer reduzieren. Worauf es jedoch ankommt, ist das Bemühen um eine Balance zwischen Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Evaluationsaussage, die in einer konkreten Situation eines Programms oder einer Institution soviel Überzeugungskraft („credibility“) ausstrahlt, dass sie wirksam wird auf Entscheidungen (Wessler 2011: 1040).

In Bezug auf die heterogenen Teilnehmergruppen unterstreicht Wessler weiter,

[e]ine besondere Schwierigkeit der Programmevaluation im Bereich der Erwachsenenbildung liegt in der oft sehr großen Heterogenität der Teilnehmergruppen. [...] Die Erhebungsverfahren sollten deshalb, wenn die Ressourcen dies erlauben, so ausgewählt werden, dass sie eine hohe Frequenz von Rückkopplung und Interaktion ermöglichen und sich mit einer gewissen Redundanz ergänzen; d. h. es sollten unterschiedliche Verfahren zur Erhebung derselben Information ggf. aus unterschiedlichen Informationsquellen (Lernende, Lehrende, Institutsleitung etc.) kombiniert werden, die Raum lassen für eine kontinuierliche Überprüfung, inwieweit die einzelne Frage überhaupt richtig verstanden worden ist (Wessler 2011: 1043).

Die heterogene Gruppe der erwachsenen Lerner spielt somit nicht nur in der Planung einer Fortbildungsveranstaltung eine Rolle (vgl. Kapitel 4.2), sondern ist damit auch im Bereich der Evaluation relevant. „Wissenschaftliche Qualitäts- oder Gütekriterien (*scientific quality criteria*) sind Merkmale wissenschaftlicher Studien, an denen auf wissenschaftstheoretischer Basis ihre Qualität bzw. Güte festgemacht werden soll, was letztlich auf die Beurteilung der durch die Studie gewonnenen Erkenntnisse hinausläuft“ (Döring 2016: 83). Aus diesem Grund bezieht die wissenschaftliche Begleitung der Initiative „Englisch in der Grundschule“ neben dem Hauptuntersuchungsinstrument der Lehrkräfte (Online-Befragung und Leitfadeninterviews) auch die muttersprachlichen Referenten sowie die teilnehmende Beobachtung in das Evaluationskonzept mit ein.

Auf die gewonnenen Erkenntnisse wird im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen, unter Berücksichtigung der vorherigen theoriegeleiteten Kapitel zwei bis fünf. Das nächste Kapitel gibt im Folgenden Auskunft über das methodische Vorgehen und die Kombination der Forschungsinstrumente.

6 Methodisches Vorgehen und Durchführung der Studie

Wesentlicher Bestandteil der Empirischen Sozialforschung²³ sind die Methoden. Diese „stellen Systeme von Handlungsanweisungen dar, um bestimmte Erkenntnisse realisieren zu können, beziehungsweise um bestimmte Resultate zu erzielen oder um Informationen zu sammeln“ (Häder 2015: 13). Grundsätzlich orientiert sich die Studie an den von Atteslander et. al definierten fünf Phasen des Forschungsablaufes: I. Problembenennung; II. Gegenstandsbenennung; III. Durchführung (Anwendung von Forschungsmethoden); IV. Analyse (Auswertungsverfahren); V: Verwendung von Ergebnissen (ebd. 2010: 21f.) Im Folgenden wird das methodische Vorgehen und die Durchführung der Studie skizziert.

6.1 Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit

Obwohl die Forschungsdiskussion den Wert der Fort- und Weiterbildung von Englischlehrkräften in der Grundschule aufgrund der gestiegenen Anforderungen in der Arbeitswelt als bedeutend einstuft, gibt es bislang nur wenige systematische Untersuchungen dazu, wie eine institutionalisierte, fremdsprachliche Fortbildung für Grundschullehrkräfte gestaltet sein muss, um einerseits die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu beachten und andererseits Sicherheit im Berufsalltag zu geben (Problembenennung).

Daher besteht in diesem Feld ein Forschungsdesiderat, womit sich die vorliegende Arbeit beschäftigt, um diese Forschungslücke zu füllen.

Das Hauptziel der Untersuchung, besteht unter anderem darin, herauszufinden, welche Englisch-Vorkenntnisse (Lernerbiografie) die Teilnehmenden erworben haben, in welchen Situationen die Lehrenden Englisch im eigenen

²³ Unter Empirischer Sozialforschung wird eine Gesamtheit von Methoden, Techniken und Instrumenten zur wissenschaftlich korrekten Durchführung von Untersuchungen des menschlichen Verhaltens und weiterer sozialer Phänomene verstanden. [...] [S]ie wird im Kontext einer ganzen Reihe unterschiedlicher Wissensgebiete betrieben“ (Häder 2015: 12).

Unterricht verwenden, welche Einstellung zum lebenslangen Lernen besteht und wie ihr eigenes Fortbildungsverhalten gestaltet ist. Weiter wird die Frage der Zufriedenheit mit der angebotenen Fortbildung und die Erwartungen an das vorgegebene Programm der Fortbildung gestellt. Näher eingegangen wurde anschließend mit Fragen zu den einzelnen Programmpunkten der Fortbildung (Native Speaker und Inhalte der Fortbildung). Nach Atteslander et. al ist diese Phase als Gegenstandsbenennung des Forschungsablaufs zu bezeichnen.

Die Ausarbeitung des Fragebogens hat zum Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse über die komplexe Thematik einer teilnehmerorientierten, fremdsprachlichen Fortbildung für Grundschullehrkräfte zu geben und dabei Praxishandlungen einzuschätzen und zu bewerten. Das datenbasierte Verfahren verfolgt damit eine didaktische Funktion, womit das ausgearbeitete Fortbildungsprogramm eingeschätzt, verstanden und verbessert werden soll, um zukünftige Maßnahmen besser zu gestalten und damit die didaktische Steuerungsfunktion der Evaluation zu nutzen. Ferner soll die Bildungsmaßnahme von den Teilnehmenden und Verantwortlichen reflektiert und verstanden werden (Reflexionsfunktion) (Reischmann 2006: 24f.), wobei Fragen zur individuellen Einschätzung zum lebenslangen Lernen der erwachsenen Lerner gestellt wurden und somit eine Auseinandersetzung zum Fortbildungsverhalten der Teilnehmenden erfolgt.

Übergeordnetes Ziel der vorliegenden Evaluation der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ ist die Schließung einer Forschungslücke, die den Blick auf ein in der bisherigen Forschungsliteratur eher vernachlässigtes Feld einer teilnehmerorientierten fremdsprachlichen Fortbildung für Grundschullehrkräfte richtet und damit einen substantiellen Beitrag für den Bereich der empirischen Bildungsforschung leistet.

Die Untersuchung wurde im Zeitraum von Oktober 2012 bis Juni 2014 (Datensammlung) im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung der Initiative „Englisch in der Grundschule“ der Regierung von Schwaben durchgeführt, um eine Datengrundlage zu schaffen. Die fachliche Betreuung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt erfolgte an der Professur für Englischdidaktik durch Herrn Prof. Dr. Heiner Böttger.

6.2 Inhalt und Aufbau der Fortbildungsinitiative

Das Konzept der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ wurde von Herrn Prof. Dr. Heiner Böttger (Professur für Englischdidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt) in Zusammenarbeit mit Herrn Richard Steurer (Koordinator der Bildungsregionen in Schwaben) und Frau Heiß-Wimmer (Leiterin des Sachgebiets Unterricht, Erziehung und Qualitätssicherung der Regierung von Schwaben) entwickelt. In mehreren Vorbereitungssitzungen wurde gemeinsam ein festgelegter Organisationsplan in Bezug auf Zeit und Ort, Anmeldeverfahren (FIBS), Seminarleitung und Thema der einzelnen Veranstaltungen konkretisiert.

Teilnehmerorientierung war das Leitprinzip bei der Ausarbeitung des Programms für die fremdsprachliche Fortbildung der Englisch-Lehrkräfte. Dabei wurden die Unterrichtszeiten der Lehrkräfte einbezogen. Ferner wurde die Veranstaltung auf verschiedenen Funktionsebenen an den Schulen im Regierungsbezirk Schwaben beworben. Die zuständige Fachberaterin/der zuständige Fachberater (Grundschule und Mittelschule) für das Fach Englisch an der Grundschule standen als Koordinator für die Räumlichkeiten und für organisatorische Fragen als Ansprechpartner für die Regierung von Schwaben sowie für die Verantwortlichen der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung.

6.2.1 Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ im Schuljahr 2012/2013

Zehn teilnehmende Grundschulen aus zehn Schulamtsbezirken des Regierungsbezirks Schwaben wurden von der Regierung von Schwaben im August 2012 zur Fortbildungsinitiative für fünf Termine schriftlich per E-Mail eingeladen. Sie wurden dabei über die Auftaktveranstaltung sowie den Aufbau des Fortbildungsprogrammes informiert, die auf den folgenden drei Bausteinen basiert:

- **Baustein 1:** Auftaktveranstaltung am 25.09.2012 von 14.30 bis 18.00 Uhr mit Begrüßung durch die Organisatoren und Vorstellung der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ sowie einem Vortrag von Herrn Prof. Dr. Böttger zu aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Englisch in der Grundschule mit Diskussion. Anschließend erhielten die Fortbildungsteilnehmer in einem Computerraum eine Einführung in ein Internet-gestütztes Schulungsprogramm „O!KAY! Language Coach“²⁴ zur Schulung und dem Training der Aussprache im Rahmen der Auftaktveranstaltung.
- **Baustein 2 und 3:** Sprachschulung mit einem Native Speaker von 14.00 bis 17.00 Uhr an zwei Nachmittagen.
- Abschlussveranstaltung am 26.02.2013 von 14.30 bis 16.00 Uhr mit Vorstellung der zentralen Ergebnisse der Online-Evaluation.

Baustein 1	Baustein 2	Baustein 3	
Auftaktveranstaltung und Einführung in Internet-gestütztes Programm	Sprachschulung mit NS ²⁵ „x“ und „y“	Sprachschulung mit NS „z“	Abschlussveranstaltung mit Vorstellung der zentralen Ergebnisse der Online-Evaluation

²⁴ Virtuelle Lehrerfortbildungsplattform *O!KAY!-Language Coach* (www.okaylanguagecoach.de) zur Verbesserung der Aussprache mit Intonation, Betonung und Sprechflüssigkeit zum Beispiel mit Übungen zu *Problem Sounds*, *Classroom Phrases* und zusätzlichem *Language Workout* mit schwierigen Trainingssätzen (*Language Coach* Domino Verlag Günther Brinek GmbH München, 2012).

²⁵ Die Fortbildungsinitiative wurde mit einer Gruppe von vier verschiedenen Native Speakern durchgeführt, so dass die teilnehmenden Lehrkräfte von unterschiedlichen Dozentinnen/Dozenten unterrichtet wurden.

3 ½ Stunden	3 Stunden	3 Stunden	1 ½ Stunden
-------------	-----------	-----------	-------------

Tabelle 2: Bausteine der Initiative „Englisch in der Grundschule“ 2012/2013

6.2.2 Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ im Schuljahr 2013/2014

Zehn bzw. sieben teilnehmende Grundschulen aus zehn Schulamtsbezirken des Regierungsbezirks Schwaben wurden von der Regierung von Schwaben im April 2014 zur Fortbildungsinitiative schriftlich per E-Mail eingeladen. Sie wurden dabei über die Auftaktveranstaltung sowie den Aufbau des Fortbildungsprogrammes informiert, die auf den folgenden drei Bausteinen basiert:

- **Baustein 1:** Auftaktveranstaltung am 07.05.2014 von 14.30 bis 17.30 Uhr mit Begrüßung durch die Organisatoren und Vorstellung der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ sowie einem Vortrag von Herrn Prof. Dr. Böttger mit dem Thema „Kompetent und kompetenzorientiert Englisch in Grundschulen unterrichten“ mit Diskussion. Zudem wurden Hinweise für die Nutzung von Internet-gestützten Schulungsprogrammen wie *Digital Language Coaches* (z. B. www.okaylanguagecoach.de, www.edulang.com/en/).
- **Baustein 2 und 3:** Sprachschulung mit einem Native Speaker von 14.00 bis 17.00 Uhr an zwei Nachmittagen.

Baustein 1	Baustein 2	Baustein 3
Auftaktveranstaltung mit Hinweisen zu Internet-gestützten Programmen	Sprachschulung mit NS „x“	Sprachschulung mit NS „y“
3 Stunden	3 Stunden	3 Stunden

Tabelle 3: Bausteine der Initiative „Englisch in der Grundschule“ 2013/2014

Die Auftaktveranstaltung wurde neben einem inhaltlichen Vortrag über aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse im Bereich der Englischdidaktik mit der Einführung in eine Online Lernplattform *Online Language Coach* ergänzt, bei der die Grundschullehrkräfte ihre Aussprache mittels Sprachübungen am

Computer schulen können. Ferner wurden alle Teilnehmenden über die wissenschaftliche Erhebung in Form eines online-basierten Fragebogens, eines Leitfadeninterviews und einer teilnehmenden Beobachtung informiert. Zudem wurde kommuniziert, dass die Teilnahme an jeder Art der empirischen Erhebung freiwillig und nicht zwingend mit der Kursteilnahme verbunden ist. Für die Veranstaltungen mit den Native Speakern wurden die Teilnehmenden aufgefordert, sich für jeden einzelnen Kurs über die Plattform FIBS (Fortbildung in bayerischen Schulen)²⁶ anzumelden.

Die Unterrichtsstunden mit den englischsprachigen Native Speakern wurde in der Intervallform mit zwei bzw. drei (2012/13) aufeinanderfolgenden Terminen angeboten, da:

[m]it der Intervallform von Seminaren den spezifischen Bedürfnissen von Lerngruppen sowohl inhaltlich als methodisch flexibel entsprechen werden [kann]:

- je nach Vielfalt und Umfang der gewählten Thematik sind die zeitlichen Abstände zwischen den einzelnen Terminen zu verkürzen oder auszudehnen,
- je nach Vorverständnis der Teilnehmer erfolgt mit einer durchgehenden Leitung eine straffere, externe Strukturierung des Seminars – integriert sich ein Tagesreferent als ‚Fachmann‘ stärker in die Seminargruppe –, konzipiert und organisiert eine Selbstlerngruppe ihren Lernprozeß [sic] nach den eigenen Vorstellungen,
- die Veranstaltungsorte sind gleichzeitig die Arbeitsplätze der Seminarteilnehmer und werden in Abstimmung mit der Thematik des Seminartages und den örtlichen Gegebenheiten festgelegt (Gieseke et. al 1979: 40f.).

Weiter wurde darauf geachtet, dass die Auftaktveranstaltung sowie die Stunden mit den Native Speakern nicht in die Unterrichtszeit der Lehrkräfte fällt, so dass einerseits keine Vertretungen gefunden werden mussten und andererseits die grundsätzliche Lehrtätigkeit nicht unterbrochen wurde.

Die Weiterbildung findet in dieser Form zwar in gewisser Distanz zum Arbeitsalltag statt, begleitet aber direkt die berufliche Praxis. An den Seminartagen ist die Alltagssituation im Bewußtsein [sic] stets präsent, zur Abstrahierung davon leiten die Thematik und der Diskurs mit den Kollegen an. [...] Lernen bezieht deshalb den Austausch von Erfahrungen als konstituierendes Moment in breitem Umfang mit ein. [...] So finden Berufsanfänger und berufserfahrene Mitarbeiter ebenfalls eine

²⁶ Online verfügbar unter: <https://fibs.alp.dillingen.de/>.

Basis für den Diskurs und das gemeinsame Weiterlernen“ (Gieseke et. al 1979: 40f.).

Die Förderung der Sprachkompetenz in Form von Praxisstunden mit Native Speakern an zwei Nachmittagen kommt der Forderung von Venth nach, der feststellt, dass „Fortbildungsangebote vorwiegend als ‚etwas Theoretisches‘ angesehen [werden]. Dem tritt man mit dem Verlangen nach Praxisbezug gegenüber“ (ebd. 1979: 34).

Es wurde auch ein Zeitfenster für Pausen während der Unterrichtsstunden eingeplant, denn „die Pausen zwischen den dreistündigen Seminaren geben die Möglichkeit, das Behandelte mit den Kolleginnen und Kollegen zu überdenken, seine konkrete Umsetzbarkeit im Unterricht zu diskutieren oder um zusätzliche Informationen einzuholen“ (Gieseke et. al 1979: 42).

Inwieweit sich das Programm der Fortbildung an den Teilnehmenden orientiert und wie es sich in der Praxis umsetzen ließ, soll mit dieser wissenschaftlichen Begleitung erfasst werden.

6.3 Methoden der empirischen Sozialforschung und Forschungsdesign

Nach Schirmer sind „[s]ozialwissenschaftliche Forschungsmethoden alle Verfahren, mit denen sich Informationen über soziale Sachverhalte in einer zuverlässigen und gültigen Weise erheben und verarbeiten lassen“ (ebd. 2009: 15). Häder definiert Methoden als Systeme von Handlungsanweisungen und Regeln, „um bestimmte Erkenntnisse realisieren zu können, beziehungsweise um bestimmte Resultate zu erzielen oder um Informationen zu sammeln“ (ebd. 2015: 13). Dieses Kapitel stellt die verwendeten Methoden der einzelnen Forschungsphasen der empirischen Untersuchung vor und erläutert damit das Forschungsdesign.

Reischmann versteht unter Evaluation (vgl. Kapitel 5.1) erstens „das methodische Erfassen, und [zweitens] das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“ (ebd. 2006: 18). Diese Definition ist Grundlage der vorliegenden Arbeit. Folglich basiert auch die wissenschaftliche Begleitung der Fortbildungsveranstaltung „Englisch in der Grundschule“ auf das methodische Erfassen der Initiative, das Bewerten der Prozesse und der Ergebnisse aus den Interviews, um ein besseres Verständnis der Praxis-Maßnahme zu erhalten und in Zukunft die weitere Gestaltung zielgerichtet in Bezug auf die Fortbildungsteilnehmer zu steuern. Die Evaluation ermöglicht es somit, das Konzept der Fortbildung im Verlauf des Forschungsvorhabens weiter anzupassen und zu optimieren.

Der Forschungsprozess der vorliegenden Studie wurde in fünf Phasen unterteilt:

1. Ausarbeitung der Fragestellungen
2. Operationalisierung/Planung des Forschungsdesigns (Stichprobe, Strategie, Instrumente)
3. Datenerhebung (Beobachtung, Befragung, Interview)
4. Datenanalyse/Interpretation (Datenmanagement, Transkription)
5. Veröffentlichung/Diskussion (Schirmer 2009: 16; Atteslander 2010: 21).

Im Hinblick auf das Thema Fremdsprachenfortbildungen für Grundschullehrkräfte steht im Fokus der Studie folgende wissenschaftliche Vorgehensweise, bei der qualitative (Leitfadeninterviews und Unterrichtsbeobachtung) und quantitative Erhebungsmethoden (Online-Fragebogen) kombiniert wurden. Damit folgt die Arbeit einer Methodentriangulation²⁷ „die Vorteile unterschiedlicher Herangehensweisen durch integrative Verfahren ver-

²⁷ Der Begriff der Triangulation wurde aus der Landvermessung übernommen, wo er die sichere Bestimmung eines Ortes auf der Basis von mindestens zwei Bezugspunkten bedeutet, unter der Voraussetzung, dass deren Entfernung und die Winkelverhältnisse bekannt sind. Entsprechend steht Triangulation im Kontext sozial- und bildungswissenschaftlicher Forschung für die reflektierte Kombination unterschiedlicher Zugänge zum Forschungsgegenstand. (Barz et al. 2012: 597)

ein[t]“ (Elsner et al. 2015: 7). Die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden bei der Methodentriangulation soll Verzerrungen oder Fehlblicke vermeiden oder relativieren, da aus mehreren Perspektiven die Fragestellungen mit dem Ziel untersucht werden, diese umfassender oder vollständiger zu verstehen und ein komplettes Bild zu entwerfen (Schirmer 2009: 100; Flick 2015: 304). „Zusammenfassend ist Triangulation die Bezugnahme unterschiedlicher Datensätze auf denselben Forschungsgegenstand, wobei qualitative und quantitative Ansätze einander ergänzende, gleichwertige Potenziale bieten und in ihrer Eigengesetzlichkeit geachtet werden sollen“ (Settinieri 2015: 31). Qualitative Methoden haben zum Ziel, das individuelle Handeln der Versuchspersonen zu verstehen und es detailliert zu analysieren während quantitative Methoden nach verallgemeinerbaren Aussagen mit der standardisierten Datenerhebung suchen (Häder 2015: 13). Mayring versteht unter Triangulation den Versuch, für die vorliegende Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und anschließend die Ergebnisse zu vergleichen, ohne die völlige Übereinstimmung erreichen zu wollen. Vielmehr geht es um den Vergleich der Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven, um die Stärken und Schwächen der Analysewege aufzuzeigen (ebd. 2002: 147f.).

Das methodische Vorgehen bei der vorliegenden Studie erwies sich mit der Methodentriangulation als angemessen für die Fragestellungen, da „das generelle Anliegen dieser Forschungsvariante darin [besteht], die besonderen Stärken und Potenziale der gewählten Methoden bzw. Daten in gegenseitiger Ergänzung nutzbar zu machen und Schwächen zu kompensieren“ (Elsner et al. 2015: 10). Damit erhöht die Nutzung mehrerer Forschungsinstrumente die Verlässlichkeit der Ergebnisse. Ein weiterer Vorteil beim Einsatz verschiedener Methoden besteht darin, dass „unterschiedliche Arten von Artikulationsmöglichkeiten zur Geltung gebracht werden“ (Haenisch 1990: 8).

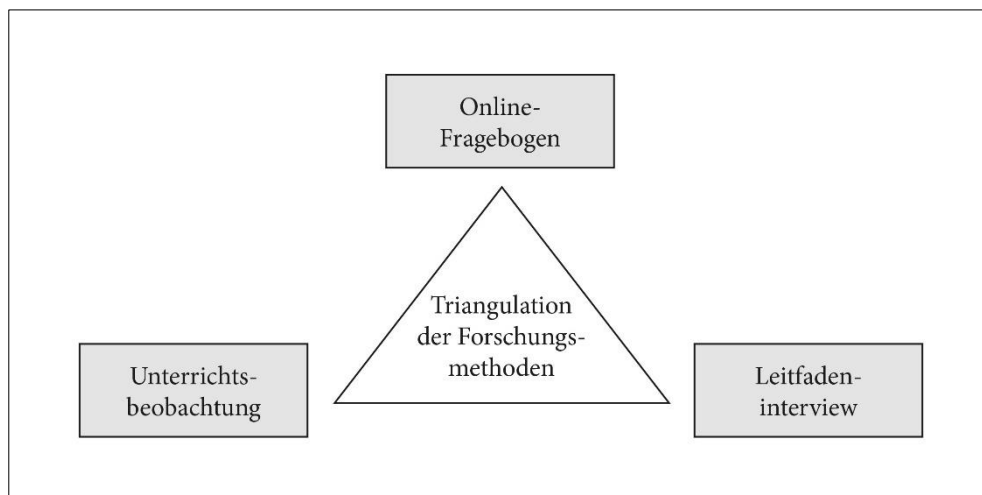


Abbildung 7: Triangulation der Forschungsmethoden im Projekt

Barz et. al ergänzen, dass immer häufiger nach Möglichkeiten gesucht wird, „die quantitativen und die qualitativen empirischen Forschungstraditionen und -methoden im Rahmen von Forschungsdesigns zu kombinieren. Es wird versucht, die Schwächen des jeweiligen methodischen Ansatzes wechselseitig zu kompensieren, um somit den Einblick in und das Verständnis von sozialen Phänomenen zu erhöhen“ (ebd. 2012: 609).

6.3.1 Probanden

In der Fragebogenerhebung mittels Online-Fragebogen wurden alle an der Fortbildung teilnehmenden Grundschullehrkräfte einbezogen und aufgefordert, an der Umfrage teilzunehmen. Somit bilden die Grundschullehrpersonen den Hauptuntersuchungsgegenstand der Studie zur Fortbildungsinitiative. Die zweite Probandengruppe setzt sich aus den vier Native Speakern zusammen, die die Rolle der Kursleitung übernahmen und mittels Leitfadeninterview in die Untersuchung einbezogen worden sind.

Online-Fragebogen	t1	t2	t3
Angemeldete Teilnehmer	150	150	102
Rückmeldungen	134	48	53

Rücklaufquote	89 %	32 %	52 %
Leitfadeninterviews mit ausgewählten TN	✓	✓	✓
Unterrichtsbeobachtung an ausgewählten Terminen	✓	✓	✓

Tabelle 4: Untersuchungsdesign mit Lehrkräften

Native Speaker	NS 1	NS 2	NS 3	NS 4
Leitfadeninterview	✓	✓	✓	✓
Unterrichtsbeobachtung	✓	✓	✓	✓

Tabelle 5: Leitfadeninterviews mit Native Speakern (NS)²⁸

Beide Gruppen wurden ferner im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung während der Unterrichtsstunden in die Untersuchung miteinbezogen.

6.3.2 Quantitative Methoden

Die erste Studienkohorte wurde anhand eines quantitativen Online-Fragebogens zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf der Fortbildung pilotartig befragt (t1 und t2), die zweite Studienkohorte erhielt nach Auswertung des ersten Forschungsabschnitts auf Grundlage der Auswertung und der Team-Besprechungen einen abschließenden Fragebogen nach Beendigung der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern (t3).

6.3.3 Qualitative Methoden

1. Leitfadeninterviews mit den teilnehmenden GS-Lehrkräften
2. Leitfadeninterviews (Experteninterviews) mit den Kursleitern (Native Speakern)
3. Unterrichtsbeobachtung an ausgewählten Terminen der Fortbildung
4. Unterrichtszusammenfassung und Notizen der Beobachtung

²⁸ Angelehnt an Bernhart 2014: 161.

6.4 Forschungsinstrumente

Die folgende Ausführung beschreibt die verwendeten Forschungsinstrumente im Zusammenhang der Studie und diskutiert die Auswahl der Methoden. Ein Muster der verwendeten Forschungsinstrumente (Interview, Fragebogen) befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

6.4.1 Online-Fragebogen als Hauptuntersuchungsinstrument

Zur Schaffung der quantitativen Datengrundlage²⁹ wurde als Hauptuntersuchungsinstrument eine online-basierte Befragung in Form von offenen und geschlossenen Fragestellungen gewählt. Die Lehrkräfte erklärten sich bereit, an der online-basierten Befragung teilzunehmen, nachdem sie im Rahmen der Auftaktveranstaltung über die wissenschaftliche Begleitung der Initiative und das Forschungsvorhaben im Rahmen einer Dissertation informiert wurden.

Die Fragebögen t1, t2 und t3 wurden mit der webbasierten Software „EvaSys“ (Electric Paper Evaluationssysteme GmbH) erstellt und gestaltet und den Probanden in Form eines Online-Links zur Verfügung gestellt. Es wurden offene und geschlossene Antwortformate mit Unterstützung einer Diplom-Soziologin (Universität) gewählt und formuliert, wobei Fragegruppen definiert wurden, um ein konsistentes Antwortschema zu erreichen (Atteslander et. al 2010: 239). Die entwickelten Fragebögen wurden mit Studierenden in einem Pretest erprobt und hinsichtlich Verständlichkeit und Umsetzbarkeit diskutiert. Ferner wurde der Fragebogen an die Organisatoren der Fortbildungsinitiative geschickt mit der Bitte um Ergänzungen oder Korrekturen. Der Umfragevorgang zielte auf die elektronische Datenerfassung womit die erhaltenen Daten in „IBM SPSS Statistics 24“ übertragen werden konnten. Die statistische Auswertung erfolgte mit dem Statistik- und Datenanalysetool „IBM SPSS Statistics 24“ und wurde von einer Diplom-Soziologin

²⁹ Als quantitative Methoden werden alle Vorgehensweisen, die zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte dienen, verstanden (Raab-Steiner & Benesch 2010: 43).

(Universität) der Professur für Englischdidaktik mit dem Ziel unterstützt, möglichst Objektivität der Datenauswertung des Online-Fragebogens zu erreichen. Die Antworten zu den offenen Fragestellungen der Online-Fragebögen wurden mit Hilfe des Textanalysesystems MAXQDA (Version 2007) codiert und analysiert, wobei die Textdateien in das RTF-Format überführt worden sind, um diese im Textanalysesystem zu verwenden.

Aufgrund der guten Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern des Regierungsbezirks Schwaben konnten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer per E-Mail kontaktiert werden, mit der Bitte um Teilnahme an der Umfrage (Online-Fragebogen) und Mitwirkung am empirischen Forschungsprozess. Es wurde eine Internet-Adresse mit dem dazugehörigen Passwort angegeben, um sich in die Online-Plattform EvaSys des Fragebogens einzuloggen und den Fragebogen online auszufüllen.

www.ku.de/qm/umfragen	TAN/Losung: englisch2
--	-----------------------

Tabelle 6: Beispiel des Online-Links mit automatisiertem TAN-Verfahren

Die Teilnehmenden wurden im Rahmen der Auftaktveranstaltung über die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in Kenntnis gesetzt. Ferner erläuterte die Verfasserin der Arbeit in Rahmen der teilnehmenden Beobachtung das Forschungsvorhaben und ging auf Fragen zur Evaluation ein. Ferner wurde bei beiden Gelegenheiten um Teilnahme an der Umfrage durch die Forscherin gebeten, um eine möglichst große Stichprobe zu erhalten. Zudem wurden auch die Fachberater des Faches Englisch unterstützend darum gebeten, in den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern nochmals gezielt auf die Umfrage und den dazugehörigen Link hinzuweisen. Nach Wesseler ist eine zuverlässige Programmevaluation auf die besondere Mitwirkung der Beteiligten angewiesen, denn sie sind wesentliche Quellen von Informationen. „Es ist wichtig, dass Evaluatoren ein Klima des gegenseitigen Respekts und Vertrauens schaffen. Nur so kann jene Offenheit gefördert werden, die – auch divergierende – Einsichten möglich macht“ (ebd. 2011: 1044). Daher

wurde das Vorgehen der Evaluation den Teilnehmenden transparent mitgeteilt und auch das Prinzip der Freiwilligkeit geltend gemacht.

Ein Beispiel zeigt hier die Einleitung des Fragebogens (Raab-Steiner & Bensch 2010: 49f.):

EvaSys Online Umfrage

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Umfrage,

in diesem Fragebogen soll Ihnen die Möglichkeit gegeben werden, Ihre Meinung zur Fortbildungsveranstaltung „Initiative Englisch in der Grundschule“ zu äußern. Zudem versuchen wir Hinweise auf sinnvolle Handlungsansätze zur Verbesserung abzuleiten, um auch in Zukunft diese Fortbildung für Englischlehrkräfte anbieten zu können.

Die Befragung wird anonym erfasst und ausgewertet. Rückschlüsse auf einzelne Personen sind nicht möglich und auch nicht Ziel dieser Befragung.

Vielen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

Abbildung 8: Einleitung des Fragebogens zur anonymisierten Umfrage

Die empirische Untersuchung wurde an zehn bzw. sieben Grundschulen im Regierungsbezirk Schwaben im Schuljahr 2012/2013 (1. Kohorte³⁰) sowie 2013/2014 (2. Kohorte) durchgeführt.

Im Zeitraum Oktober bis Februar 2012 wurde der erste Fragebogen online zur Verfügung gestellt (t1), um im Verlauf der Fortbildungsinitiative Daten zu sammeln. Ein weiterer Fragebogen (t2) wurde nach Abschluss der Fortbildungsinitiative den Teilnehmenden online bereitgestellt (1. Kohorte: t1 und t2). Die 2. Kohorte der Teilnehmenden an der Fortbildungsinitiative wurden nur noch einmal online zur Fortbildungsinitiative befragt (t3). Diese Entscheidung wurde nach Beratungsgesprächen mit den Organisatoren und der Abschlussveranstaltung der ersten Fortbildungsinitiative gefällt und war somit Teil der Qualitätssicherung des Programms.

³⁰ Der Begriff Kohorte (von lateinisch: cohors = Nähe umfriedeter Raum) wurde Mitte der 1960er Jahre von Ryder (1965) eingeführt und definiert Großgruppen über ihre Eintrittszeitpunkte in einen neuen sozialen ‚Aggregatzustand‘. So lassen sich Geburtskohorten, Einschulungskohorten, Heiratskohorten, Studienkohorten u.ä. differenzieren, und es können auch größere Zeiträume als Kohorte in den Blick genommen werden [...] (Schäffer 2012: 478).

Online-Fragebogen t1: Freischaltung vom 10. Oktober 2012 bis 30. November 2012.

Der Online-Fragebogen t1, mit dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildungsveranstaltung befragt wurden, setzt sich aus folgenden zwei Fragegruppen mit Einzelitems zusammen:

1. Fragen zu Ihrer Person und den Englischerfahrungen (64 Items)
2. Fragen zur Fortbildung (20 Items)

Teilbereiche sind unter anderem biografische Daten, Lernerbiografie im Fach Englisch, der eigene Englischunterricht in der Grundschule, Fortbildungen allgemein und Erwartungen an die derzeitige Fortbildung.

Online-Fragebogen t2: Freischaltung vom 15. Januar 2013 bis 20. Februar 2013.

Folgende Fragegruppen mit Einzelitems beinhaltet der Online-Fragebogen t2:

1. Fragen zur Person (4 Items)
2. Fragen zur Fortbildung Allgemein (26 Items)
3. Fragen zur Online-Fortbildung (26 Items)
4. Fragen zur Fortbildung mit dem Native Speaker (47 Items)

Der Fragebogen enthielt unter anderem weitere Einzelfragen zur derzeitigen Fortbildung, zu den Verbesserungsmöglichkeiten, zur Einschätzung der eigenen Englischkenntnisse oder auch zur Zufriedenheit mit der inhaltlichen und organisatorischen Konzeption der Fortbildungsinitiative.

Angemeldete Teilnehmer t1	150 TN (15 je Schulamtsbezirk)
Angemeldete Teilnehmer t2	150 TN (15 je Schulamtsbezirk)
Start der Initiative am: 25.09.2012	Auftaktveranstaltung
Schuljahr 2012/2013	Regierung von Schwaben Fronhof 10 86152 Augsburg

Ablaufplan der Auftaktveranstaltung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erklärung/Einführung Webcoach 2. Vortrag Prof. Dr. Böttger: Aktuelle Forschungsergebnisse der Englischdidaktik <p>Termin: 25.09.2012</p> <p>Zeitraumen: 4 Stunden (14 – 18 Uhr)</p> <p>Ort: Regierung von Schwaben</p> <p>Teilnehmer: 150</p>
Freischaltung Webcoach: Zeitraumen	Von Oktober 2012 bis Dezember 2012
<p>Ausgewählte Schulen:</p> <p>(Schulen sind nicht als TN zu bezeichnen, sondern wurden vom jeweiligen Staatlichen Schulamt als zentraler Veranstaltungsort im Schulamtsbezirk auf lokaler Ebene ausgewählt.)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grundschule Dasing 2. Westpark-Grundschule Augsburg-Pfersee 3. Parkschule, Grundschule Stadtbergen 4. Grundschule Asbach-Bäumenheim 5. Mittelschule Dillingen 6. Grundschule Waldstetten 7. Grundschule Illerberg 8. Grundschule Türkheim 9. Grundschule Kaufbeuren-Oberbeuren 10. Grundschule Kempten (Allgäu)-Nord
Baustein 1	Auftaktveranstaltung mit Einführung <i>Online Language Coach</i> am: 25.09.2012 für die Fachberatung Englisch sowie allen angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Regierungsbezirk Schwaben
Baustein 2 und 3	<p>Unterrichtsstunden mit drei Native Speakern: <i>Fluency Practice</i></p> <p>Termine: 16.01.-28.01.2013</p> <p>Zeitraumen: 3 Stunden (14 – 17 Uhr)</p> <p>Teilnehmer: jeweils 12-15 TN je Schulamt</p> <p>Organisation durch Fachberatung</p>
Fragebogen t1	Freischaltung 09.10.2012 bis 30.11.2012
Fragebogen t2	Freischaltung 16.01.2013 bis 20.02.2013
Rückmeldung t1	132 ausgefüllte Fragebögen

Rückmeldung t2	48 ausgefüllte Fragebögen
Ablaufplan der Abschlussveranstaltung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vortrag Prof. Dr. Böttger 2. Präsentation der ersten Fragebogenergebnisse 3. <i>Feedback</i>-Gespräche <p>Termin: 26.02.2013</p> <p>Zeitraumen: 1 ½ Stunden (14.30 – 16 Uhr)</p> <p>Ort: Regierung von Schwaben</p> <p>Teilnehmer: 150</p>

Tabelle 7: Ablauf der Initiative „Englisch in der Grundschule“ 2012/2013

2. Kohorte: t3

Online-Fragebogen t3: vom 11. Mai 2014 bis 20. Juni 2014

Der Fragebogen enthielt folgende Fragegruppen mit Einzelitems (Kombination von t1 und t2 nach Abschluss der Evaluation und Auswertung):

1. Fragen zur Person (4 Items)
2. Fragen zu den Vorkenntnissen in Englisch (29 Items)
3. Fragen zur Fortbildung Allgemein (20 Items)
4. Fragen zu Internet-basierten Programmen (8 Items)
5. Fragen zur Fortbildung mit dem Native Speaker (41 Items)
6. Fragen zur Beurteilung der Fortbildung (14 Items)

Angemeldete Teilnehmer t3	102 TN
Start der Initiative am: 07.05.2014 Schuljahr 2013/2014	<p>Auftaktveranstaltung</p> <p>Regierung von Schwaben</p> <p>Rokokosaal</p> <p>Fronhof 10</p> <p>86152 Augsburg</p>
Ablaufplan der Auftaktveranstaltung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vorstellung und Ablauf der Initiative: Herr Steuerer 2. Vortrag Prof. Dr. Böttger: ✓ Kompetenzorientierter Unterricht

	<p>✓ Aussprechen üben im digitalen Kontext</p> <p>Termin: 07.05.2014</p> <p>Zeitraumen: 3 Stunden (14 – 17 Uhr)</p> <p>Ort: Regierung von Schwaben</p> <p>Teilnehmer: ca. 102</p>
Freischaltung Webcoach: Zeitraumen	Mai bis Juni 2014
<p>Ausgewählte Schulen:</p> <p>(Schulen sind nicht als TN zu bezeichnen, sondern wurden vom jeweiligen Staatlichen Schulamt als zentraler Veranstaltungsort im Schulamtsbezirk auf lokaler Ebene ausgewählt.)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grundschule Dasing 2. Westpark-Grundschule Augsburg-Pfersee 3. Grundschule Zusmarshausen 4. Josef-Anton-Schneller Mittelschule Dillingen a.d. Donau 5. Mittelschule Tannhausen 6. Anton-Miller-Grundschule Nersingen-Straß 7. Grundschule Türkheim
Baustein 1	Auftaktveranstaltung am 07.05.2014
Baustein 2 und 3	<p>Unterrichtsstunden mit 2 Native Speakern: Fluency Practice und Ausspracheschulung</p> <p>Termine: 15.05.-21.05.2014</p> <p>Zeitraumen: 3 Stunden (14 – 17 Uhr)</p> <p>Teilnehmer: 102</p> <p>Organisation durch Fachberatung</p>
Fragebogen t3	Freischaltung 11.05.2014 bis 20.06.2014
Rückmeldung t3	54 ausgefüllte Fragebögen

Tabelle 8: Ablauf der Initiative „Englisch in der Grundschule“ 2013/2014

Grund für die geringere Anzahl an Teilnehmenden (im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 150) werden in der Einführung des neuen Lehrplans „Lehrplan-PLUS“ für die Grundschule vermutet, so dass aufgrund zahlreicher Informationsveranstaltungen die Lehrkräfte bereits diese Termine wahrnehmen mussten und sich folglich gegen eine zusätzliche Fortbildungsmaßnahme entschieden haben.

Nach einem Gespräch im Verlauf der Fortbildungsinitiative und der Datensammlung der Fragebögen t1 und t2 mit den Verantwortlichen der Initiative (Herr Prof. Dr. Böttger, Herr Steurer, Frau Heiß-Wimmer) sowie nach Auswertung der ersten Datensätze (Unterrichtsbeobachtung, Online-Fragebögen, Leitfadeninterviews) stellte sich die angebotene Online-Fortbildung mittels des *O!KAY!*-Language Coaches als unzureichend und aufgrund technischer Probleme (nur eingeschränkter Zugang) nicht zielführend für das Konzept der Fortbildung für Englisch-Grundschullehrkräfte dar. Somit wurde der Schwerpunkt der Studie enger gefasst und der Fokus auf die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern sowie die Auftaktveranstaltung gelegt. Theoretische Grundlage dieser Vorgehensweise bildet die formative oder integrative Evaluation.

Bei der sogenannten formativen oder integrativen Evaluation werden bereits während einer Maßnahme oder eines Projektes Daten zum Verlauf, zu definierten Zielsetzungen oder angestrebten Ergebnissen erhoben, sodass die Evaluation einen Einfluss auf den Prozess der Maßnahme oder des Projektes nehmen und den beteiligten Personen Zwischenergebnisse liefern kann (Buhren et al. 2002: 165).

Die Zeitpunkte der Erhebungen wurden so geplant, dass die Teilnehmenden sich noch im Verlauf des Kurses befinden und somit kein zeitlicher Abstand zum Programm entstand. Dies hatte den Vorteil, dass alle Teilnehmenden der Fortbildung noch aktiv am Geschehen beteiligt waren und somit Fragen noch nah am Geschehen beantwortet werden konnten.

6.4.2 Leitfadeninterviews mit den teilnehmenden Grundschullehrkräften

Aus den theoretischen Vorüberlegungen zum Online-Fragebogen wurden die Interviewfragen generiert und ein halb-strukturiertes Leitfadeninterview entwickelt, die die Aussagen aus der online-basierten Erhebung ergänzen. Das Leitfadeninterview legt den Fokus auf die Teilnehmerorientierung und die Zufriedenheit mit der Fortbildungsinitiative. Die Fragen wurden im Rahmen eines Probeinterviews mit Lehramtsstudierenden im Vorfeld getestet und diente der Überprüfung der Erhebungsmethode mit der Möglichkeit zur

Anpassung (Pretest). Diese Pilotphase diente auch der Schulung der Interviewerin (Mayring 2002: 69).

Bei der Suche nach Teilnehmerinnen und Teilnehmern für das Interview wurden zufällig aus der Gesamtstichprobe einzelne Lehrpersonen aus dem Unterricht gewählt, beziehungsweise angefragt, ob sie sich für ein ca. 10-minütiges Interview zur Verfügung stellen würden. Auf diese Weise konnten neun Einzelgespräche und ein Gruppengespräch mit zwei Teilnehmerinnen der Fortbildung an fünf ausgewählten Terminen geführt werden, wobei die Freiwilligkeit der Teilnahme kommuniziert wurde (insgesamt elf Interviewpartner; N = 11). Das offene Leitfadeninterview wurde mit einer Studierenden vorab als Probeinterview durchgeführt und der Leitfaden anschließend nochmal adaptiert. Ferner wurde durch die Konstruktion eines Leitfadens für alle Befragten eine Standardisierung der Interviews erreicht. Die Interviews wurden nach Einholung der Zustimmung der Interviewenden mittels Audio-Aufnahmen aufgezeichnet, damit sich die Forscherin sowie auch der Interviewpartner auf das Gespräch konzentrieren konnten. Für die vorliegende Arbeit wurden die Interviews in Standardorthographie (Kowal & O'Connell 2015: 437) transkribiert.

6.4.3 Leitfadenkonstruktion (Lehrkräfte)

Die Interviewpartner aus der Gruppe der Lehrpersonen wurden von der Forscherin nach dem Zufallsprinzip im Anschluss an die Unterrichtsstunde mit dem Native Speaker angesprochen und konnten für das Interview gewonnen werden. Vorab wurden sie nochmals über den Ablauf des Interviews und die Ziele der Untersuchung in Kenntnis gesetzt. Zudem wurde versichert, dass alle Aussagen der Audiodatei anonymisiert ausgewertet werden. Die Interviews fanden am Unterrichtsende im Klassenraum statt. Es wurde eine offene Gesprächsform anhand der fünf Leitfragen, ergänzend zur Fragegruppe zur Beurteilung der Fortbildung im Online-Fragebogen gewählt und öffnete

somit den erforderlichen Raum für umfassende Antworten und Schwerpunktsetzungen seitens der Befragten, der möglicherweise in der Online-Umfrage nicht gegeben wäre. Auf diese Weise war zudem die Möglichkeit gegeben, individuelle Deutungen und Ansichten der Teilnehmenden zu erfassen. Die Leitfragen konnten bestätigt oder verneint werden, es waren aber auch Rückfragen möglich. Der Schwerpunkt der Fragestellung lag in der Beurteilung der Fortbildung im Allgemeinen sowie der Unterrichtsstunden mit dem Native Speaker. Auf Grundlage des Interviewleitfadens wurden die Interviewpartner auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, konnten aber offen und ohne Antwortvorgaben auf die Frage reagieren.

6.4.4 Experteninterviews mit den Kursleitern

Das Experteninterview wurde gewählt, da „[f]ür den Bereich der qualitativ-empirischen Erwachsenenbildungsforschung Experteninterviews als leitfadengestützte Interviews etablierte Instrumente der Datenerhebung [sind]“ (Dörner 2012: 323) und es für das Forschungsvorhaben als sinnvollen Baustein erachtet wurde, im Kontext einer teilnehmerorientierten Fortbildung auch die Perspektive der Native Speaker (Kursleiter) hinzuzuziehen.

Überdies legt Dörner dar, dass

Experten als Informanten in Frage [kommen], die mit Daten und Fakten dienen können bzw. Außenstehenden ihren Tätigkeits- und/oder Einblicksbereich erklären können. [...] Experten kommen so auch als Akteure in den Blick, deren Expertisen in Form von Berichten, Analysen, Bewertungen und Beurteilungen politisch der Legitimierung und Durchsetzung von Interessen in politischen Entscheidungsprozessen dienen (2012: 321).

Das Kursgeschehen mit den Native Speakern, die insgesamt an neun Terminen im Januar und Februar 2013 stattfanden, beziehungsweise acht Termine im Mai 2014, wurde an fünf ausgewählten Terminen beobachtet und anschließend pro Kurs zwei Teilnehmerinnen (insgesamt elf Interviewpartner; N = 11) und die Kursleitung (vier Native Speaker; N = 4) mittels Leitfadenterviews nach dem Unterricht im Klassenzimmer befragt. Die leitfadenba-

sierten Interviews wurden im Anschluss an die Unterrichtsstunden durchgeführt und fanden *face-to-face* (synchron), via E-Mail (asynchron) sowie als Telefoninterview statt (Jurecka 2015: 160f.). Nach Vorstellung von Projekt und Forschungsfrage wurden die Datenschutzvorkehrungen erläutert, um zu verdeutlichen, dass im Laufe des Forschungsvorhabens keine Daten erhoben werden, welche es möglich machen könnten, die Identität des Teilnehmers zu enthüllen. Damit wurde die Anonymität der Daten sichergestellt. Anschließend wurden die semi-strukturierten Leitfragen an die Interviewpartner gerichtet. Die Interviews wurden mittels tragbarem Aufnahmegerät aufgezeichnet und transkribiert. Eine Befragung wurde telefonisch mit Tonbandaufnahme durchgeführt und eine Befragung via E-Mail, da beide Native Speaker unmittelbar nach dem Unterricht gehen mussten und keine Zeit mehr für ein Interview hatten. Vorab wurden die Interviewpartner über den Ablauf des Interviews sowie die Ziele der Untersuchung informiert und stimmten der Aufnahme des Interviews mittels tragbarem Aufnahmegerät zu.

	Datum	Befragte
Interview 1	14.01.2013	B1
Interview 2	14.01.2013	B2
Interview 3	17.01.2013	B1
Interview 4	17.01.2013	B2 und B3 gemeinsam
Interview 5	28.01.2013	B1
Interview 6	28.01.2013	B2
Interview 7	14.05.2014	B1
Interview 8	14.05.2014	B2
Interview 9	15.05.2014	B1
Interview 10	15.05.2014	B2

Tabelle 9: Leitfadeninterviews mit Fortbildungsteilnehmern

6.4.5 Leitfadenkonstruktion (Native Speaker)

Die Befragung der vier Native Speaker erfolgte nach einem halb-strukturierten Leitfaden mit sieben Leitfragen. Da die Native Speaker an keiner Online-

Umfrage teilnahmen, wurde hier auf ihre Ausbildung eingegangen sowie nach Verbesserungsvorschlägen für das Fortbildungskonzept gefragt. Die Auswahl der Native Speaker erfolgte durch die Organisatoren der Fortbildungsinitiative des Regierungsbezirkes Schwaben.

Die vier geführten Interviews (Native Speaker 1 bis 4) wurden transkribiert (wörtliche Transkription mit Übertragung ins Schriftdeutsche) und in das RTF-Format überführt und im Anschluss mit Hilfe des Textanalyseprogramms MAXQDA (Version 2007) codiert und analysiert. Die Auswertung der Leitfadeninterviews erfolgte damit mittels qualitativer Inhaltsanalyse, die Transkripte (Texte) systematisch analysiert, „indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet. [...] durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002: 114f.) sowie nachrangig auch nach Häufigkeit bestimmter Aussagen ausgewertet.

6.4.6 Teilnehmende Beobachtung

Das Forschungsdesign wurde ergänzt durch die „Teilnehmende Beobachtung“³¹ der Unterrichtsstunden der Lehrkräfte mit den Native Speakern. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse wurden durch die weiteren Forschungsinstrumente (Fragebogen und Leitfadeninterview) ergänzt, folglich fließen Einschätzungen und Interpretationen aus dem Unterrichtsgeschehen in die Evaluation mit ein. Dokumentiert wurde die Teilnahme mit stichwortartigen Notizen in Form von Unterrichtsprotokollen. Die teilnehmende Beobachtung wird auch als „Feldforschung“ bezeichnet, da sie „ihren Gegenstand in

³¹ Die Forschenden begeben sich für einen bestimmten Zeitraum in den Alltag derjenigen Gruppe, über deren Verhaltensweisen, Normen und Strukturen sie etwas erfahren möchten, nehmen intensiv am Interaktionsgeschehen teil, lernen die jeweiligen Sprachen und Regeln der Gemeinschaft und werden durch diese Nähe nach und nach zu Kennern, schließlich zu Insidern des Feldes. Über den direkten Kontakt und die unmittelbare Erfahrung sollen sie – so der Kerngedanke der Methode – subjektive Sinnstrukturen erfassen und zu einem tieferen Verständnis der sie interessierenden Gruppe oder Phänomene gelangen (Egloff 2012: 419).

möglichst natürlichem Kontext untersuchen [will], um Verzerrungen durch Eingriff der Untersuchungsmethoden bzw. durch die wirklichkeitsferne Außenperspektive zu vermeiden“ (Mayring 2002: 55). Da Fragebogenuntersuchungen und Interviewsituationen die Realität verändern und in den natürlich ablaufenden Prozess eingreifen, wurde das Methodendesign der Untersuchung um die Unterrichtsbeobachtung ergänzt. Dies gab der Forscherin die Möglichkeit, die Innenperspektive und das natürliche Verhalten der Beteiligten aus nächster Nähe im Unterricht zu beobachten und selbst daran teilzunehmen.

Der Besuch der Fortbildungsveranstaltung fand an drei (1. Kohorte 2013) bzw. an zwei (2. Kohorte 2014) stichprobenartig ausgewählten Terminen statt, um jeweils die unterschiedliche Unterrichtsform der Native Speaker zu beobachten und in die Evaluation einfließen zu lassen. In Absprache mit den Fachsprechern für Englisch wurden die Termine vor Beginn der Fortbildungsinitiative vereinbart und die Teilnehmenden wurden darüber informiert, dass die Fortbildungsinitiative wissenschaftlich begleitet wird. Ferner wurden diese Hospitationen dazu genutzt, um im Anschluss an die Unterrichtsstunden die Leitfadeninterviews mit den Teilnehmenden und den Native Speakern zu führen. Es wurden bewusst nur drei ausgewählte Veranstaltungen besucht, um „negative Merkmale einer zu dominanten Prozessbegleitung“ (Bernhart 2014: 146) zu vermeiden. Der Unterricht im Rahmen der Fortbildung für Englischlehrkräfte wurde beobachtet, um die für den Forschungszusammenhang relevanten Sachverhalte unmittelbar zu registrieren (Häder 2015: 308). Folglich hat die Forscherin, wie auch die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktiv am Unterrichtsgeschehen teilgenommen, sich für die Gruppenarbeiten einteilen lassen und intensiv am Interaktionsgeschehen mitgewirkt und somit die natürliche Unterrichtssituation nicht als passive Beobachterin beeinflusst. Im Fokus stand die Absicht, die Fortbildungsmaßnahme aktiv als Teilnehmerin wahrzunehmen und gleichzeitig die Umsetzung der Fortbildung und der Fortbildungsinhalte zu bewerten. Durch diese Vorgehensweise entstand keine bewusste Unterscheidung zwischen

mir als wissenschaftliche Beobachterin und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildungsinitiative und es entstand nicht der Eindruck der beobachtenden Kontrolle durch die wissenschaftliche Begleitung. Ziel der qualitativ-interpretativen Methode ist es auch hier, die Teilnehmerorientierung sowie die Lernatmosphäre zu erfassen, um auch hier Potentiale für Weiterentwicklungen zu erkennen und die Fortbildung kritisch zu analysieren. Dieses Ziel wurde auch im Rahmen der Vorstellungsrunde zu Beginn des Unterrichts kommuniziert, um auch Interessenübereinstimmung mit den Beforschten (Mayring 2002: 146) zu erreichen, die damit in das Forschungsvorhaben aktiv eingebunden sind und auf die Verbesserung der Fortbildungsinitiative hinwirken können.

6.5 Zusammenfassung des Methodendesigns: Zeitplan der Datengewinnung im empirischen Forschungsprozess

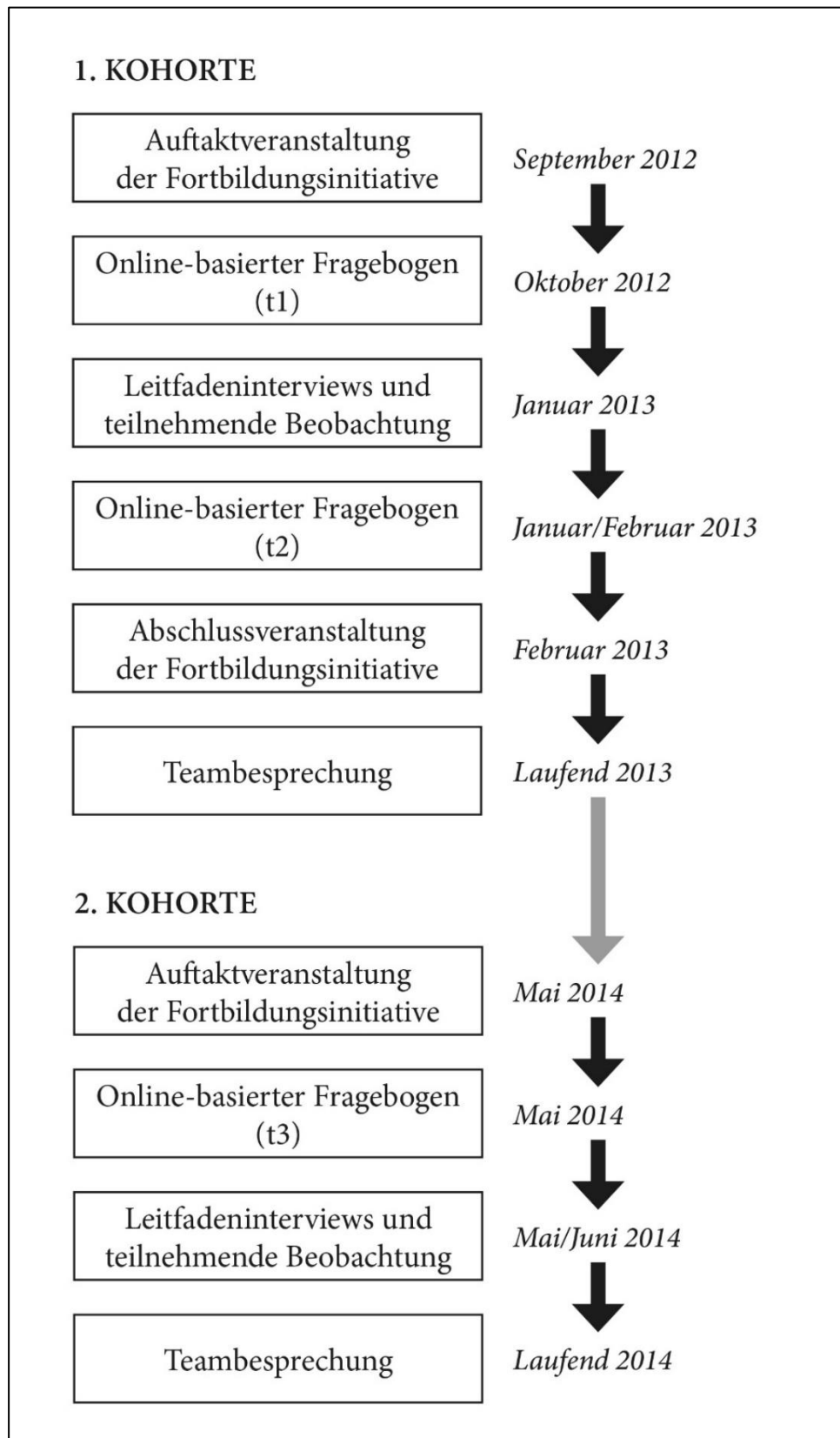


Abbildung 9: Ablauf des empirischen Forschungsprozesses 2012-2014

Die Abbildung 9 stellt den Ablauf der empirischen Datengewinnung im Zeitraum von 2012 bis 2014 dar (Bernhart 2014: 156). Alle Phasen des Forschungsvorhabens fließen in die Interpretation der gesammelten Daten ein, wobei das übergeordnete Ziel der Evaluation ist, die erarbeitete methodische Vorgehensweise und den Prozess der Fortbildungsinitiative kritisch zu reflektieren, um gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge schon im Verlauf der Studie einzubringen. Daher wurde beispielsweise der Fragebogen t3 nach Auswertung von t1 und t2 neu bewertet und überarbeitet und anschließend die Initiative in dieser weiterentwickelten Form evaluiert sowie auch der Ablauf der Fortbildung verändert und angepasst. Ferner wurden alle Daten und Fragebögen den Gutachtern auf einem Speichermedium zur Ansicht zur Verfügung gestellt und der Arbeit beigelegt. Im nächsten Kapitel werden die Hauptbefunde der qualitativen und quantitativen Datenauswertung dargestellt.

7 Datenauswertung und Interpretation der Hauptbefunde

7.1 Ergebnisse der Online-Befragung zum Zeitpunkt t1

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Befunde aus der online-basierten Befragung der Grundschullehrkräfte (Teilnehmer der Fortbildung) der 1. Kohorte im Schuljahr 2012/2013 zum Zeitpunkt t1, vor der Teilnahme an den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern. Für die Fortbildungsinitiative waren 150 Lehrkräfte angemeldet.

Die offenen Frageformen wurden in Kategorien (Codes) im Textanalysestystem MAXQDA (Version 2007) mit dem Ziel untergeordnet, die Teilnehmerorientierung der Fortbildungsinitiative zu explorieren und Häufigkeiten der Aussagen erhalten. Die Ergebnisse wurden nach Häufigkeiten in eine Rangfolge gebracht.

7.1.1 Geschlecht

An der Online-Umfrage nahmen insgesamt 134 Lehrkräfte teil, 92,5 % sind weiblich, lediglich 6 % aller Teilnehmer sind männlich, zwei Personen machten hierzu keine Angaben. Dies deckt sich auch mit den Zahlen der Studierenden für das Lehramt an Grundschulen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt: im WS 2015/2016 wurden 397 Studierende im Lehramt Grundschule erfasst. Davon sind 353 weiblich und 44 männlich. Dies entspricht einem Prozentsatz von ca. 89 % weiblicher Studierender und ca. 11 % männlicher Studierender. Auch der bundesweite Durchschnitt an Grundschullehrerinnen aus dem Schuljahr 2013/2014 zeigt ein ähnliches Bild, wobei der Anteil an weiblichen vollzeitbeschäftigten Lehrkräften an Grundschulen insgesamt 83 % beträgt (Statistisches Bundesamt 2016). Bei den teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen liegt der Anteil sogar bei 95,8 %. Dies zeigt, dass an den Grundschulen in Deutschland überwiegend weibliche Lehrkräfte unterrichten. Gründe hierfür liegen im eher mäßigen Gehalt im Gegensatz zu

Gymnasiallehrkräften, an begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten für Grundschullehrkräfte aber auch an der Familienfreundlichkeit des Berufs.

7.1.2 Alter

Die Angabe des Alters der Grundschullehrkräfte, die an der Fortbildung teilnahmen, ergab, dass sie durchschnittlich 43,5 Jahre alt und zwischen 1950 und 1986 geboren sind.

Lehrtätigkeit

Als Lehrkräfte sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer seit durchschnittlich 17,3 Jahren in ihrem Beruf tätig. Die Spanne verläuft hier von drei bis 38 Jahren. Dies zeigt, dass es bei den Fortbildungsteilnehmern sehr unterschiedliche Zeiten an Berufserfahrung gibt. So nahmen Lehrkräfte an der Fortbildung teil, die bereits 38 Jahre an der Grundschule unterrichten oder auch Lehrkräfte, die erst seit drei Jahren in ihrem Beruf tätig sind. Der Bedarf an einer Fortbildung in Englisch für Grundschullehrkräfte ist offensichtlich unabhängig von der Anzahl an Berufsjahren im Lehrberuf. Auf die Frage zur Lehrerfahrung in Englisch gaben 3,7 % (5) der Lehrkräfte an, bislang noch keine Erfahrung als Englischlehrkraft gesammelt zu haben, während 1,5 % (2) bereits seit 20 Jahren Englisch unterrichten.

7.1.3 Vorkenntnisse in Englisch

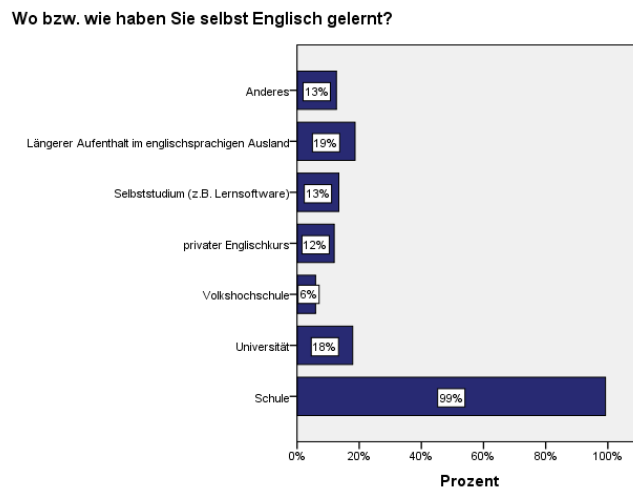


Abbildung 10: Vorkenntnisse in Englisch

Fast alle Fortbildungsteilnehmer hatten Englisch bereits in der Schule (99 %, N = 134), lediglich ein Teilnehmer (geb. 1961) gab an, Englisch erst an der Universität erlernt zu haben (Mehrfachantworten möglich).

Von den Personen, die angaben, Englisch im Ausland erlernt zu haben, waren 30 % mehrere Wochen dort, 48 % mehrere Monate, 11 % ein bis zwei Jahre und weitere 11 % sogar mehr als zwei Jahre. In Form eines Textfeldes konnten die Befragten das Land angeben, in dem sie waren, so dass am häufigsten Nordamerika (11), Großbritannien mit England, Schottland und Irland (6). Einzelnennungen kamen zu den Nationen Kanada und aufgrund der englischen Unterrichtssprache auch Indien, Dänemark, Israel und Dubai. Grundsätzlich sind die bevorzugten Ziele für längere Aufenthalte im englischsprachigen Ausland Nordamerika und Großbritannien. Englische Vorkenntnisse werden demnach von den Lehrkräften auch in Form von Auslandsaufenthalten, also nicht institutionalisiert erworben. Fast die Hälfte der Befragten gab an, mehrere Monate im Ausland gewesen zu sein (48 %).

In Bezug auf die Aussprache geben 65 % der Grundschullehrkräfte, dass sie sich eher am *British English* orientieren:

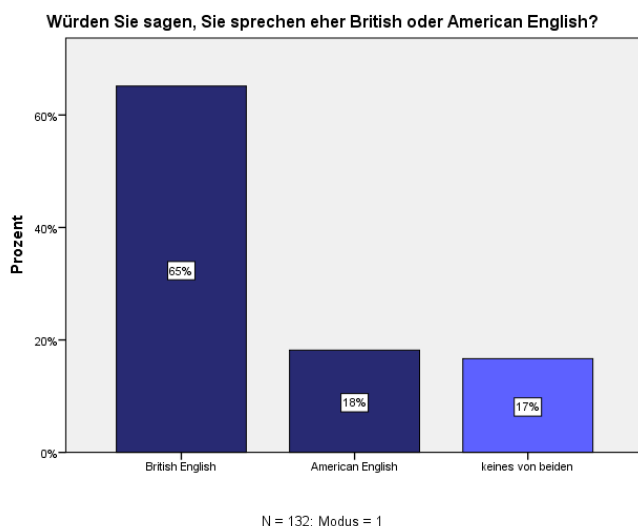


Abbildung 11: Dialekte in Englisch

Die Ursache hierfür könnte im gymnasialen Englischunterricht in Bayern liegen, der sich an den gängigen Lehrwerken der großen Schulbuchverlage (z. B. Klett, Cornelsen) orientiert, die sich überwiegend sprachlich und landeskundlich mit England befassen (Frage 1.41 Anhang t1). Nach dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) orientiert sich der gymnasiale Englischunterricht an der Standardsprache, wobei britisches und amerikanisches Englisch in gleicher Weise als Sprachnorm akzeptiert werden (ISB 2004).

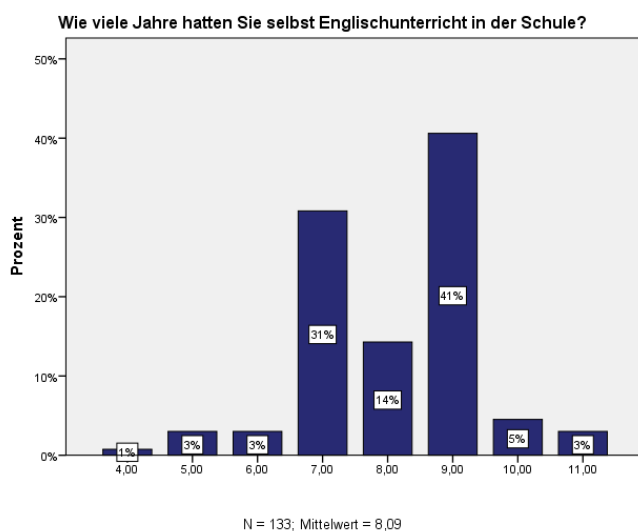


Abbildung 12: Eigener Englischunterricht

In Frage 1.9 (siehe Anhang t1) wurden die Teilnehmenden nach ihrem Englischunterricht in der Schule befragt. Die meisten Teilnehmenden hatten Englischunterricht in der Schule, die überwiegende Lerndauer für Englisch betrug neun Jahre (vgl. Abbildung 12). Folglich hatten die Teilnehmenden der Fortbildung mehrheitlich neun Jahre Englischunterricht in der Schule. Dies entspricht der Dauer des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts von der 5. Jahrgangsstufe bis zur 13. Jahrgangsstufe an Gymnasien in Bayern vor Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule (vgl. Kapitel 3.2). Dies gibt aber keine Auskunft über den derzeitigen Kenntnisstand in kommunikativer Hinsicht und aufgrund der unterschiedlichen Altersstruktur der Lehrkräfte ist von einem unterschiedlichen Wissenstand und auch einem unterschiedlichen Wissensbedarf der Fortbildungsteilnehmenden auszugehen.

Um einen Zusammenhang zwischen den eigenen Noten im Englischunterricht und der Teilnahme an der Fortbildung herauszufinden, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach ihrer Englischnote gefragt. Der Großteil der Teilnehmer (51 %) hatte während der eigenen Schulzeit recht gute Noten in Englisch:

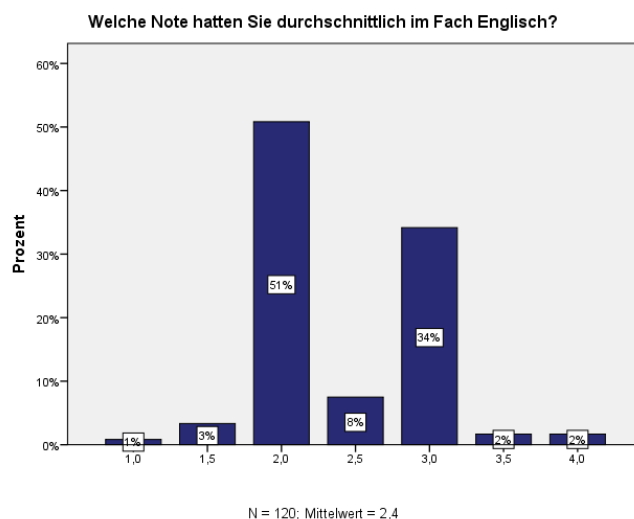


Abbildung 13: Durchschnittsnote im Fach Englisch

Obwohl die Schulzeit bei den meisten Teilnehmern schon einige Zeit her ist, gibt es immer noch einen höchstsignifikanten Zusammenhang zwischen der

ehemaligen Englischnote und der Einschätzung der eigenen Englischkenntnisse. Je schlechter die Schulnote desto, schlechter schätzen die Untersuchungspersonen ihre eigenen Englischkenntnisse ein. Der Zusammenhang ist mit $-0,308$ als eher schwach zu bewerten.

Korrelationen				
			Welche Note hatten Sie durchschnittlich im Fach Englisch?	Bitte beurteilen Sie Ihre eigenen Englischkenntnisse
Spearman-Rho	Welche Note hatten Sie durchschnittlich im Fach Englisch?	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,308**
		Sig. (2-seitig)	.	0,001
		N	120	113
	Bitte beurteilen Sie Ihre eigenen Englischkenntnisse	Korrelationskoeffizient	-0,308**	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,001	.
		N	113	125
** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tabelle 10: Korrelation Durchschnittsnote/Einschätzung Englischkenntnisse

Auf welcher/n Schulart/en hatten Sie Englischunterricht?

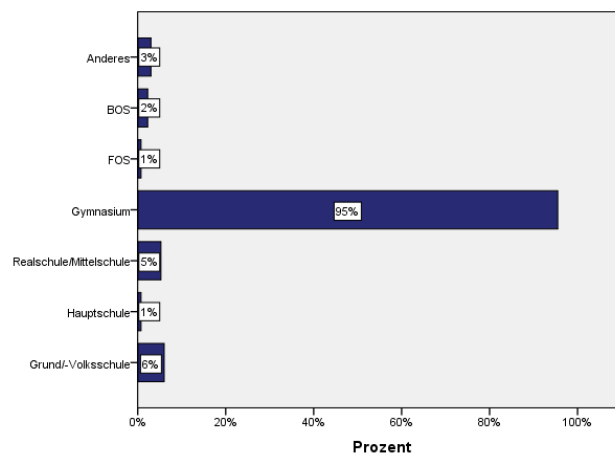


Abbildung 14: Schulart

Der Hauptteil der teilnehmenden Lehrkräfte (95 %, N = 134) hatte Englischunterricht am Gymnasium (95 %, Abbildung 14). Dennoch haben die meisten Grundschullehrkräfte Englisch nicht als Unterrichtsfach an der Universität studiert (Mehrfachantworten möglich).

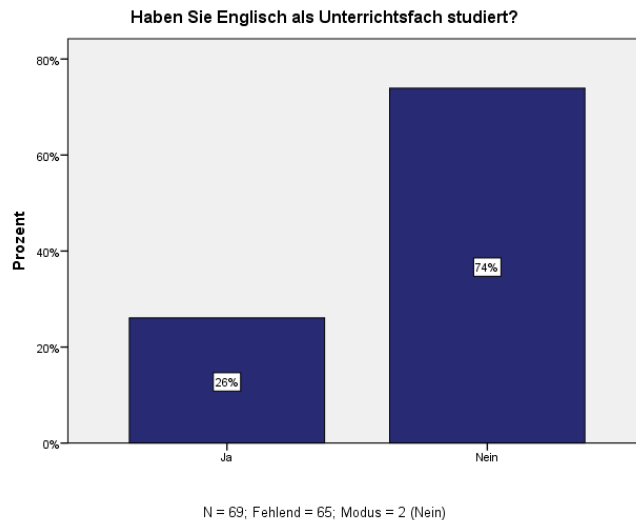


Abbildung 15: Englisch als Unterrichtsfach im Studium

Von den 69 Personen, die die Frage nach dem Studium beantwortet haben, gaben 74 % an, Englisch nicht als Unterrichtsfach studiert zu haben. Die akademische Ausbildung der Grundschullehrkräfte in Bayern erlaubt es, eigene Schwerpunkte zu wählen. Damit können Studierende in Kombination mit dem Studium der Didaktik der Grundschule, auf Grundlage der Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I von 2008, ein weiteres Unterrichtsfach (Studium eines wissenschaftlichen Faches) kombinieren, wie beispielsweise Deutsch, Englisch, Geographie, Geschichte, Kunst oder Mathematik.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Mehrheit der Fortbildungsteilnehmer durchschnittlich 43,5 Jahre alt ist, durchschnittlich 17,3 Jahre in ihrem Beruf als Lehrkraft tätig sind und ihre Englischkenntnisse überwiegend im Gymnasialunterricht in neun Jahren erworben haben. Die meisten von Ihnen waren auch bereits bis zu mehreren Monaten im englischsprachigen Ausland und haben im Rahmen des Studiums Englisch nicht als Unterrichtsfach (74 %, Abbildung 15) studiert.

Im weiteren Verlauf wurde die universitäre Lehramtsausbildung in Bezug auf das Fach Englisch befragt. Es zeigte sich, dass ein Großteil der Befragten (41 %) die Meinung vertritt, dass Englisch schon während des Studiums verpflichtend sein sollte, da Grundschullehrkräfte mit steigenden Anforderungen an den Beruf rechnen müssen (vgl. Kapitel 3.1).

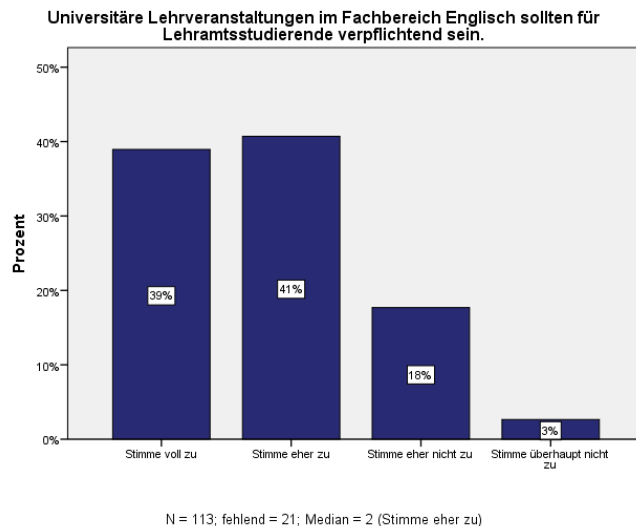
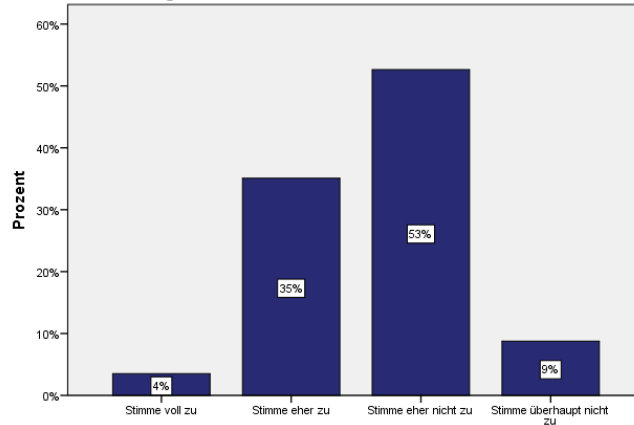


Abbildung 16: Universitäre Lehrveranstaltungen in Englisch verpflichtend

Auch zeigte sich, dass die Fortbildungsteilnehmer mit 53 % (vgl. Abbildung 17) eher nicht zustimmen, wenn es um die Frage geht, dass Englischlehrkräfte über ausreichend Englischkenntnisse für den Grundschulunterricht verfügen. Daraus lässt sich schließen, dass entweder die universitäre Ausbildung im Fach Englisch weiter ausgebaut werden muss, oder die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für bereits berufstätige Lehrkräfte im Fach Englisch verstärkt angeboten werden sollten, damit Grundschullehrkräfte über ausreichend Englischkenntnisse verfügen. Lediglich 4 % der Befragten empfinden die Englischkenntnisse Ihrer Kolleginnen und Kollegen als ausreichend für den Grundschulunterricht. Auf die Frage, ob nur grundlegende Englischkenntnisse für den Grundschulunterricht ausreichend sind, gaben 94 % der 134 Befragten „Nein“ als Antwort an (Frage 1.42 Anhang t1). Dies bestätigt die Annahme, dass die universitäre Ausbildung im Fach Englisch

verbessert werden muss, sowie auch die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, um über die „grundlegenden Englischkenntnisse“ hinauszukommen.

Die meisten Englischlehrer verfügen über ausreichende Englischkenntnisse, um Englisch an der Grundschule zu unterrichten.



N = 114; Fehlend = 20; Median = 3 (Stimme eher nicht zu)

Abbildung 17: Einschätzung der Englischkenntnisse

Bei den Teilnehmern, die der Ansicht sind, dass die Ausbildung der Lehramtsstudierenden im Fachbereich Englisch ausreichend ist (9 % stimmen voll zu, 41 % stimmen eher zu), sind eher der Ansicht, dass universitäre Lehrveranstaltungen im Fachbereich Englisch nicht für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend sein sollten (18 % stimmen eher nicht zu). Dieser Zusammenhang ist höchst signifikant, weist aber eine eher schwache, negative Korrelation aus (Spearman Rho = -0,288).

Korrelationen				
			Universitäre Lehrveranstaltungen im Fachbereich Englisch sollten für Lehramtsstudierende verpflichtend sein.	Die Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Fachbereich Englisch ist ausreichend.
Spearman-Rho	Universitäre Lehrveranstaltungen im Fachbereich Englisch sollten für Lehramtsstudierende verpflichtend sein.	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,288**
		Sig. (2-seitig)	.	0,006
		N	113	91
	Die Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Fachbereich Englisch ist ausreichend.	Korrelationskoeffizient	-0,288**	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,006	.
		N	91	94
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tabelle 11: Korrelation universitäre Lehrveranstaltungen/Englischkenntnisse

Untersuchungspersonen, die der Ansicht sind, dass die universitäre Ausbildung ausreichend ist, sind eher auch der Ansicht, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer über ausreichend Englischkenntnisse verfügen und umgekehrt (vgl. Tabelle 12; Spearman-Rho = -0,379**). „Der Englischunterricht der Grundschule wird in besonderer Weise von der Mündlichkeit bestimmt, die Kinder machen sich im Idealfall die für sie neue Sprache vor allem durch das Sprechen zu eigen, erleben neue Möglichkeiten des Sprachhandelns, vergrößern und verbessern ihre individuelle Ausdrucksfähigkeit stetig“ (Biederstädt 2016: 165).

Korrelationen				
			Die Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Fachbereich Englisch ist ausreichend.	Die meisten Englischlehrer verfügen über ausreichende Englischkenntnisse, um Englisch an der Grundschule zu unterrichten.
Spearman-Rho	Die Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Fachbereich Englisch ist ausreichend.	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,379**
		Sig. (2-seitig)	.	0,000
		N	94	91
	Die meisten Englischlehrer verfügen über ausreichende Englischkenntnisse, um Englisch an der Grundschule zu unterrichten.	Korrelationskoeffizient	-0,379**	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,000	.
		N	91	114
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tabelle 12: Korrelation Lehramtsausbildung/Englischkenntnisse

Auf die Frage zu den Kontakten zur englischen Sprache gaben die Befragten Kontakte in Form von Kommunikation mit anderen Personen (Persönlicher Kontakt, Telefonischer Kontakt, Brief- oder E-Mailkontakt) an, dass sie nur sehr wenig persönlichen Kontakt hätten. Bei telefonischem Kontakt liegt der Median sogar innerhalb der Kategorie „Nie“. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Nutzung von englischsprachiger Belletristik, Fachliteratur, Zeitungen, Filmen und Sendungen bei denen die häufigsten Kategorien „Selten“ oder „Nie“ genannt wurden. Trotz Globalisierung und Digitalisierung (vgl. Kapitel 1.1) werden englischsprachige Medien unter Grundschullehrkräften eher weniger verwendet. Dies lässt sich möglicherweise auf die Tatsache zurückführen, dass 64 % der Befragten ihre eigenen Englischkenntnisse als eher gut

einstufen und somit keine zusätzlichen Übungserfahrungen oder die Befassung mit englischsprachigen Medien benötigen (vgl. Abbildung 18). Dies zeigt, dass der Kontakt zur englischen Sprache im Alltag unter den Fortbildungsteilnehmern eher gering ist. Weiter schätzen die Fortbildungsteilnehmer überwiegend ihre Englischkenntnisse als eher gut ein.

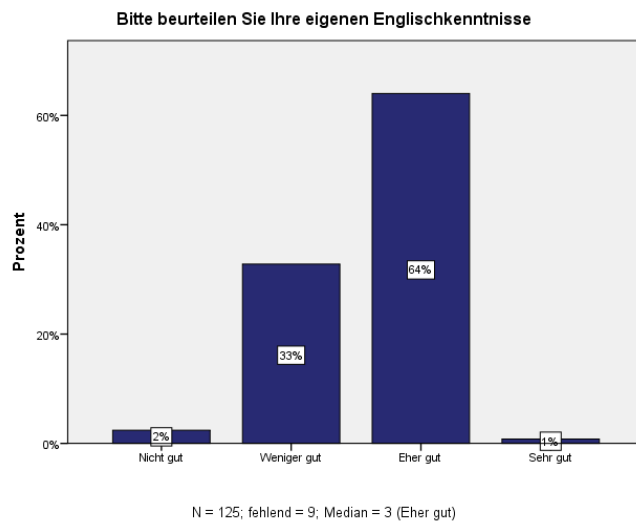


Abbildung 18: Einschätzung der eigenen Englischkenntnisse

Dennoch liegt ein Zusammenhang zwischen den englischsprachigen Kontakten und den eigenen Englischkenntnissen vor (vgl. Tabelle 13): Je weniger Kontakt die Teilnehmer in Form von Telefonaten, E-Mails, Briefen oder *Face-to-face* haben, desto schlechter schätzen sie ihre eigenen Englischkenntnisse ein (Spearman Rho = -0,456**) und desto weniger sind sie der Ansicht, über ausreichend Englischkenntnisse zu verfügen, um Englischunterricht an der Grundschule zu geben (Spearman-Rho = -0,350**).

Korrelationen						
			Index Kontakt	Empfinden Sie Ihre eigenen Englischkenntnisse ausreichend um Englischunterricht an der Grundschule zu erteilen?	Bitte beurteilen Sie Ihre eigenen Englischkenntnisse	
Spearman-Rho	Index Kontakt	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,350**	-0,456**	
		Sig. (2-seitig)	.	0,000	0,000	
		N	129	126	123	
	Empfinden Sie Ihre eigenen Englischkenntnisse ausreichend um Englischunterricht an der Grundschule zu erteilen: Ja	Korrelationskoeffizient	-0,350**	1,000	0,576**	
		Sig. (2-seitig)	0,000	.	0,000	
		N	126	128	122	
	Bitte beurteilen Sie Ihre eigenen Englischkenntnisse	Korrelationskoeffizient	-0,456**	0,576**	1,000	
		Sig. (2-seitig)	0,000	0,000	.	
		N	123	122	125	
	**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).					

Tabelle 13: Korrelation Englischkontakt/Einschätzung Englischkenntnisse

Dennoch stellte sich heraus, dass 52 % der Befragten ihre eigenen Englischkenntnisse als ausreichend einstufen, um Englisch an der Grundschule zu unterrichten (Frage 1.29 Anhang t1). Weiter gaben 76 % der Lehrkräfte an, dass nicht alle Grundschullehrkräfte über ausreichende Englischkenntnisse für den Unterricht verfügen (vgl. Kapitel 3.2). Auch hier lässt sich ein Defizit bezüglich der Englischkenntnisse feststellen. Es lässt sich auch der Bedarf an Kenntnissen in der Englischdidaktik erkennen, da 68 % der Teilnehmenden zustimmten, dass nicht alle Lehrkräfte auf ausreichende Kenntnisse im Bereich Englischdidaktik zurückgreifen können (Frage 1.42 Anhang t1).

7.1.4 Eigener Englischunterricht

Im Folgenden wurden die Lehrkräfte befragt, ob Ihnen der eigene Englischunterricht Freude bereitet, da dies ein wesentlicher Faktor für die eigene Lernmotivation während der Fortbildung darstellt.

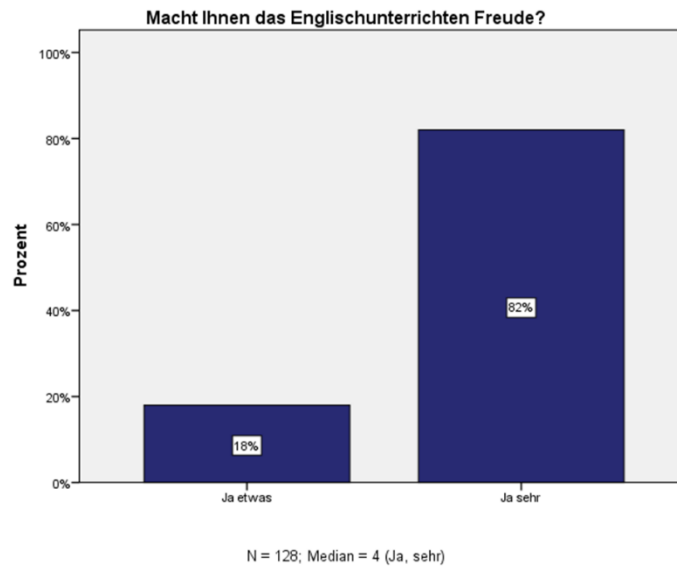


Abbildung 19: Freude am Englischunterricht

Die Frage, ob der eigene Englischunterricht Freude bereitet, können 82 % der Befragten mit „Ja sehr“ beantworten. Dies ergänzt die Frage zu den eigenen Englischkenntnissen (Frage 1.28 Anhang t1), die 64 % als eher gut einschätzen, somit macht der Unterricht, bei guten Englischkenntnissen auch Freude (vgl. Kapitel 3.3). Die Kategorien „Nein“, „Überhaupt nicht“ und „Eher nicht“ waren auch verfügbar, wurden aber nicht gewählt.

Folglich nahmen auch 82 % der Befragten aus eigenem Interesse an der Initiative „Englisch in der Grundschule“ teil. Dies zeigt eine hohe Lernmotivation der Beteiligten (vgl. Abbildung 20).

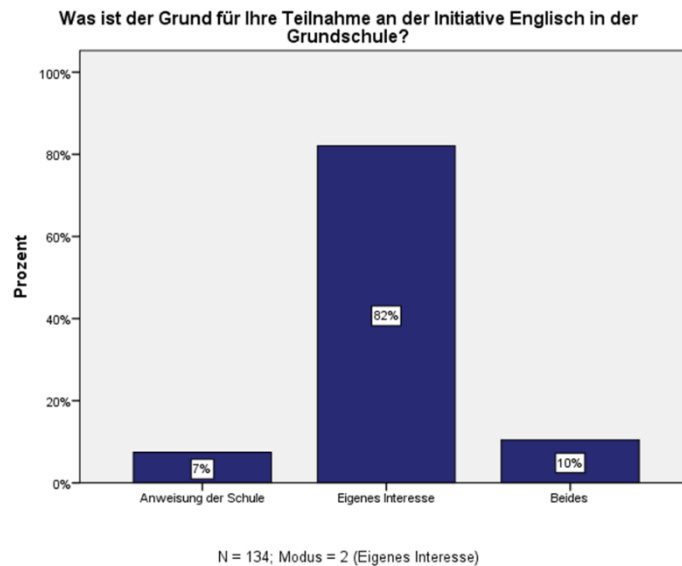


Abbildung 20: Grund der Teilnahme an der Fortbildung

Der Umfrage nach unterrichten die Grundschullehrkräfte mit 61 % zwei Stunden pro Woche Englisch in der Grundschule, dies entspricht den bayerischen Vorgaben des bayerischen Lehrplans (KMK 2005). 21 % gaben an, vier Stunden Englisch zu unterrichten und 3 % der Lehrkräfte unterrichten sogar sechs Stunden Englisch. Demgegenüber unterrichten aber auch 12 % der Befragten weniger als eine Stunde pro Woche Englisch. In der Grundschule bietet sich den Lehrkräften die Möglichkeit, auch andere Fächer in Englisch in Form von *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) zu unterrichten. Dies nehmen etwa 54 % der Grundschullehrkräfte manchmal wahr, jedoch fast 42 % auch nie. In offener Antwortform gaben die Lehrkräfte die Fächer Deutsch, Mathe, Musik, Heimat- und Sachkunde, Religion und Sport an.

Erfreulich ist auch festzustellen, dass die Lehrkräfte in ihrem eigenen Englischunterricht auch versuchen, vorwiegend Englisch zu sprechen (66 %):

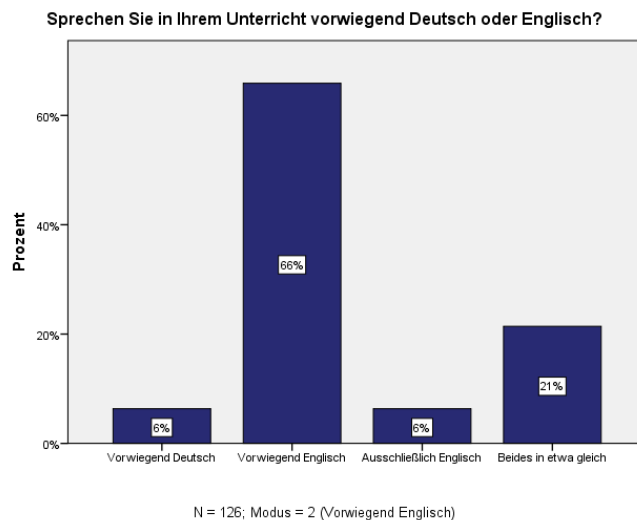


Abbildung 21: Unterrichtssprache

Obwohl der private Kontakt zu englischsprachigen Medien mit den häufigsten Kategorien „Selten“ oder „Nie“ eher gering ist (siehe Fragen 1.18 bis 1.25 Anhang t1), nutzen Grundschullehrkräfte Englisch am häufigsten beim Begrüßen und Verabschieden der Schülerinnen und Schüler sowie beim Loben von erfolgreichen Tätigkeiten. Dabei werden gerne authentische Materialien verwendet wie beispielsweise: englischsprachige Bilderbücher aus dem Ausland, CDs von Verlagen, Prospekte und Plakate aus dem Ausland (*Teacher-shops* in den USA), Postkarten, britische Lebensmittel, Geldscheine, U-Bahn-Pläne, Plakate und Filme.

Die Probanden sollten in der offenen Frageform angeben, welche authentischen Materialien sie für ihren eigenen Englischunterricht verwenden, folglich wurden die entsprechenden Kategorien im Textanalyseprogramm ausgewertet. Die 116 Einzelnennungen mit Mehrfachantworten³² verteilten sich nach Häufigkeiten wie folgt:

Kodierung: authentische Englischmaterialien	Häufigkeit
Bilderbücher/Schulbücher englischsprachig	102
Sonstiges Authentische Materialien	44

³² Die Abweichung der Summe von Einzelnennungen ist auf die Möglichkeit der Mehrfachantworten der Probanden zurückzuführen. Die Ergebnisse wurden nach Häufigkeit in eine Rangfolge gebracht.

CDs	26
DVDs und Filme/Videos	13
Englischsprachige Zeitschriften/Zeitungen	6

Tabelle 14: MAXQDA Kodierung t1 – authentische Englischmaterialien

Die Lehrkräfte gaben an, Ihre authentischen Materialien und Bilderbücher hauptsächlich aus eigenen Auslandsaufenthalten mitzubringen oder, sie im Internet zu bestellen.

In Bezug auf das Fortbildungsverhalten der Grundschullehrkräfte gaben 85 % an, schon einmal an einer Fortbildung für das Fach Englisch teilgenommen zu haben (vgl. Abbildung 22). Nur 15 % haben noch nie eine Fortbildung in diesem Bereich besucht. Zehn Prozent der Befragten haben bereits an mehr als zehn Veranstaltungen teilgenommen, die meisten bewegen sich bei etwa zwei bis sechs Fortbildungen für das Fach Englisch während ihrer Berufstätigkeit.

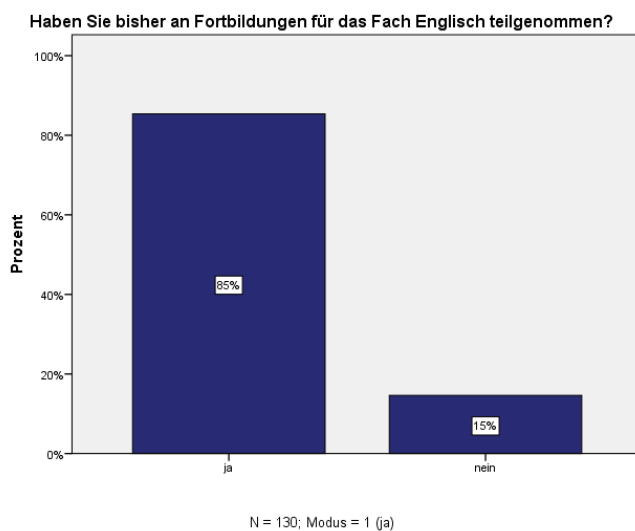


Abbildung 22: Teilnahme an Fortbildungen für das Fach Englisch

Je älter die Person, desto häufiger hat diese an Fortbildungen teilgenommen. Es existiert ein höchstsignifikanter, eher starker Zusammenhang zwischen dem Geburtsjahr und der Anzahl der Fortbildungen (Spearman Rho = -0,511).

Korrelationen				
			In welchem Jahr sind Sie geboren?	An wie vielen Fortbildungen haben Sie bisher in etwa teilgenommen?
Spearman-Rho	In welchem Jahr sind Sie geboren?	Korrelationskoeffizient	1,000	-,511**
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	127	127
	An wie vielen Fortbildungen haben Sie bisher in etwa teilgenommen?	Korrelationskoeffizient	-,511**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	127	134
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tabelle 15: Korrelation Lebensalter und Teilnahme an Fortbildungen

In den meisten Fällen waren die Lehrkräfte mit 54 % eher zufrieden und mit 43 % sehr zufrieden mit der angebotenen Fortbildung zu den folgenden Themenbereichen beispielsweise: Unterrichtsgestaltung, Spiele für den Unterricht, Verbesserung der englischen Sprache, Auslandslehrgang der Lehrerfortbildung Dillingen, Methodik-Lehrgang Englisch, Englische Lieder und Rhythmische Texte, Rituale im Englischen, *Storytelling*, *Theater skills*, Erweiterung der Sprachkompetenz sowie didaktische Anregungen, Aussprache, Wortschatzerweiterung, Bilderbücher im Unterricht, Jahreszeiten, Gedichte, Sprüche, Lieder und Reime, Einsatz von Handpuppen etc. Einzelnenungen mit Mehrfachantworten in der Summe von 107 Antworten verteilten sich nach Häufigkeiten wie folgt:

Kodierung: Inhalte anderer Fortbildungen	Häufigkeit
Didaktik/Methodik	68
<i>Storytelling</i> , <i>Theater skills</i> , <i>Songs</i>	31

Sonstiges (z. B. Handpuppen, Auslandsfortbildungen, Lehrplan)	23
Erweiterung der Sprachkompetenz	21
Materialien für E in der GS	20
Kultur GB/USA/Kanada	4
Neuer Wortschatz	4
Rituale im Englischen	2
Hörverstehen	1

Tabelle 16: MAXQDA Kodierung t1 – Inhalte anderer Fortbildungen

Dies zeigt, dass die Fortbildungsbereiche für Englischlehrkräfte in der Grundschule sehr vielfältige Themen abbilden, dennoch der Bereich Didaktik/Methodik für den Unterricht, den Hauptteil der Fortbildungsangebote ausmacht.

Anschließend gab es die Möglichkeit, die Meinung zu ihren vergangenen Fortbildungen zu begründen, wobei aus den 21 Antworten deutlich der Praxisbezug und der Einsatz von Native Speakern hervorgehoben wurde und von einem Kursmitglied als „besonders anregend“³³ eingestuft wurde:

Kodierung: Begründung für Zufriedenheit	Häufigkeit
Praxisbezug	13
Unterricht mit Native Speakern	6
Kritikpunkte (z. B. insgesamt zu wenig FB-Angebote, kein funktionierendes IT-System)	9

Tabelle 17: MAXQDA Kodierungen t1 – Begründung für Zufriedenheit

Denn Fortbildungen, die von Verlagen angeboten wurden, „sind oft sehr einseitig“³⁴. Auch zwei Nennungen kritisierten den mangelnden Praxisbezug der Fortbildungen.³⁵ Folglich sind abwechslungsreiche Themen mit Praxisbezug in Verbindung mit kompetenten Lehrkräften bzw. Native Speakern, zur

³³ TN, FB t1 A2

³⁴ TN, FB t1 A11

³⁵ TN, FB t1 A13 und A21

Sprachvermittlung wichtig für die Lehrkräfte, die an den Fortbildungen teilnehmen. Belegbar unter anderem an den Aussagen: „anwendbare Unterrichtsideen und -materialien wurden vorgestellt und praktiziert“³⁶, oder die Teilnehmenden bekamen auch „effektive Hinweise, weil direkt im Unterricht anwendbar“³⁷. Damit war es möglich, „nach den Fortbildungen neue Lerninhalte oder Themen sofort selbst aus[zu]probieren“³⁸.

Weitere Kritikpunkte waren: „nicht funktionierendes IT-System“³⁹ und „Beispiele, die sich an einem Lehrwerk orientieren“.⁴⁰ Aber auch zum Teil „wenig Praktisches“ gemeinsam mit Kritik am Zeitrahmen, da der Unterricht mit dem Native Speaker „viel zu kurz“⁴¹ war.

In Bezug auf die Teilnehmerorientierung bei der Gestaltung einer Fortbildung in Englisch für Grundschullehrkräfte liefern diese Aussagen wertvolle Aspekte, die bei der zukünftigen Planung zu berücksichtigen sind.

Aufgrund der großen Kritik am nicht funktionierenden IT-System während des Beginns der Fortbildungsinitiative, wurde nach Auswertung der Umfrage und Rücksprache mit den Projektorganisatoren entschieden, die gemeinsame Vorstellung der webbasierten Ausspracheschulung aus dem Fortbildungskonzept zu streichen und lediglich den Hinweis auf dieses Programm zu geben. Somit enthielt die Initiative Englisch in der Grundschule für die 2. Kohorte keinen Inhalt zur Einführung in das webbasierte Ausspracheprogramm.

³⁶ TN, FB t1 A2

³⁷ TN, FB t1 A8

³⁸ TN, FB t1 A16

³⁹ TN, FB t1 A5

⁴⁰ TN, FB t1 A4

⁴¹ TN, FB t1 A6

7.1.5 Fragen zur Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“

Über 80 % aller 134 Befragten gaben an, aus eigenem Interesse an der Fortbildungsinitiative für Grundschullehrkräfte teilzunehmen. Weitere 19 Antworten gingen über die offene Antwortform ein:

Kodierung: Gründe für die Teilnahme	Häufigkeit
Verbesserung der Englischkenntnisse	8
Anregungen für den Unterricht	5
Kursteilnehmer ist Fachberatung Englisch	2
Sonstiges	4

Tabelle 18: MAXQDA Kodierungen t1 – Gründe für die Teilnahme

Die Möglichkeit der offenen Antwortform ergab keine neuen Erkenntnisse zur Umfrage und deckte sich mit der Auswahlfrage mit zwei Antwortmöglichkeiten der Online-Umfrage. Das Hauptteilnahmemotiv ist die Verbesserung der eigenen Englischkenntnisse, so dass die Teilnahme an der Fortbildung überwiegend aus eigenem Interesse hervorging.

Obwohl 82 % der Lerner überwiegend angaben, aus eigenem Interesse an der Fortbildung teilzunehmen, gaben nur 55 % an, eher hochmotiviert zu sein und nur 38 % gaben an, hochmotiviert zu sein. Der Rest verteilte sich auf eher gering motiviert und sehr gering motiviert (Frage 2.4 Anhang t1). Diese Analyse zeigt, dass die Lerner größtenteils mit hoher Motivation an diese Fortbildungsveranstaltung herangehen, da sie sich dadurch eine Verbesserung der eigenen Englischkenntnisse erhoffen und damit einen sicheren Umgang im eigenen Englischunterricht erzielen.

Um auch möglichst viele Teilnehmer für eine Fortbildung zu begeistern, ist es wichtig, die Information über die Fortbildung möglichst adressatenorientiert an die Lehrkräfte zu richten. Daher wurden die Teilnehmenden befragt, wie sie von der Fortbildung erfahren haben. Diese Aussagen zeigen auf, welche Kommunikationskanäle von Lehrkräften genutzt werden, um sich über

Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren. 84 Antworten gingen dazu ein, die zeigen, wie Informationen über Fortbildungen an die Lehrkräfte weitergegeben werden:

Kodierung: wie von der FB erfahren	Häufigkeit
Über Schulleitung/Rektorin/Schulamt	70
Über FIBS	9
Sonstiges (z. B. über Kollegium, über Methodikkurs)	7
Über Fachberater	3

Tabelle 19: MAXQDA Kodierungen t – wie von der FB erfahren

Es ist evident, dass die Möglichkeit, die Interessenten einer Fortbildung über die Schulleitung oder das Schulamt über das Fortbildungsangebot zu informieren, am häufigsten zutrifft und die Informationsweitergabe durch die Schulleitung damit den Großteil der Lehrkräfte zielgruppenorientiert erreicht. Wird die Präsenz des Themas von der Schulleitung hervorgehoben und kommuniziert, ist die Teilnahme an einer Fortbildung größtenteils sichergestellt, denn für viele Lehrkräfte ist die Informationsweitergabe der Schulleitung ein leichter Zugang zu potentiell Interessanten Fortbildungsangeboten und wird auch von diesen angenommen. Die Basis für die Teilnahme an einer Fortbildung ist die Verankerung der Thematik in der Leitungsebene der Schule, so wird dem Thema Aufmerksamkeit verschafft und der Dialog von Schulleitung und Lehrkräften gestärkt (vgl. Kapitel 2.3).

Im Hinblick auf die Erwartungshaltung der Lernenden an die Fortbildung zeigt sich ein sehr heterogenes Bild:

**Was erwarten Sie sich von der Teilnahme an dieser Fortbildung?
(Mehrfachantworten)**

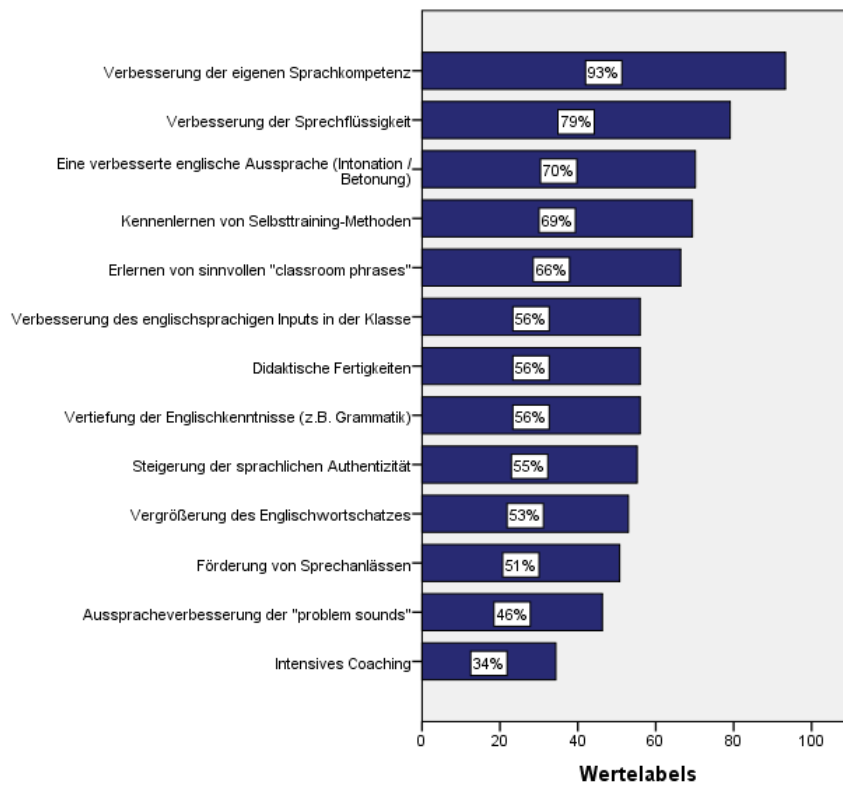


Abbildung 23: Erwartungen an die Fortbildung

Die überwiegende Mehrheit der Fortbildungsteilnehmer mit 93 % erwartet mit der Teilnahme an der Fortbildung die Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz. Weitere 79 % erwarten, dass sich ihre Sprachflüssigkeit verbessert, 70 % eine Verbesserung der Aussprache. Am wenigsten erwartet (46 %) wird die Ausspracheverbesserung der *Problem Sounds*. Eine Tendenz zur Sprachkompetenz ist insgesamt zu erkennen, dennoch sind die Nennungen in allen Bereichen sehr hoch.

Weitere Wünsche konnten in Form einer offenen Antwort formuliert werden und ergab bei den 132 angegebenen Antworten folgende Ergebnisse und decken sich mit den Häufigkeiten aus den Mehrfachantworten, so dass die „Sicherheit im Sprechen“⁴² die meisten Nennungen in Bezug auf die Erwartungshaltung der Lerner ergab:

⁴² TN, FB t1 A7

Kodierung: Wünsche bzgl. der FB	Häufigkeit
Verbesserung der Sprachkenntnisse/Aussprache	100
Didaktik/Methodik für den Unterricht	39
Sonstiges (z. B. Neue Ideen, Spaß, Motivation, Grammatik)	36
Wortschatzerweiterung	19
<i>Classroom Phrases</i>	8
Austausch mit Kollegen	6
Grammatik	3

Tabelle 20: MAXQDA Kodierung t1 – Wünsche bzgl. der FB

Mehrheitlich wird die Verbesserung der Sprachkenntnisse und der Aussprache aufgeführt, die die Teilnehmer motiviert, an einer fremdsprachlichen Fortbildung teilzunehmen. Praxisrelevantes Wissen zu vermitteln steht hier im Vordergrund und wird in dem Format der vorliegenden Fortbildungsinitiative durch die Unterrichtsstunden mit dem Native Speaker umgesetzt.

In Bezug auf den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen bestätigt dies die Erkenntnis von Graf-Deserno, die unterstreicht, dass „das Sprechen über die Wechselfälle des Schulalltags in allen möglichen Formen und Situationen [stattfindet]“, damit wird die Voraussetzung und die regelmäßige Folge von pädagogischem Handeln geschaffen (ebd. 2011: 89). Diese Ansicht teilt auch Wyss mit der Aussage, dass die Lehrpersonen eine Verbesserungsmöglichkeit des Unterrichts in der kollegialen Reflexion sehen, die aber im Berufsalltag bislang eher zu kurz kommt (Wyss 2013: 7). Dies deckt sich auch mit der Aussage einer Fortbildungsteilnehmerin, die unterstreicht, dass sie zwar Hemmungen hätte, mit Native Speakern zu sprechen, „doch ist der Kontakt privat zu selten, um die eigene Aussprache zu verbessern“.⁴³ Weiter gab eine Kursteilnehmerin an, dass sie „wenig Gelegenheit [habe] mit einem Native Speaker zu sprechen“⁴⁴ sowie „Native Speaker zu hören und zur Kommunikation nutzen – diese Gelegenheit bietet sich nur selten“.⁴⁵

⁴³ TN, FB t1 A58

⁴⁴ TN, FB t1 A57

⁴⁵ TN, FB t1 A72

Umgekehrt konnten die Probanden in einer offenen Antwortform angeben, was sie sich im Rahmen der Fortbildung nicht wünschen, so ergaben 65 Antworten folgende Häufigkeiten:

Kodierung: was sie nicht wünschen	Häufigkeit
Nur Theorie in der FB	24
Sonstiges (z. B. Landeskunde, Gruppenarbeit, Zeit zu verschwenden)	15
Angst/Unsicherheit vor Fehlern	11
Keine Unterstützung für den eigenen Unterricht	9
Abschlusstest/Prüfung	2

Tabelle 21: MAXQDA Kodierungen t1 – was nicht gewünscht wird

Diese Erwartungen bzw. Wünsche der Lerner decken sich auch mit den Gründen der Teilnahme an der Fortbildungsinitiative aus den Mehrfachauswahlfragen und verstärken den vorherigen Befund (vgl. Frage 2.2 Anhang t1), so dass der Wunsch der Lehrkräfte nach Praxisbezug auch hier sehr deutlich wird (vgl. Kapitel 3.3).

Um noch einmal eine Bewertung der Fortbildungsteilnehmer über den Einsatz von Native Speakern im Fremdsprachenunterricht zu erhalten, wurde um eine Einschätzung bezüglich des Moduls mit dem Native Speaker in der folgenden Frage gebeten:

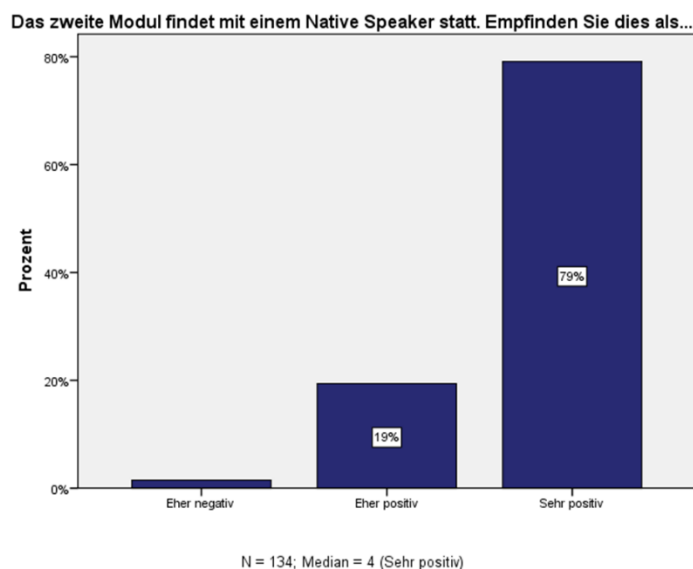


Abbildung 24: Einschätzung zum Modul mit Native Speaker

Demnach stufen 79 % der Befragten die Unterrichtsstunden mit einem Native Speaker als sehr positiv ein, wobei sich auch 67 % auf dieses Modul und den Austausch mit einem Muttersprachler freuen (Frage 2.18 Anhang t1). Diese Analyse unterstreicht, dass die Wissensvermittlung durch einen englischsprachigen Referenten auch einen Beitrag zur Lernmotivation leistet, da dieser Umstand von den Teilnehmenden im Sinn einer authentischen Sprachvermittlung, als mehrheitlich positiv eingestuft wurde (vgl. Kapitel 3.3). Damit entspricht die Fortbildungsinitiative den Bedürfnissen der Lehrkräfte und führt bestenfalls zu einer Erfolg versprechenden Teilnahme der Lehrkräfte am Unterricht mit den muttersprachlichen Referenten.

Begründen konnten die Probanden ihre Meinung in der offenen Antwortform (Frage 2.13 Anhang t1), so dass 112 Probanden diese Gelegenheit nutzten:

Kodierung: Begründung	Häufigkeit
Authentisches Sprachtraining	56
Direktes <i>Feedback</i>	23
Vorbildfunktion bzgl. Sprachkenntnisse/Motivation	20
Kein Ausweichen auf Deutsch	7
Angst vor Sprechen/Blamage	7

Sonstiges (Sprechen in Kleingruppen, Bereicherung etc.)	5
Hörverstehen üben	3

Tabelle 22: MAXQDA Kodierung t1 – Begründung zur Einschätzung

Aufgrund der authentischen Sprachvermittlung schätzen die Fortbildungsteilnehmer das Modul mit den Native Speakern. Dies ist ein guter Indikator für die Erwartungen der Lehrkräfte an das Fortbildungsformat, welches mit dem Einsatz von Native Speakern ein qualitativ hochwertiges Angebot zum Fremdsprachentraining für Grundschullehrkräfte zur Verfügung stellt. Diese Auswertung weist darauf hin, dass authentische Sprachsituationen gefordert werden, da damit die kommunikative Kompetenz der Lerner gefördert wird und an ihr eigenes Weltwissen, wie ihre im Ausland erworbenen Englischkenntnisse, anknüpft, „denn das gibt einen verstärkten Anreiz“⁴⁶ und „die persönliche Begegnung kann sehr motivierend sein“⁴⁷.

Weiter wird der Wunsch nach regelmäßigen Trainings geäußert: „Wir, die Teilnehmer dieser Fortbildung, waren uns einig, dass es für die Sicherheit im Umgang mit der Sprache und unser Englischunterricht sehr von Vorteil wäre, wenn es in regelmäßigen Abständen solche Kommunikationskurse gäbe.“⁴⁸ Trainingsanlässe für alltägliches Englischsprechen sind im Berufsleben der Lehrkräfte selten, so dass der Bedarf an kommunikativer Praxis geäußert wird, um mehr Sicherheit im eigenen Englischunterricht zu erlangen. Zur Professionalisierung und Weiterqualifizierung der Lehrkräfte ist es daher empfehlenswert, fremdsprachliche Fortbildungen institutionalisiert anzubieten.

Ferner gab es die Möglichkeit, Bedenken in Bezug auf die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern zu äußern (Frage 2.5 Anhang t1). Von den

⁴⁶ TN, FB t1 A22-23

⁴⁷ TN, FB t1 A77

⁴⁸ TN, FB t1 A68

Teilnehmenden wurden 13 Antworten in Bezug auf ihre Bedenken gesammelt:

Kodierung: Bedenken über Modul mit Native Speaker	Häufigkeit
Bloßstellung (Hemmungen, Sorge etc.)	8
Angst vor Überforderung	3
Sonstiges (Keine Unterrichtstipps, keine individuelle Rückmeldung)	2

Tabelle 23: MAXQDA Kodierungen t1 – Bedenken Modul mit Native Speaker

Die Sorge von erwachsenen Lernern, innerhalb der Gruppe der Fortbildungsteilnehmer und vor dem muttersprachlichen Referenten bloßgestellt zu werden, besteht neben der hohen Lernmotivation aufgrund des Native Speakers dennoch. Daher gaben einige Untersuchungsteilnehmer an, Angst vor dem Sprechen zu verspüren, oder auch Hemmungen vor dem Sprechen zu haben und diese Situation als Stresssituation empfinden. „Da Weiterbildung immer auch Verunsicherung bedeutet [...], wird häufig nach Formen der Weiterbildung gesucht, die zuerst einmal Hilfe und Bestätigung gewährleisten“ (Venth 1979: 34). Dies ist bei der Konzeption der Fortbildung zu beachten und zeigt auf, dass die Referenten im Hinblick auf die Hemmungen der Lerner eingehen und sensibel darauf reagieren sollten, um auch für diese Lerner die Lernmotivation aufrechtzuerhalten und die Freude am Fremdsprachenlernen auch innerhalb dieser Gruppe zu vermitteln (vgl. Kapitel 3.3). Eine Teilnehmerin hat dies treffend formuliert, da sie es gut findet, dass ein Native Speaker dieses Modul anbietet, aber auch, „dass beim Gespräch auf Englisch die Hemmungen bei einem Native Speaker größer sind.“⁴⁹

Anschließend wurde noch einmal gezielt abgefragt, ob die Lerner Hemmungen haben, wenn sie im Rahmen der Fortbildung vor dem Native Speaker sprechen müssen.

⁴⁹ TN, FB t1 A46

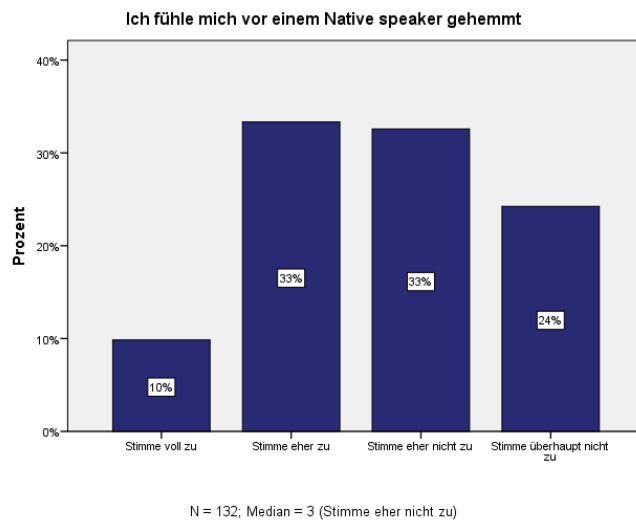
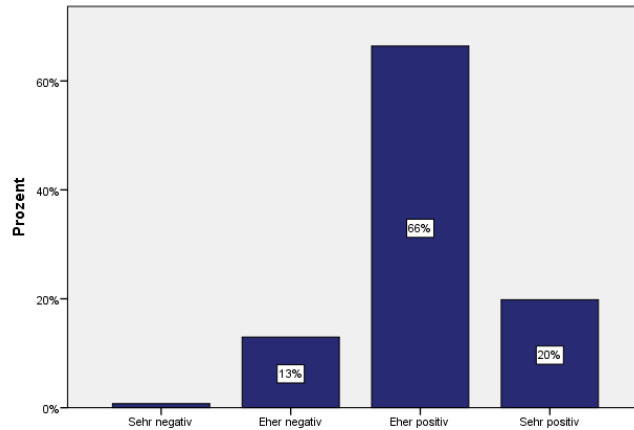


Abbildung 25: Hemmungen im Kontakt mit einem Native Speaker

Als Ergänzung zu den Unterrichtsstunden mit den muttersprachlichen Referenten gab es innerhalb der Fortbildung auch die Möglichkeit der Ausspracheschulung mittels einer webbasierten Plattform zu trainieren (*Language Coach*). Um grundsätzlich die Einstellung zu internetgestützten Fortbildungsformaten zu untersuchen wurden die Fortbildungsteilnehmer um eine Einschätzung dazu gebeten. Die Grafik (Abbildung 26) zeigt, dass die Lerner einem internetgestützten Modul mehrheitlich positiv gegenüberstehen. Lediglich 13 % der Befragten gibt an, dass sie dies als eher negativ einstufen. Im Gegensatz dazu empfinden 20 % dieses Fortbildungsformat als sehr positiv. Für die Konzeption der Fortbildung ist dies ein Indikator für die generelle Offenheit der Lerner für neue Medien und internetgestützte Programme, die zum Training genutzt werden können (vgl. Kapitel 4.4).

Wie Sie bereits wissen, findet das erste Modul internetgestützt statt. Empfinden Sie dies als...



N = 131; Median = 3 (Eher positiv)

Abbildung 26: Einschätzung zum internetgestützten Modul

Als Begründung der Einschätzung des internetgestützten Moduls wurden 106 Antworten in Form der offenen Antwortform angegeben (Frage 2.9 Anhang t1):

Kodierung: Beurteilung internetgestütztes Modul	Häufigkeit
Selbsttraining	47
Freie Zeiteinteilung/flexible Verfügbarkeit	22
Sonstiges (Mediatisierung nicht sinnvoll, schlechte Internetverbindung, Kritik an Fragebögen ausfüllen etc.)	16
Ungeübt im Umgang mit PC/weiß nicht	13
Anregung für internetbasierten Unterricht	5
Keine Korrekturmöglichkeit	4
Austausch untereinander	1

Tabelle 24: MAXQDA Kodierungen t1 – Beurteilung internetgestütztes Modul

Hauptmerkmal für die positive Einstufung eines internetgestützten Moduls ist nach Aussagen der befragten Lehrkräfte die Möglichkeit des individuellen Selbsttrainings. Gleich gefolgt von der Aussicht auf freie Zeiteinteilung beim internetgestützten Modul, womit das flexible und autonome Lernen als Vorteil eingestuft wird. Weiter gaben die Lerner sehr individuelle Gründe an, weshalb sie ein internetgestütztes Modul eher negativ einstufen. Wie auch

bereits unter den Kritikpunkten zur Fortbildung Allgemein und den Verbesserungswünschen, tritt auch hier wieder die Kritik am nicht funktionierenden System während des ersten Moduls auf, welches aber in der Weiterentwicklung der Initiative „Englisch in der Grundschule“ behoben werden konnte bzw. nicht mehr in das Fortbildungsprogramm vor Ort aufgenommen wurde. Dennoch formulierte eine Befragte sehr treffend und stellte damit den positiven Effekt eines internetgestützten Aussprachetrainings fest: „Es ist eine gute Aufwärmphase, bevor das eigentliche Sprechen mit dem Native Speaker beginnt“.⁵⁰

Ein weiterer Teil der Befragten konnte zum internetbasierten Modul keine Angaben machen, da sie noch keine Erfahrungen zum Fremdsprachenlernen mittels webbasierter Programme vorweisen konnten. Ferner gaben die befragten Lehrkräfte mehrfach an, nicht kompetent im Umgang mit dem Computer zu sein und auch nicht gerne mit diesem Medium arbeiten.

Um ein differenzierteres Bild der Einschätzungen der Lerner zu internetgestützten Fortbildungsformaten zu erhalten, konnten die befragten Personen in einer offenen Antwort angeben, was aus ihrer Sicht ein internetgestütztes Modul leisten könne. 94 Probanden nutzten die Möglichkeit der offenen Antwortform und gaben an, was das internetbasierte Modul leisten könne:

Kodierung: was leistet internetgestütztes Modul	Häufigkeit
Zu Hause trainieren/individuelles Lernen	32
Ausspracheverbesserung	25
Sonstiges (ersetzt keinen Native Speaker, bietet klare Strukturen, schneller Zugriff etc.)	12
Anregungen für den Unterricht	10
Keine Angabe: weiß nicht	8
Wortschatzerweiterung	5
Rückmeldung	4
Verbesserung der Grammatik	3

⁵⁰ TN, FB t1 A19

Vernetzung untereinander	2
--------------------------	---

Tabelle 25: MAXQDA Kodierungen t1 – was leistet internetgestütztes Modul

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass es ihnen die Möglichkeit des individuellen Lernens zu Hause eröffne, gleich gefolgt von der Verbesserung der Aussprache durch das Programm, indem die Problemlaute durch Nachsprechen von vorgedachten Wörtern mit Problemlauten trainiert werden können.

Da 13 % der Befragten eher negativ zum internetbasierten Modul eingestellt sind, wurde mit der folgenden Frage nochmal um eine Spezifizierung gebeten. Auf die Frage, was ein internetbasiertes Modul nicht leisten könne, antworteten 79 Untersuchungsteilnehmer wie folgt:

Kodierung: was kann internetgestütztes Modul nicht leisten	Häufigkeit
Austausch/Kommunikation untereinander	37
Individuelles <i>Feedback</i>	20
Ersatz des Native Speakers	9
Ausspracheverbesserung	8
Didaktikvermittlung	4
Keine Angabe: weiß nicht	4
Sonstiges (kann das pers. Lernen nicht abnehmen, keine Anregung für den Unterricht etc.)	4

Tabelle 26: MAXQDA Kodierungen t1 – internetgestütztes Modul nicht leistbar

Während die Befragten in Bezug auf die Unterrichtsstunden mit dem Native Speaker hervorhoben, dass sie den direkten Austausch und die authentische Sprachvermittlung schätzen, gaben die Befragten beim internetgestützten Modul an, dass der Nachteil daran der nicht stattfindende Austausch und die fehlende Kommunikation sei. Authentische Sprechansätze seien mit dem Trainingsprogramm zur Ausspracheschulung nicht möglich, gefolgt von der fehlenden individuellen Rückmeldung, wie dies während der Unterrichtsstunden mit den muttersprachlichen Referenten möglich ist.

7.1.6 Zusammenfassung

Die Auswertung der Umfrage ergibt zusammenfassend folgendes Profil der teilnehmenden Grundschullehrkräfte. Die überwiegende Mehrheit sind Grundschullehrerinnen, lediglich ein kleiner Anteil der Kursteilnehmer sind Grundschullehrer. Die Altersspanne reicht von 30 bis 66 Jahren und die aktive Lehrtätigkeit nach dem Studium von drei bis 38 Jahren. Fast alle Fortbildungsteilnehmer hatten Englischunterricht in der Schule und hatten sich überwiegend mit *British English* auseinandergesetzt. Der eigene Englischunterricht umfasste bei den meisten Befragten neun Jahre und der überwiegende Anteil erzielte durchschnittlich die Note Zwei während der Schullaufbahn auf dem Gymnasium. Während des Lehramtsstudiums haben die meisten der Grundschullehrkräfte Englisch nicht als Unterrichtsfach studiert und die Untersuchungsteilnehmer sind auch überwiegend der Meinung, dass Englisch im Lehramtsstudium der Grundschule verpflichtend eingeführt werden sollte. Daher sind die Lehrkräfte mehrheitlich der Meinung, dass die meisten Lehrkräfte in der Grundschule nicht über ausreichend Englischkenntnisse verfügen, um den Unterricht kompetent in Englisch zu halten. Dennoch stufen die meisten ihre eigenen Englischkenntnisse als eher gut ein. In ihrem eigenen Englischunterricht wird hauptsächlich die englische Sprache verwendet, im Besonderen während der Begrüßung und der Verabschiedung der Schülerinnen und Schüler. Authentische Materialien für den Unterricht bezieht der Großteil der Lehrkräfte aus englischsprachigen Schul- und Bilderbüchern, CD's oder DVD's. Die Ergebnisse legen dar, dass Grundschullehrkräfte grundsätzlich sehr positiv gegenüber dem eigenen Englischunterricht in der Grundschule eingestellt sind, obwohl diese Vorgabe aus der Politik unerwartet eingeführt wurde, denn über 80 % haben Freude am Englischunterricht in der Grundschule. Damit sind Lernmotivation und eine positive Einstellung zur Weiterentwicklung in Bezug auf das Fremdsprachenlernen sind in der Gruppe der Befragten gegeben. Daher haben auch über 80 % der Fortbildungsteilnehmer aus eigenem Interesse an der Fortbildung teilgenommen.

Dennoch sind sie der Überzeugung, dass nicht nur grundlegende Englischkenntnisse für den Englischunterricht in der Grundschule ausreichen und auch der Bereich der Englischdidaktik einer Vertiefung im Rahmen der Lehreraus- und Fortbildung bedarf. Die Lehrkräfte sind mit der universitären Ausbildung im Fachbereich Englisch eher zufrieden (ca. 61 %), dennoch wünschen sich die meisten, dass Englisch im Studium der Grundschulpädagogik verpflichtend eingeführt wird. Fortbildungen für das Fach Englisch haben die meisten Grundschullehrkräfte bereits während ihrer Berufstätigkeit zu den Themen Didaktik, Methodik oder *Storytelling* besucht. Bei diesen Fortbildungen wurde besonders der Einsatz von Native Speakern sowie Praxishinweise mit authentischen Materialien geschätzt, die sich direkt in den eigenen Englischunterricht integrieren und umsetzen lassen. Insgesamt waren die Kursteilnehmer eher zufrieden bis sehr zufrieden mit den besuchten Fortbildungen.

Erwartet haben die Fortbildungsteilnehmer überwiegend, dass sie mit der Fortbildung ihre eigene Sprachkompetenz verbessern, gefolgt von der Verbesserung der Sprachflüssigkeit („*Fluency*“) sowie der Intonation/Betonung beim Sprechen. Es scheint naheliegend anzunehmen, dass hier auch der Praxisbezug eine wichtige Rolle spielt, denn zu viel Theorieanteile wurden eher nicht gewünscht. Folglich wurde der praktische Sprachunterricht mit den muttersprachlichen Referenten mit großer Mehrheit als sehr positiv eingestuft, mit der Begründung, dass es die Gelegenheit für authentisches Sprachtraining eröffnet, gefolgt von direktem *Feedback* durch den Native Speaker. Hemmungen, vor dem Native Speaker zu sprechen wurden teilweise angegeben, so dass ein Teil der Kursteilnehmer keine Hemmungen hat, wobei der gleiche Anteil angab, doch Hemmungen beim Sprechen zu haben.

Im Hinblick auf das internetgestützte Modul zum Aussprachetraining vor den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern sind die Kursteilnehmer mehr-

heitlich eher positiv eingestellt. Sie erwarten sich dabei ein gezieltes individuelles Selbsttraining, welches sie flexibel nutzen können. Den Vorteil sehen sie darin, dass sie zu Hause individuell lernen und damit ihre Aussprache schulen können. Bemängelt wurde am internetgestützten Modul, dass kein Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen stattfinden kann. Außerdem wurde angegeben, dass kein individuelles *Feedback* bei Aussprache Fehlern durch das Programm gegeben wird.

7.2 Ergebnisse der Online-Befragung zum Zeitpunkt t2 (nach der Fortbildung)

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Befunde aus der online-basierten Befragung der Grundschullehrkräfte (Teilnehmer der Fortbildung) der 1. Kohorte im Schuljahr 2012/2013 zum Zeitpunkt t2, nach der Teilnahme an den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern. Die Ausspracheschulung mit dem internetgestützten Aussprachetrainingsprogramm war zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossen.

Im ersten Teil der Befragung wurde insgesamt die Erwartungshaltung und die Einschätzung der Lerner zum Fortbildungskonzept abgefragt. Im folgenden Kapitel, das sich mit dem Online-Fragebogen t2 befasst, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildungsveranstaltung zu vier Fragen-gruppen mit untergeordneten Einzelitems befragt.

Die 48 Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind zu 93,8 % weiblich und zu 6,3 % männlich. Den Einstieg in die Umfrage bildete eine grundsätzliche Frage zu lebenslangem Lernen, um die Einstellung der Lerner zu diesem Aspekt zu erfassen. Die Umfrage ergab, dass 87,5 % der Fortbildungsteilnehmer lebenslanges Lernen als sehr wichtig und nur 12,5 % als eher wichtig erachten.

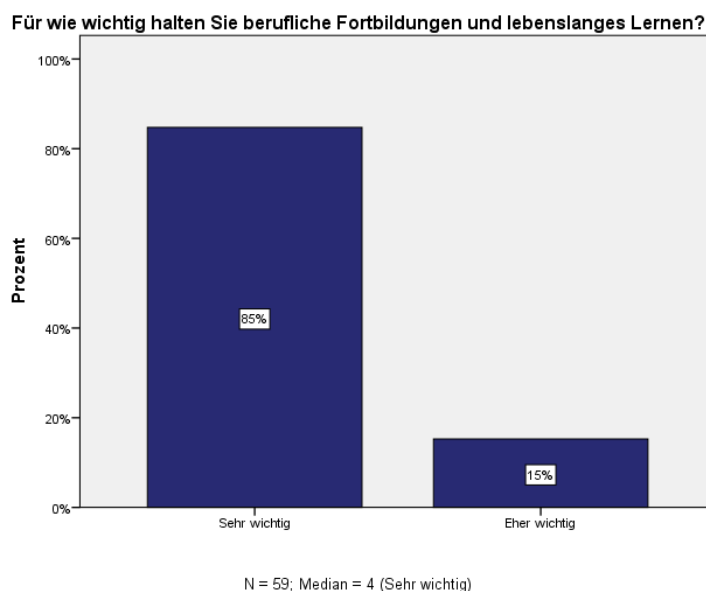


Abbildung 27: Berufliche Fortbildungen und lebenslanges Lernen

Das Ergebnis zeigt deutlich den Stellenwert von lebenslangem Lernen unter den Fortbildungsteilnehmern. Ein grundlegender Beweis für die Teilnahmemotivation der Befragten, denn erwachsene Lerner nehmen zum Großteil freiwillig an Fortbildungsmaßnahmen teil, um mehr Sicherheit im Berufsleben zu erhalten.

7.2.1 Fragen zur Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ in Bezug auf Zufriedenheit

In Bezug auf den *Online Language Coach* zur Ausspracheschulung gaben 32 % an, eher zufrieden zu sein, 44 % waren sogar eher unzufrieden und 14 % sehr unzufrieden mit diesem Modul an einem Nachmittag. Lediglich 10 % waren sehr zufrieden. Dies lässt sich auf die technischen Probleme sowie der Länge (drei Stunden) dieses Moduls (Baustein 1) zurückführen, die auch aus den Ergebnissen der Umfrage zum Zeitpunkt t1 und den geführten Interviews ersichtlich wurden (vgl. Kapitel 7.1). Die Teilnehmenden der Fortbildung empfanden den Nachmittag mit dem *Online Language Coach* als Ausspracheübung als zu lang und im Zusammenspiel mit den nicht funktionierenden Computern im Computerraum der Schule als unorganisiert und

problematisch, da kein Systembetreuer für die Computer als Ansprechpartner vorhanden war, keine Lautsprecher an den Computern angeschlossen waren und einzelne Computer nicht funktionieren.

Dies führte im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung der Initiative zur Neustrukturierung des Fortbildungsformats, wobei dieses Modul mit gemeinsamen Übungen zum *Online Language Coach* aus dem Fortbildungsprogramm genommen wurde. Lediglich der Hinweis auf die Möglichkeit, onlinebasierte Programme zur Ausspracheschulung zu nutzen wurde im Rahmen der Auftaktveranstaltung integriert. Weiter wurde die Auftaktveranstaltung sowie die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern aufgrund der mehrheitlich positiven Rückmeldungen im Fragebogen und in den offenen Antwortmöglichkeiten beibehalten. Im Anschluss an die Fortbildungsinitiative mit der 2. Kohorte wurde erneut eine Evaluation (t3) durchgeführt (vgl. Kapitel 7.3).

Abschließend zeigt sich eine überwiegend positive Beurteilung der Fortbildungsinitiative insgesamt, so dass über die Hälfte der Befragten (57 %) eher zufrieden mit der Fortbildung waren, 19 % sogar sehr zufrieden. Dennoch gaben auch 24 % an, eher unzufrieden zu sein. Die Einzelaspekte dazu werden im weiteren Verlauf der Arbeit ausgewertet.

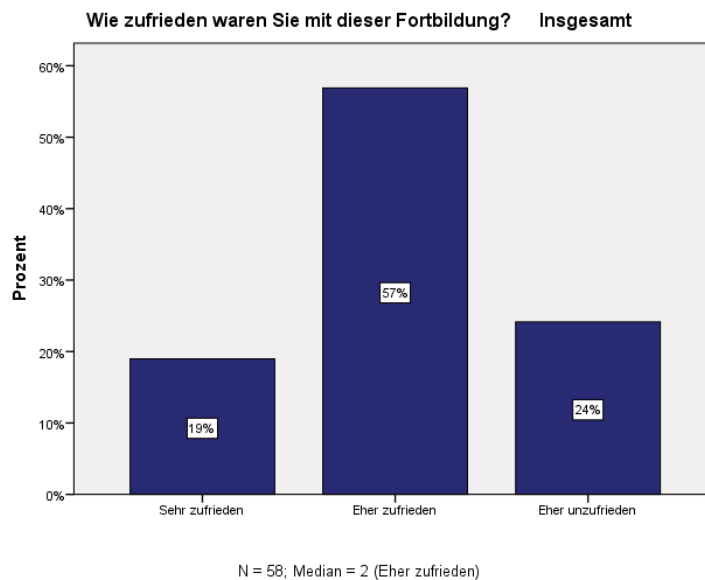


Abbildung 28: Zufriedenheit Insgesamt

Die Analyse zeigt, dass mehr als die Hälfte der Befragten grundsätzlich zufrieden mit dem Format der Fortbildung sind, dies zeigt, dass die Fortbildung auf die Teilnehmenden ausgerichtet ist und sich größtenteils an ihren Bedürfnissen und Erwartungen orientiert.

Anschließend werden einzelne Bereiche abgefragt, um konkrete Ergebnisse zum Item „Zufriedenheit“ zu erhalten. Dazu wurden die Lehrkräfte dazu befragt, wie zufrieden sie mit der Fortbildung in Bezug auf

1. den *Online Language Coach*
2. die Unterrichtsstunden mit Native Speakern
3. die Organisation der Fortbildung
4. die Kursdauer
5. den Wissenserwerb/Wissensgewinn
6. die praktische Umsetzbarkeit im eigenen Englischunterricht

sind.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
<i>Online Language Coach</i>	10 %	32 %	44 %	14 %

Unterrichtsstunden mit Native Speaker	68 %	25 %	2 %	5 %
Organisation der Fortbildung	20 %	49 %	22 %	8 %
Kursdauer	22 %	41 %	36 %	2 %
Wissenserwerb	12 %	46 %	41 %	2 %
Praktische Umsetzbarkeit des Erlernten im eigenen Unterricht	10 %	46 %	39 %	5 %

Tabelle 27: Zufriedenheit mit der Fortbildung in Einzelaspekten

Die Analyse zeigt, dass das Fortbildungsformat mit Unterrichtsstunden mit einem Native Speaker als sehr positiv eingestuft wird, so dass die Mehrheit der Lehrkräfte mit 68 % sehr zufrieden mit diesem Baustein ist. Auch die Organisation der Fortbildung bewerten 20 % mit sehr zufrieden, 49 % mit eher zufrieden. Fast die Hälfte der Fortbildungsteilnehmer sind eher zufrieden mit der Kursdauer (41 %), dem Wissenserwerb (46 %) und der praktischen Umsetzbarkeit des Erlernten im eigenen Unterricht (46 %). Es ist davon auszugehen, auch mit einigen Einschränkungen in Bezug auf einzelne Aspekte des Fortbildungsformats wie beispielsweise der *Online Language Coach*, dass sich der Aufbau der Fortbildung in großem Maße an den Erwartungen und Wünschen der teilnehmenden Lehrkräfte orientiert (vgl. Kapitel 4.2) und in dieser Form fortgeführt werden kann.

Im Rahmen der offenen Antwortform konnten die Befragten konkret schildern, was aus ihrer Sicht zur Zufriedenheit bzw. zur Unzufriedenheit beigetragen hat, so dass von 19 Fragebogenteilnehmer folgende Aspekte angegeben wurden:

Kodierung: Begründung zur Fortbildung Allgemein	Häufigkeit
Zu wenig Zeit mit dem Native Speaker	11
Beispiele für Mittelschule statt Grundschule	7
Technische Probleme mit dem <i>Online Language Coach</i>	5
Termine zu spät bekannt gegeben	2

Verhalten der Fachberater unangemessen gegenüber Native Speakern	2
Sonstiges (Spiele für den Deutschunterricht nutzbar)	1

Tabelle 28: MAXQDA Kodierungen t2 – Begründung zur Fortbildung Allgemein

Mehrere Einzelmeldungen kamen zu dem Aspekt der Zeit des muttersprachlichen Unterrichts, so dass die zwei Nachmittage á drei Stunden mehrheitlich als zu kurz eingestuft wurden. Ferner wurde bemängelt, dass die Unterrichtsstunden überwiegend Beispiele für die Mittelschule bereithielten und daher nicht zielgruppenorientiert an die Bedürfnisse der Grundschullehrkräfte ausgerichtet waren. Diese Umfrageergebnisse wurde an die Referenten der vorliegenden Kohorte weitergegeben, so dass in Zukunft die Fortbildungsinitiative den Fokus noch stärker auf den Grundschulunterricht ausrichtet. Weiter wurde erneut angegeben, dass es technische Probleme (siehe Anhang Fragebogen t1 Frage 2.9) gab, die zur Unzufriedenheit führten und zudem wurden Termine für die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern nicht rechtzeitig bekannt gegeben. Auch diese Ergebnisse wurden an die Fachberater weitergegeben, um auch dies bei zukünftigen Fortbildungsveranstaltungen zu berücksichtigen. Einzelne Fortbildungsteilnehmer kritisierten den Umgang der Fachberater mit den muttersprachlichen Referenten. Dieser Kritikpunkt ist aber nur als Einzelphänomen aufgetreten und führt nur auf eine Einzelperson zurück, so dass dies keine grundlegende Veränderung der Fortbildungsinitiative erfordert.

Bei der Frage, was den Teilnehmern besonders gut an der Fortbildung gefallen hat, wurden 38 Antworten ausgewertet:

Kodierung: Was hat besonders gut gefallen	Häufigkeit
Unterricht mit Native Speakern	34
Abwechslungsreiche unterhaltsame Fortbildung	5

Tabelle 29: MAXQDA Kodierungen t2 – besonders gut gefallen

Auch hier bestätigt sich das Format der Unterrichtsstunden mit den muttersprachlichen Referenten, denn die Befragten gaben mehrheitlich an, diesen Baustein als besonders wertvoll einzustufen (vgl. Kapitel 3.3). Weiter wurde von einigen Teilnehmern noch die abwechslungsreiche und unterhaltsame Umsetzung der Unterrichtsstunden gelobt. Die Lernmotivation durch die Native Speaker wurde auch in diesem Kontext geäußert und von einer Befragten treffend beurteilt: „Die Unterrichtsstunden mit den überaus engagierten Native Speakern, die alle Teilnehmer mitreißen konnten“.⁵¹ Und auch der Spaß am Unterricht wurde unterstrichen: „Die Nachmittage mit den Native Speakern waren sehr gewinnbringend, da man gezwungen war, zu reden und es nicht auf Fehler ankam. Das hat viel Spaß gemacht und für den eigenen Englischunterricht sehr motiviert. Fortbildungen mit einem Native Speaker würde ich mir regelmäßig wünschen“.⁵²

Ein eindeutiges Signal, dass die Unterrichtsstunden mit den englischsprachigen Native Speakern sehr positiv angenommen wurden und als Kernelement einer gelungenen, teilnehmerorientierten Fremdsprachenfortbildung für Erwachsene in die Organisation einbezogen werden sollten.

Mithilfe der folgenden offenen Antwortform konnten auch Aspekte angegeben werden, die den Teilnehmenden weniger gut gefallen haben. Somit gingen über einzelne Bereiche der Fortbildung 33 Antworten in der offenen Antwortform ein:

Kodierung: was hat weniger gut gefallen	Häufigkeit
Nachmittag mit <i>Online Language Coach</i>	9
Sonstiges (keine Englischdidaktik, Wochentage unpassend etc.)	6
Kein <i>Feedback</i> in Onlineplattform	5
Verlagsvorgaben bzgl. <i>Online Language Coach</i>	5
Teilnahme an einer Umfrage	3
Auftaktveranstaltung	3
Mehrfachanmeldung unter FIBS	3

⁵¹ TN, FB t2 A15

⁵² TN, FB t2 A3

Zu wenig Praxisbezug	3
Termine zu spät bekannt gegeben	2

Tabelle 30: MAXQDA Kodierungen t2 – weniger gut gefallen

Wie auch bereits in den vorherigen Analysen wird der *Online Language Coach* am häufigsten kritisiert. Gründe dafür wurden in Kapitel aufgeführt und liegen hauptsächlich an technischen Mängeln und dem ausbleibenden *Feedback* bei dem Aussprachetraining. Weitere einzelne Kritikpunkte wurden in Bezug auf die Zusammenarbeit mit einem Verlag, die Notwendigkeit einer Umfrage, die webbasierte Mehrfachanmeldung oder auch zur Auftaktveranstaltung geäußert. Mit Weitergabe dieser Datenanalyse an die Organisatoren der Fortbildung können aber auch diese wertvollen Kritikpunkte der Fortbildungsteilnehmer in der Neukonzeption der Fortbildungsinitiative berücksichtigt werden, um so eine noch stärkere Zielgruppenorientierung zu erreichen und die Fortbildung an die Lebensumstände der erwachsenen Lerner anzupassen.

Zwischenfazit

Auf Basis dieser Ergebnisse wurde die Fortbildung im folgenden Schuljahr ohne das Modul 1 (*Online Language Coach*) fortgeführt. Während der Auftaktveranstaltung gab es Hinweise und Anwendungsbeispiele für online-basierte Fremdsprachentools in mündlicher Form, ohne ein Zeitfenster zum gemeinsamen praktischen Training am Schulcomputer. Somit wurde, aufgrund der Auswertung der Umfrageergebnisse, ein einzelnes Modul für diese Weiterbildungsform für die 2. Kohorte nicht mehr angeboten.

7.2.2 Erfüllung der Erwartungen in Bezug auf bestimmte Aspekte

In Bezug auf die Umsetzbarkeit des Erlernten im eigenen Englischunterricht gab es ein heterogenes Bild, welches sich auch mit den Aussagen in der offenen Antwortform deckt: 46 % gaben an, eher zufrieden mit den Praxisbeispielen zu sein, wohingegen 39 % eher unzufrieden damit waren. Gründe

hierfür wurden mit einem zu hohen Niveau für den Grundschulenglischunterricht angegeben, die Beispiele für den Grundschulunterricht waren zu anspruchsvoll.

Im weiteren Verlauf der Befragung werden einzelne Bereiche abgefragt, um konkrete Ergebnisse zu den Erwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf konkrete Aspekte zu erhalten. Dazu wurden die Lehrkräfte befragt, inwieweit ihre Erwartungen an die Fortbildung in Bezug auf

1. die Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz und Sprachflüssigkeit
2. das Erlernen von sinnvollen *Classroom Phrases*
3. die Vertiefung der Englischkenntnisse (z. B. Grammatik)
4. die Verbesserung der englischen Aussprache
5. die Vergrößerung des Englischwortschatzes
6. die methodischen Fertigkeiten
7. die Steigerung der sprachlichen Authentizität
8. die Ausspracheverbesserung der *Problem Sounds*

erfüllt wurden.

Eine Verteilung zwischen „Voll und ganz erfüllt“, „Eher erfüllt“, „Eher nicht erfüllt“ und „Überhaupt nicht erfüllt“ zeigt sich bei den Einzelitems wie folgt:

	Voll und ganz erfüllt	Eher erfüllt	Eher nicht erfüllt	Überhaupt nicht erfüllt
Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz und Sprachflüssigkeit	10 %	48 %	42 %	0 %
Erlernen von sinnvollen <i>Classroom Phrases</i>	6 %	48 %	44 %	2 %
Vertiefung der Englischkenntnisse (z. B. Grammatik)	8 %	46 %	44 %	2 %

Verbesserung der englischen Aussprache	21 %	62 %	15 %	2 %
Vergrößerung des Englischwortschatzes	13 %	33 %	48 %	6 %
Methodischen Fertigkeiten	13 %	25 %	40 %	23 %
Steigerung der sprachlichen Authentizität	11 %	48 %	33 %	9 %
Ausspracheverbesserung der <i>Problem Sounds</i>	17 %	57 %	26 %	0 %

Tabelle 31: Erwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf konkrete Aspekte

Die Auswertung zeigt, dass die Aspekte „Verbesserung der englischen Aussprache“ bei über der Hälfte der Befragten (62 %) und die „Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz und Sprachflüssigkeit“ mit 48 % von den Fortbildungsteilnehmern als eher erfüllt eingestuft wurde und sogar bei 21 % der Befragten als voll und ganz erfüllt. Dazu passt die Datenerfassung für die Einstufung überhaupt nicht erfüllt bei dem Item Sprachkompetenz mit gar keiner Nennung (0 %). Der Aspekt „Erlernen von sinnvollen *Classroom Phrases*“ und die „Steigerung der sprachlichen Authentizität“ wurden mit jeweils 48 % als eher erfüllt eingestuft sowie mit 46 % auch die „Vertiefung der Englischkenntnisse (z. B. Grammatik)“. Als eher erfüllt sehen 57 % der Fortbildungsteilnehmer auch die „Ausspracheverbesserung der *Problem Sounds*“. Diese Datenanalyse sagt aus, dass im Besonderen die kommunikativen Fähigkeiten der Fortbildungsteilnehmer geschult, die Ausspracheschwierigkeiten wie *Problem Sounds* und *Classroom Phrases* eingeübt wurden und dies auch so von den Lehrkräften erwartet wurde. Einige Grundschullehrkräfte hätten sich bei der Wortschatzarbeit mehr Inhalte erwartet, so dass 48 % angaben, dass ihre Erwartungen eher nicht erfüllt wurden, gefolgt von 40 % im Bereich der methodischen Fertigkeiten die angaben, dass ihre Erwartungen diesbezüglich eher nicht erfüllt wurden. Hierbei ist zu überlegen, ob man das Fortbildungskonzept auch im Hinblick auf Wortschatztraining und methodische

Fertigkeiten im Grundschulunterricht erweitern sollte, um auch diesen Fortbildungsteilnehmern gerecht zu werden. Unter den gegebenen zeitlichen Voraussetzungen wurde aber das Fortbildungskonzept in der 2. Kohorte (2014) in dieser Form fortgeführt, da die Initiative „Englisch in der Grundschule“ den Fokus auf den Ausbau und das Training der kommunikativen Kompetenzen der Lehrkräfte gelegt hat (vgl. Kapitel 3.2). Ferner wurde mehrfach die zu geringe Kontaktzeit mit den muttersprachlichen Referenten betont, so dass es zu empfehlen wäre, eigene Fortbildungen zu den Themen Wortschatz und methodische Fertigkeiten anzubieten und ein gesondertes Fortbildungsformat für Grundschullehrkräfte zu entwickeln.

Neben der Mehrfachauswahl zu den Erwartungen der Lerner konnten die Befragten noch in der anschließenden offenen Antwortform unter „Sonstiges“ verschriftlichen, inwieweit ihre Erwartungen erfüllt wurden, so dass fünf Probanden diese Gelegenheit nutzten:

Kodierung: Erwartungen an die Fortbildung – Sonstiges	Häufigkeit
Keine signifikanten Fortschritte erkennbar in der kurzen Zeit	3
Persönliche Verbesserung schwer erkennbar	1
Wertschätzung des Englischen	1

Tabelle 32: MAXQDA Kodierungen t2 – Erwartungen an die Fortbildung

Aus den genannten Antworten geht hervor, dass sich einzelne Lerner in der kurzen Fortbildungszeit einen größeren Wissenserwerb erwartet hätten, dies aber nicht erfüllt wurde, so dass nur „bescheidene Fortschritte“⁵³ erzielt wurden. Ein Teilnehmer bemängelt auch, dass die eigene Verbesserung der Englischkenntnisse schwer einschätzbar sei. Als positiv gab eine Befragte an, dass durch die muttersprachlichen Unterrichtsstunden das Fach Englisch wieder mehr an Bedeutung gewinnt und von den Lehrkräften Wertschätzung erfährt (vgl. Kapitel 3.2). Dies ist aber nur als Einzelaussage zu bewer-

⁵³ TN, FB t2 A2

ten, da die Auswertung des Fragebogens zum Zeitpunkt t1 bereits hervorbrachte, dass 82 % der Grundschullehrkräfte das Englischunterrichten sehr viel Freude bereitet, so dass der Großteil der Lehrenden das Fach Englisch auch wertschätzen.

Um den konkreten Verbesserungsbedarf in den genannten Aspekten zu hinterfragen, wurde die folgende Frage, mit der Möglichkeit, Mehrfachantworten zu geben, gestellt.

In welchen Bereichen gibt es Verbesserungsbedarf? (Mehrfachantworten)

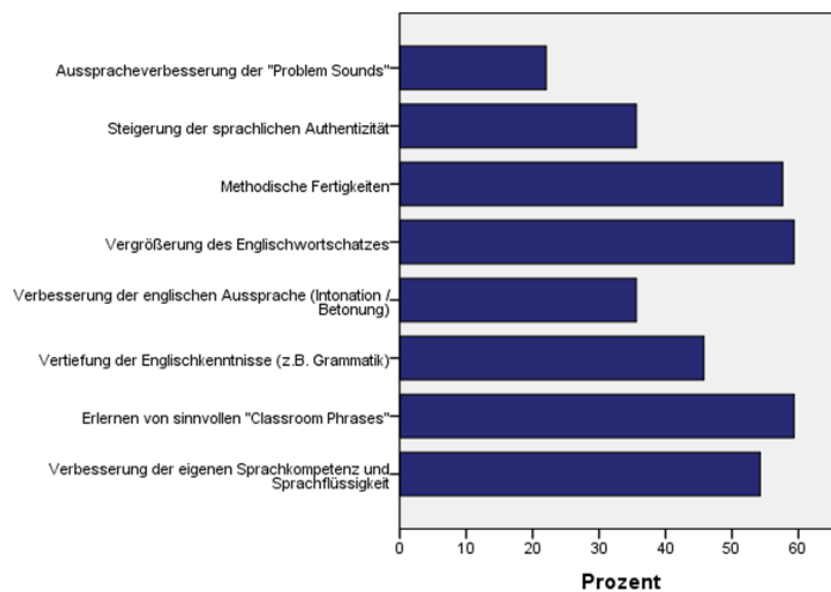


Abbildung 29: Verbesserungsbedarf in konkreten Bereichen

Bei einer Anzahl von N = 48 zeigt sich ein sehr heterogenes Bild. 25 % wünschten sich eine Verbesserung der Ausspracheschulung der *Problem Sounds*, 38 % eine Verbesserung der „sprachlichen Authentizität“, 56 % eine Verbesserung der „methodischen Fertigkeiten“, 56 % eine „Vergrößerung des Englischwortschatzes“, 40 % wählten eine Verbesserung der englischen Aussprache, 48 % sehen Verbesserungsbedarf bei der „Vertiefung der Englischkenntnisse“, 60 % beim Erlernen von sinnvollen *Classroom Phrases* und 58 % bei der „Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz und Sprachflüs-

sigkeit“.⁵⁴ Dies bestätigt den Befund aus der vorherigen Frage nach den Erwartungen der Lehrkräfte, deren Auswertung hervorbringt, dass genau die beiden Aspekte „Vergrößerung des Englischwortschatzes“ und „methodische Fertigkeiten“ als eher nicht erfüllt angesehen werden und daher Verbesserungsbedarf besteht. Dies wurde mit jeweils 56 % bestätigt. Auch hier lässt sich, wie oben bereits empfohlen, über ein zusätzliches Fortbildungsangebot in diesen Bereichen nachdenken, da der Bedarf unter den Lernern mehrfach angezeigt wurde.

Unter „Sonstiges“ konnten noch freie Angaben gemacht werden, allerdings gaben nur vier Lerner folgendes an:

Kodierung: Verbesserungsbedarf insgesamt – Sonstiges	Häufigkeit
Individuelle Hinweise	2
Weitere Fortbildungen mit Native Speakern	1
Erstellung eines Schulprofils im Hinblick auf Englisch	1

Tabelle 33: MAXQDA Kodierungen t2 – Verbesserungsbedarf insgesamt

Hervorgehoben wird hier nochmal die individuelle Rückmeldung oder auch der Wunsch nach weiteren Fortbildungsformaten mit muttersprachlichen Referenten zur Verbesserung der Fortbildung. Eine Teilnehmerin gab die Empfehlung ab, ein grundsätzliches Schulprofil für Englisch in der Grundschule zu entwickeln. Da dieser Aspekt der Schulentwicklung nicht Teil dieser Forschungsarbeit ist, kann diese Empfehlung für die Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ nicht weiter berücksichtigt werden.

Nach Auseinandersetzung mit den einzelnen Aspekten zu den Erwartungen und den Verbesserungsmöglichkeiten der Fortbildung wurden die Lerner gebeten, ihre eigenen Stärken des Englischunterrichts in Form einer offenen Fragestellung zu benennen. Hierbei gaben 31 Lerner folgende Stärken an:

Kodierung: Stärken im Englischunterricht	Häufigkeit
---	-------------------

⁵⁴ Aufgrund von Rundungseffekten ist die Abweichung der Summe der hier auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte vom Gesamtergebnis zu erklären.

Aussprache	12
Freude an der Sprache	8
Wortschatz	7
Didaktik/Methodik	5
Regelmäßiger Kontakt zu Native Speakern	4
Keine Hemmungen zu sprechen	3
Sonstiges (Unsicherheit in der Sprache)	1

Tabelle 34: MAXQDA Kodierungen t2 – Stärken im Englischunterricht

Ein Großteil der Befragten betrachtet die eigene Aussprache als eigene Stärke, gefolgt von Freude an der Sprache und Wortschatzkenntnisse. Weiter werden didaktische und methodische Kenntnisse als Stärken angegeben, oder auch der regelmäßige Kontakt zu Native Speakern. Als weitere Stärke wurde genannt, dass keine Hemmungen beim Sprechen mit den Native Speakern vorhanden seien. Dennoch gab es eine Nennung zur Unsicherheit im Englischunterricht in der Grundschule von einer befragten Lehrkraft. Durch die vielen Nennungen zur Freude am Englischsprechen wird nochmals die Lernmotivation der erwachsenen Lerner betont (vgl. Kapitel 3.3), die diese Fortbildungsinitiative aus eigenem Interesse besuchen. „Positive Sprachlernerlebnisse sind die beste Lernmotivation und nicht ersetzbar“ (Böttger 2016: 109).

Im Rahmen der Umfrage konnte weiter auch die inhaltliche Gestaltung der Fortbildungsinitiative bewertet werden und in Form einer offenen Fragestellung noch Ergänzungen angegeben werden. 21 % der Befragten hielten keine Ergänzungen für notwendig, allerdings gaben 30 Befragte an, dass folgende inhaltliche Ergänzungen noch sinnvoll wären:

Kodierung: sinnvolle inhaltliche Ergänzungen	Häufigkeit
Bezug zum Englischlehrplan der Grundschule	10
Methodische Inhalte	7
Regelmäßige Angebote mit Native Speakern	6
Sonstiges (Online-FB auch zu Hause machbar, Grundwortschatz, Hospitationen u. a.)	6

Erhöhtes Sprachniveau (kein Schulenglisch)	2
--	---

Tabelle 35: MAXQDA Kodierungen t2 – sinnvolle inhaltliche Ergänzungen

Vielfach wurde der Bezug zum Englischlehrplan in der Grundschule bemängelt, da die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern eher den Fokus auf die Mittelschule gelegt hätten. Dabei haben viele Lehrkräfte den Bezug zum Grundschulenglisch vermisst. Dies bestätigen auch die Kritikpunkte in der offenen Antwortform zur Aussage, was weniger gut an der Fortbildung gefallen hat, dass der Praxisbezug in der Fortbildung inhaltlich nicht ausreichend umgesetzt wurde. Einige Befragte hätten sich mehr methodische Inhalte gewünscht oder grundsätzlich regelmäßige Angebote mit muttersprachlichen Referenten.

In Bezug auf die Organisation der Initiative „Englisch in der Grundschule“ wurden die Fortbildungsteilnehmer befragt, ob sie diesbezüglich Ergänzungen für notwendig erachten. Organisatorische Ergänzungen halten 29 % der Befragten für nicht notwendig, allerdings gaben 28 in der offenen Antwortform an, folgende organisatorische Aspekte zu ergänzen:

Kodierung: sinnvolle organisatorische Ergänzungen	Häufigkeit
Häufiger Stunden mit Native Speakern	11
Andere Zeiteinheiten für die Fortbildung (Ganztägig, Wochentage u. a.)	9
Auftakt-/Schlussveranstaltung kürzen	3
Termine früher bekannt geben	2
Einmalige Anmeldung	2
Sonstiges (Umgang mit Dozenten, vertiefte Arbeit an alltäglichen Situationen)	2

Tabelle 36: MAXQDA Kodierungen t2 – organisatorische Ergänzungen

Wie auch bereits bei den inhaltlichen Verbesserungswünschen angegeben werden auch in dieser Analyse wieder regelmäßige Fortbildungen mit Native Speakern gefordert. Einzelne Fortbildungsteilnehmer gaben an, andere Unterrichtszeiten für die Fortbildung einzuführen oder auch die Auftakt-

/Schlussveranstaltung in einem kürzeren Format anzubieten. Kritisiert wurde hierbei auch wieder die mehrmalige Anmeldung zur Fortbildungsinitiative im Online-Portal, wie auch bereits bei der Frage zu den Kritikpunkten thematisiert wurde.

7.2.3 Fragen zur Online-Ausspracheschulung

Trotz der technischen Schwierigkeiten mit der Online-Ausspracheschulung, gab es bezüglich der Ausspracheschulung mit dem *Language Coach* durchweg positive Rückmeldungen. So waren die Lerner in Bezug auf die Schulung der *Problem Sounds* mit 19 % sehr zufrieden und mit 52 % eher zufrieden (21 % waren eher unzufrieden). In Bezug auf *Classroom Phrases* gaben 5 % an, sehr zufrieden zu sein und 64 % eher zufrieden (22 % waren eher unzufrieden). Das *Language Workout* wurde mit 12 % mit sehr zufrieden bewertet, 53 % der Lerner waren eher zufrieden damit und 26 % waren eher unzufrieden.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
<i>Problem Sounds</i>	19 %	52 %	21 %	9 %
<i>Classroom Phrases</i>	5 %	64 %	22 %	9 %
<i>Language Workout</i>	12 %	53 %	26 %	9 %

Tabelle 37: Zufriedenheit mit der Online-Ausspracheschulung

Als Begründung zur geschlossenen Frageform (Intervallskalierte Variable) konnten die Lerner ihre Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit der Online-Ausspracheschulung auch in Form einer offenen Frage begründen. Dies ergab folgende Aussagen, die 14 Probanden in der offenen Antwortform gaben:

Kodierung: Begründung zur Zufriedenheit mit der Online-Fortbildung	Häufigkeit
Rückmeldung fehlt	6

Kein eigener Online-Zugang	3
Sonstiges (Zeit zu kurz, kleinere Gruppen)	3
Kein authentischer Rahmen (<i>Fluency</i> , Aussprache)	2

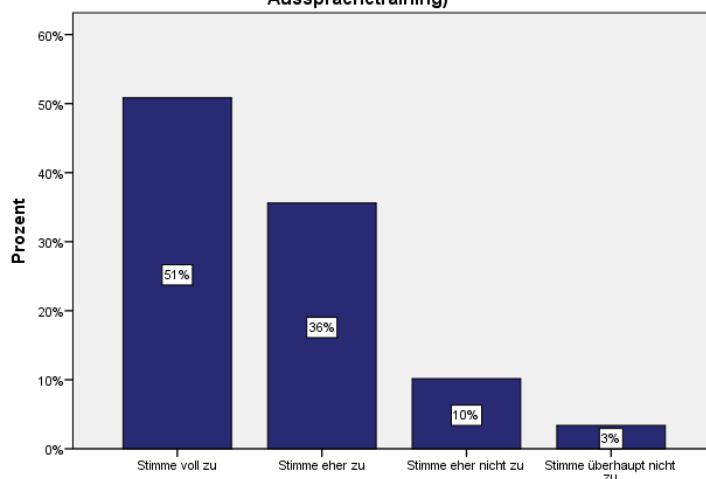
Tabelle 38: MAXQDA Kodierungen t2 – Rückmeldung zur Online-Fortbildung

Unter den Probanden gaben die Befragten größtenteils an, dass ihnen die individuelle Rückmeldung nach dem Hören und dem eigenen Sprechen der korrekten Laute fehle, gefolgt von der Kritik, dass den Fortbildungsteilnehmern kein eigener Online-Zugang für das Ausspracheprogramm zur Verfügung gestellt wurde, sondern nur ein gemeinsamer Gruppenzugang. Weitere Untersuchungsteilnehmer hätten gerne mehr Zeit zum Training zur Verfügung gehabt, denn der Zugang war nur im Zeitrahmen der Fortbildungsinitiative möglich und wurde anschließend wieder geschlossen. Einige Teilnehmer gaben an, keinen authentischen, kommunikativen Rahmen mit dem Trainingsprogramm vorzufinden, im Gegensatz zu den Unterrichtsstunden mit den muttersprachlichen Referenten und den Kolleginnen und Kollegen in der Fortbildung (vgl. Kapitel 4.4).

Anschließend wurden die Fortbildungsteilnehmer um eine Einschätzung zu den grundsätzlichen Vorteilen einer Online-Fortbildung und dem Umgang

mit diesem Format gebeten:

Die Online-Fortbildung gewährt mir Anonymität (keine Sprachhemmung beim Aussprachetraining)

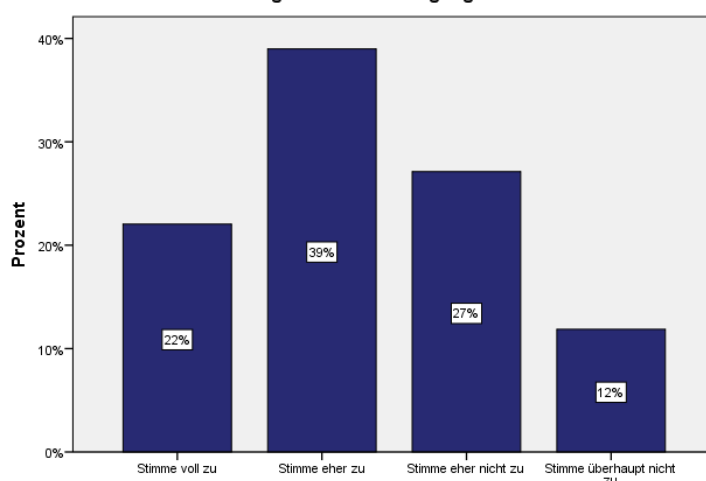


N = 59; Median = 1 (Stimme voll zu)

Abbildung 30: Anonymität in Bezug auf die Online-Fortbildung

In Bezug auf ein anonymes Training der Aussprache, ohne ein zuhörendes Publikum, wie es die Teilnehmer bei den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern vorfinden, stimmen über die Hälfte voll zu (51 %). Dies legt nahe, dass Teilnehmer, die Hemmungen beim Sprechen vor Muttersprachlern hervorbringen, diese bei einer Online-Fortbildung eher nicht vorfinden und das anonyme Sprachtraining als positiv einstufen.

Die Online-Fortbildung trainiert den Umgang mit neuen Medien



N = 59; Median = 2 (Stimme eher zu)

Abbildung 31: Online-Fortbildung und Umgang mit neuen Medien

Im Anschluss wurde der Umgang mit neuen Medien abgefragt, so dass 22 % der Aussage voll zustimmen und die Ausspracheschulung auch als Training mit neuen Medien einstufen, 39 % stimmen eher zu. Demgegenüber sehen 27 % dies eher nicht so und weitere 12 % sehen kein Training im Umgang mit neuen Medien durch die Ausspracheschulung mit dem *Online Language Coach*. Einige der Untersuchungsteilnehmer empfinden die Ausspracheschulung als Training zum Umgang mit neuen Medien, eine andere Gruppe an Teilnehmenden ist eher nicht der Meinung und würde die Online-Ausspracheschulung nicht als Training mit neuen Medien einstufen.

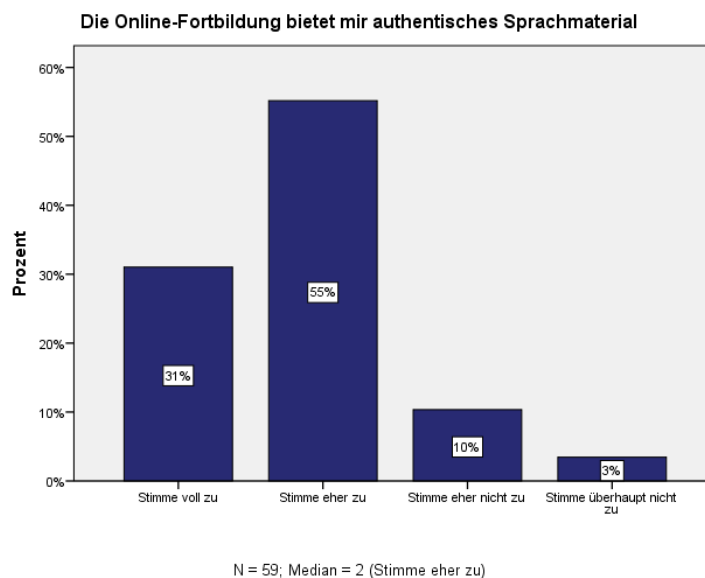


Abbildung 32: Online-Fortbildung und authentisches Sprachmaterial

Dieses Ergebnis deckt sich mit der Befragung zur Ausspracheschulung *Problem Sounds*, der *Classroom Phrases* und dem *Language Workout* und den überwiegend zufriedenen Aussagen dazu. Der *Online Language Coach* bietet den Fortbildungsteilnehmern authentisches Sprachmaterial, bestätigt durch 31 % der Befragten und weiteren eher zustimmenden 55 % an Teilnehmern. Da die fremdsprachlichen Laute und Äußerungen im *Online Language Coach* von muttersprachlichen Dozenten für das Portal aufgenommen worden sind, ist hier mit Sicherheit von authentischem Datenmaterial auszugehen und wird daher auch mehrheitlich von den Befragten bestätigt.

Die Online-Fortbildung ermöglicht einen Austausch untereinander (Vernetzung)

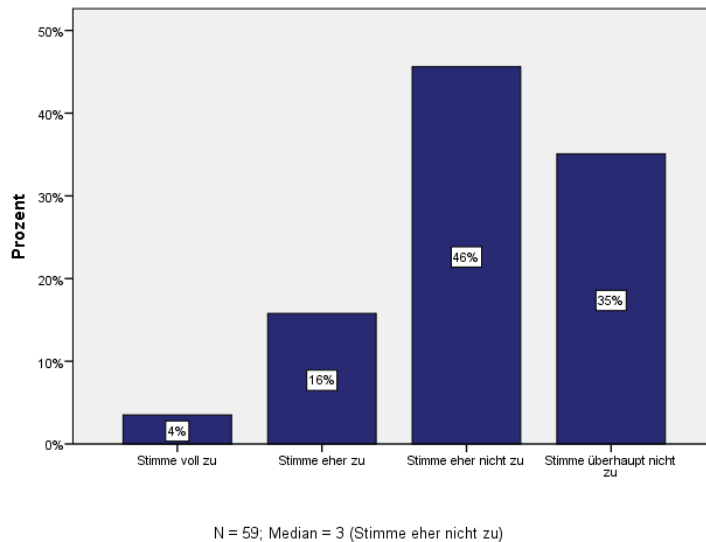


Abbildung 33: Online-Fortbildung und Austausch untereinander

Das vorliegende Umfrageergebnis zeigt, dass fast die Hälfte der Fortbildungsteilnehmer den kollegialen Austausch innerhalb des *Online Language Coaches* und auch eine Vernetzung vermissen (46 %). Weitere 35 % stimmen der Aussage sogar überhaupt nicht zu. Nur 16 % sind der Meinung, dass auch ein Austausch unter den Fortbildungsteilnehmer ermöglicht wird. Da der *Online Language Coach* grundsätzlich für das eigene Selbsttraining entwickelt wurde ist es tatsächlich so, dass eine Verbindung während des Trainings zu den anderen Fortbildungsteilnehmern beispielsweise in Form einer Chat-Funktion nicht möglich ist. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit zum Beispiel bei *Blended Learning* Formaten (vgl. Kapitel 4.4), sich mit den anderen Fortbildungsteilnehmern auszutauschen. Im konkreten Fall der Initiative „Englisch in der Grundschule“ wurde dieses Format jedoch nicht umgesetzt, da der Schwerpunkt auf die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern gelegt wurde.

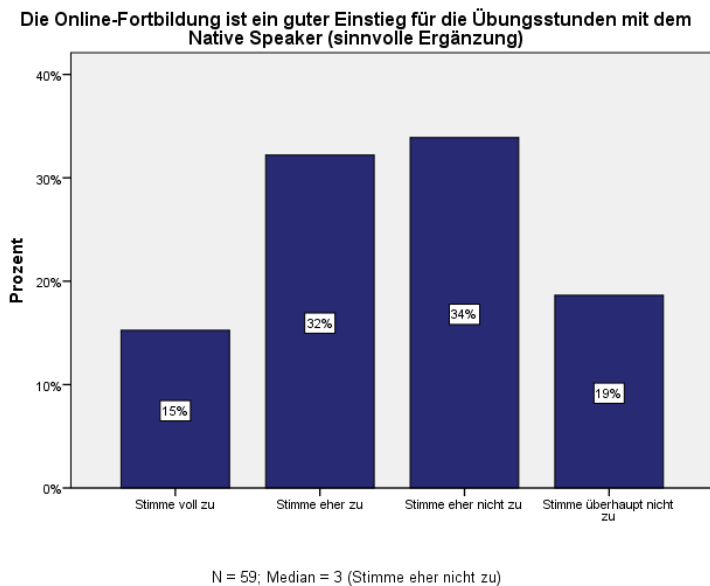


Abbildung 34: Online-Fortbildung als Einstieg für Übungen mit Native Speaker

Bei dieser Frage zeigt sich ein geteiltes Bild. Einerseits empfinden 32 % der Befragten die Online-Ausspracheschulung als guten Einstieg für die darauf folgenden Unterrichtsstunden mit den Native Speakern. Andererseits stimmen dieser Ansicht 34 % der Teilnehmer eher nicht zu. Eine einheitliche Befundlage liegt hier nicht vor, dennoch ist mehrheitlich erkennbar, dass die Online-Ausspracheschulung als wenig unterstützend für die Fortbildung eingestuft wird.

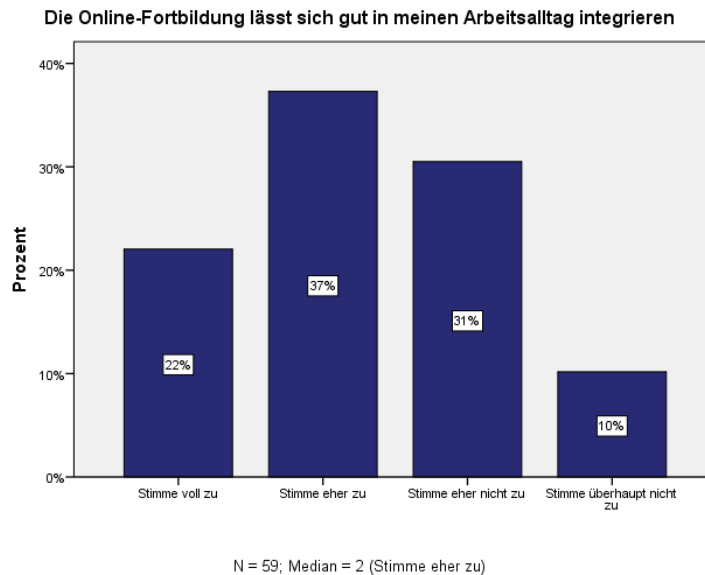
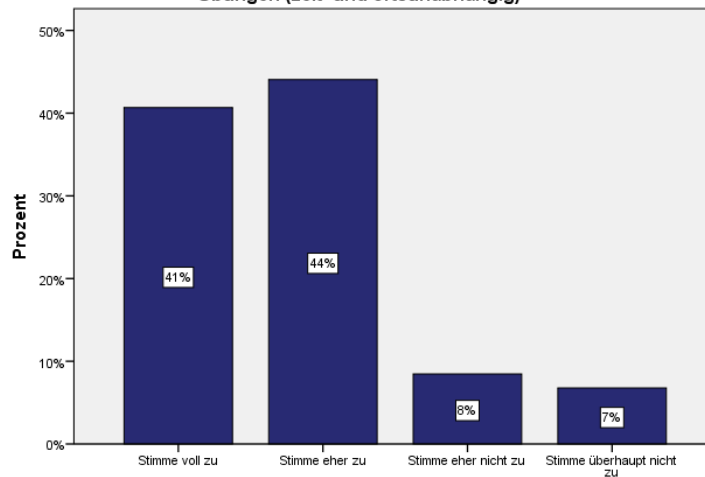


Abbildung 35: Online-Fortbildung und Integration in den Arbeitsalltag

Ähnlich, wie in der Auswertung der vorherigen Frage, zeigt sich auch in dieser Grafik kein eindeutiger Beleg. Als einen weiteren positiven Aspekt einer Online-Fortbildung wurde die flexible Integration in den Arbeitsalltag abgefragt. Hierbei stimmten 22 % der Befragten voll zu und 37 % eher zu und bestätigten die Aussage, dass die Ausspracheschulung gut in den Arbeitsalltag integriert werden konnte. Wohingegen 31 % eher nicht zustimmen und sogar 10 % die Ausspracheschulung überhaupt nicht in ihren Arbeitsalltag einbinden konnten. Obwohl der Gruppenzugang zum *Online Language Coach* zu Hause flexibel genutzt werden konnte, empfanden viele Untersuchungsteilnehmer diese Nutzung kaum sinnvoll als Ergänzung für die Fortbildung.

Die Online-Fortbildung ermöglicht mir zeitliche Flexibilität beim Ausführen der Übungen (zeit- und ortsunabhängig)



N = 59; Median = 2 (Stimme eher zu)

Abbildung 36: Online-Fortbildung und zeitliche Flexibilität

Befragt man die Untersuchungsteilnehmer grundsätzlich zum flexiblen Einsatz von Online-Programmen zur fremdsprachlichen Fortbildung so zeigt sich im Vergleich zur Integration ein eher zustimmendes Ergebnis. So dass 44 % der Befragten angaben, dass ihnen eine Online-Fortbildung zeitliche Flexibilität bietet – obwohl in der vorangegangenen Frage 31 % angaben, dass sie die Online-Fortbildung eher nicht in ihren eigenen Alltag integrieren können. Weitere 41 % der Probanden stimmten der Aussage voll zu und sehen die zeitliche und örtliche Flexibilität von Online-Fortbildungen durchaus gegeben (vgl. Kapitel 4.4). Ganz eindeutig ist die Meinung der Befragten zur flexiblen Nutzung von Online-Programmen in der Datenanalyse nicht festzulegen, dennoch stimmt die überwiegende Mehrheit der Befragten der Frage zu, dass Online-Fortbildungen zeitliche- und örtliche Flexibilität ermöglichen.

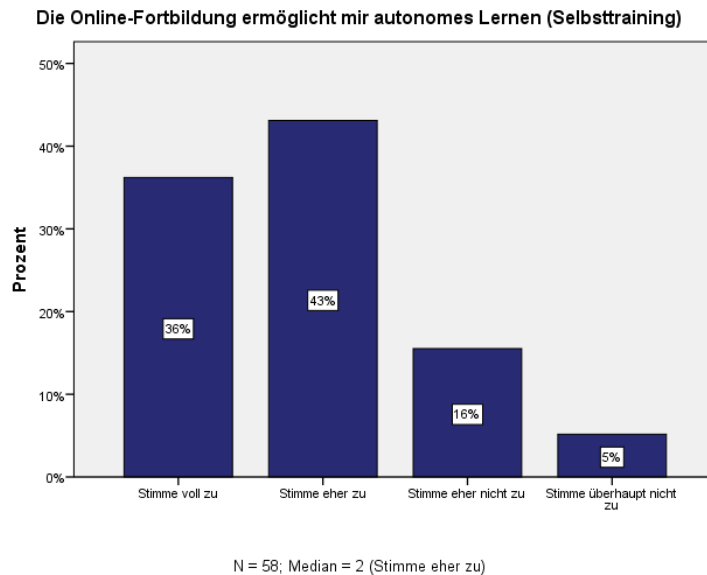


Abbildung 37: Online-Fortbildung und autonomes Lernen

In Bezug auf autonomes Lernen, das Online-Programme bieten, stimmten 36 % der Befragten voll zu, 43 % eher zu, 16 % eher nicht zu und nur 5 % überhaupt nicht zu. Ein Großteil der Untersuchungsteilnehmer ist nach den Ergebnissen der Meinung, dass Online-Programme selbstständiges Lernen ermöglichen.

Um Ergebnisse zu erhalten, welche Ausspracheschwierigkeiten am häufigsten Schwierigkeiten bereiten und eingeübt werden müssen, wurden die Untersuchungsteilnehmer gezielt gefragt, welche Bereiche am häufigsten trainiert wurden. Am häufigsten wurden im *Online Language Coach* folgende Ausspracheschwierigkeiten trainiert:

Welche Bereiche haben Sie am häufigsten trainiert? (Mehrfachantworten):

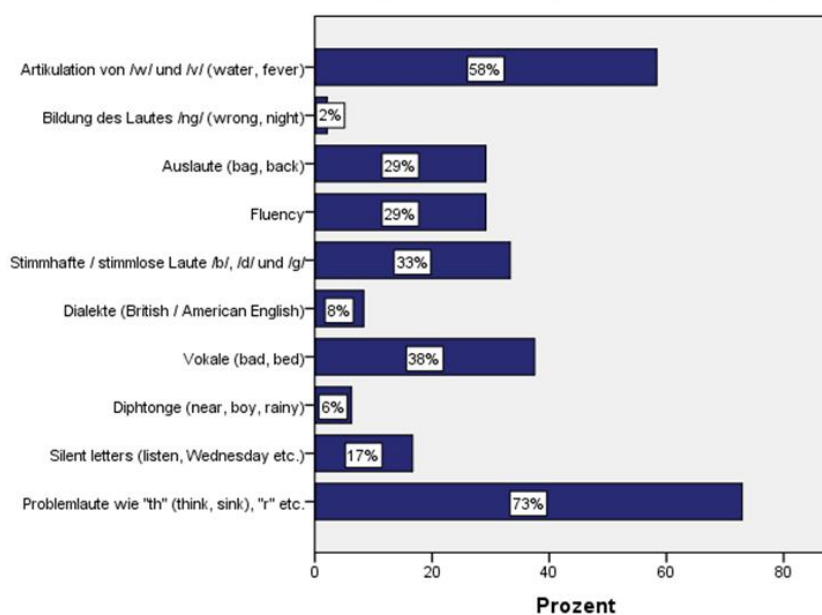


Abbildung 38: Trainierte Bereiche der Online-Fortbildung

Von den 48 Befragten (N = 48) gaben 73 % der Untersuchungsteilnehmer an, die Problemlaute wie „th“ eingeübt zu haben, über die Hälfte gab an, die Aussprachebesonderheit der Laute /w/ und /v/ trainiert zu haben. Ein großer Teil mit 38 % hat Vokale im *Online Language Coach* trainiert und weitere 33 % haben stimmhafte/stimmlose Laute nachgeprochen. Auslaute und *Fluency* wurden von 29 % der Fortbildungsteilnehmer eingeübt, wohingegen Dialektübungen von nur 8 % der Befragten trainiert wurden und Diphthonge von nur 6 % eingeübt wurden.

Weitere wünschenswerte Ergänzungen konnten von den Befragten in Form der offenen Antwortform angegeben werden, wobei 50 % der Untersuchungsteilnehmer (N = 48) angaben, dass keine weiteren Ergänzungen in der Online-Ausspracheschulung notwendig seien. Gewünscht im Rahmen der Online-Fortbildung wurden von 11 Probanden noch folgende Ergänzungen:

Kodierung: Online-Fortbildung Ergänzungen	Häufigkeit
Rückmeldung/Korrektur	6
Eigener Online-Zugang	2

Authentischer Rahmen	2
Sonstiges (mehr Zeit für das Training)	1

Tabelle 39: MAXQDA Kodierungen t2 – Ergänzungen zur Online-Fortbildung

Dieses Ergebnis bestätigt auch die vorangegangene Analyse zum Online Aussprachetrainingsprogramm zu Beginn dieses Kapitels: den Untersuchungsteilnehmern fehlt die individuelle Rückmeldung durch einen kompetenten muttersprachlichen Dozenten. Im Selbstlernprogramm bleibt diese Rückmeldung aus und es lässt sich nur ein individuelles, anonymes Sprachtraining durchführen ohne Fehlerkorrektur. Weiter bemängeln einige Fortbildungsteilnehmer wieder den nicht vorhandenen eigenen Online-Zugang zum Programm, oder auch den fehlenden authentischen Rahmen der Online-Fortbildung, im Gegensatz zu realen Unterrichtsstunden mit Native Speakern.

7.2.4 Fragen zur Fortbildung mit dem Native Speaker

Neben der Beurteilung der Online-Ausspracheschulung mittels des *Online Language Coaches* sollten anschließend auch die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern von den teilnehmenden Personen beurteilt werden. Dazu wurden verschiedene Bereiche im Zusammenhang mit diesem Modul abgefragt.

Zur Verbesserung der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern konnten folgende Ergebnisse erzielt werden:

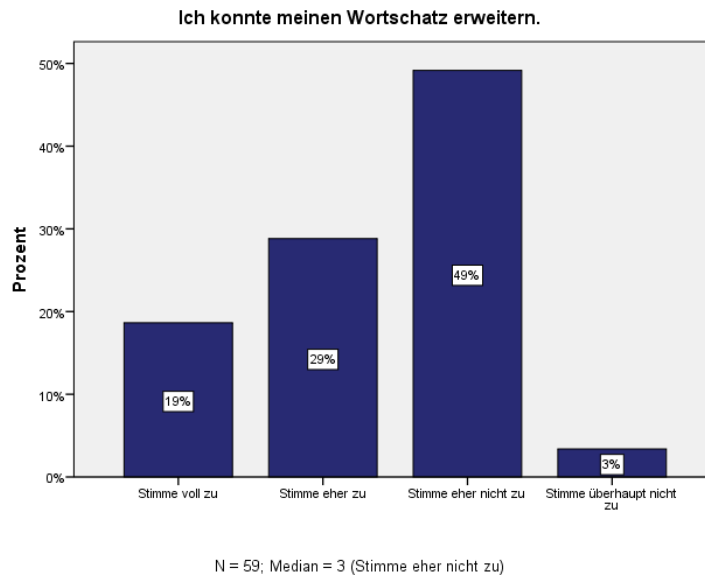


Abbildung 39: Erweiterung des Wortschatzes

Weiter wurde nach der Wortschatzerweiterung durch die Unterrichtsstunden gefragt, stimmen 29 % eher zu und 19 % voll zu, wohingegen fast die Hälfte der Befragten mit 49 % ihren Wortschatz eher nicht erweitern konnten und 3 % sogar überhaupt nicht. Da die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern auf die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten der Lehrkräfte ausgerichtet war und nicht gezielt die Erweiterung des Wortschatzes der Lerner zum Ziel hatte, ist dieses Analyseergebnis als stimmig mit dem Fortbildungskonzept zu werten. Als Empfehlung ist Wortschatzarbeit in einem gesonderten Fortbildungsformat für Lehrkräfte anzusiedeln.

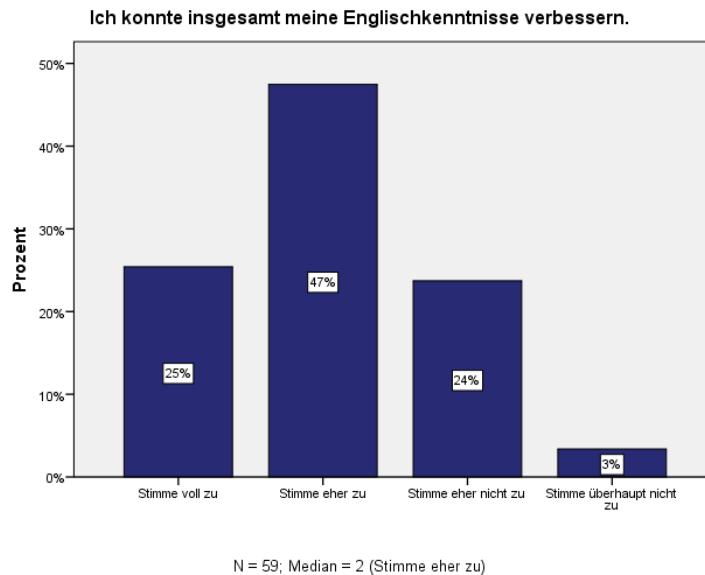


Abbildung 40: Verbesserung der Englischkenntnisse insgesamt

Obwohl die Wortschatzarbeit in der Fortbildungsinitiative eine eher untergeordnete Rolle spielte, haben doch fast die Hälfte der Befragten (47 %) insgesamt ihre Englischkenntnisse durch diese Fortbildung verbessern können. Sogar 25 % stimmten der Aussage voll zu und konnten ihre Englischkenntnisse verbessern. Dennoch geht bei 24 % der Befragten hervor, dass sie ihre Englischkenntnisse eher nicht verbessern konnten und 3 % konnten überhaupt keine Verbesserung feststellen.

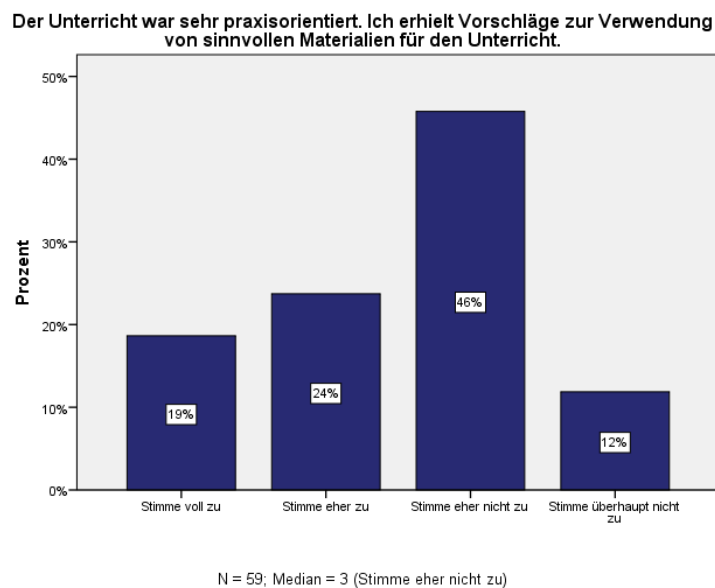


Abbildung 41: Praxisorientierung und sinnvolle Materialien

Auch hier geht hervor, dass die Initiative „Englisch in der Grundschule“ den Schwerpunkt in der Weiterentwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der Grundschullehrkräfte legt, so dass praxisorientierte Materialien oder methodische Anregungen eher zweitrangig in das Fortbildungskonzept eingebunden wurden. Damit gaben 46 % der Befragten an, dass sie kaum praxisorientierte Anregungen und Vorschläge für ihren eigenen Unterricht erhalten haben. 19 % hingegen sind anderer Meinung und empfanden die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern durchaus praxisorientiert und stufen auch die Vorschläge für den eigenen Unterricht als sinnvoll ein.

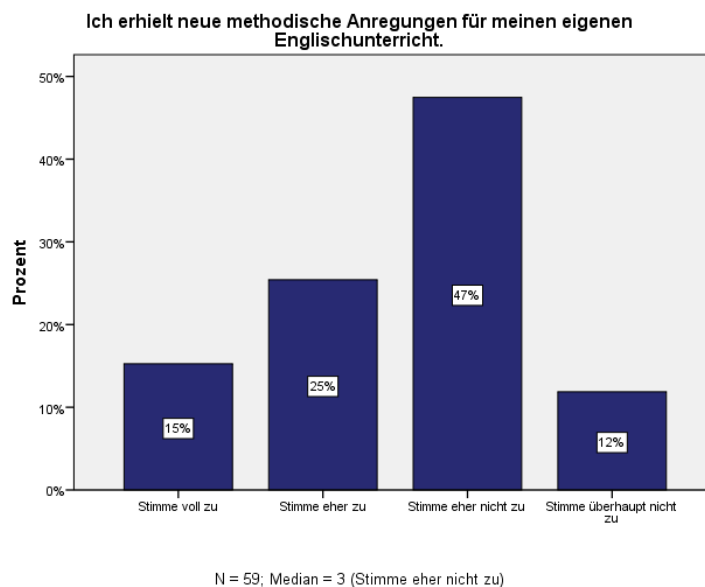
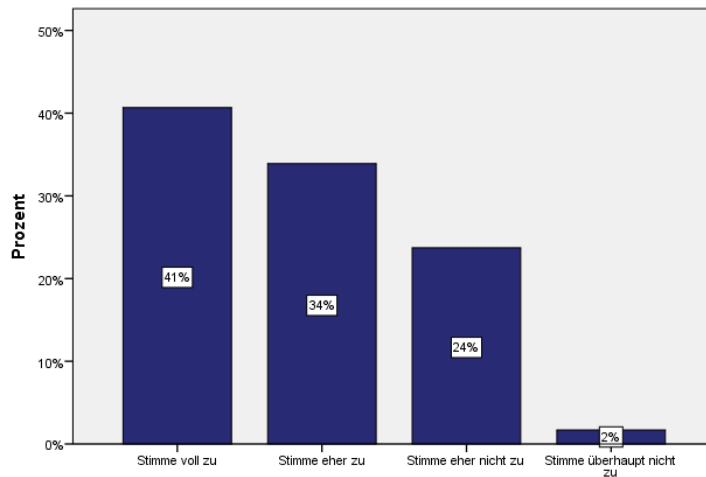


Abbildung 42: Methodische Anregungen

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auch für den Bereich der Methodik Vermittlung. Ein großer Teil der Untersuchungsteilnehmer ist der Meinung (47 %), dass methodische Anregungen während der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern eher nicht gegeben wurden.

Der Unterricht gibt mir mehr Sicherheit für meinen eigenen Englischunterricht.

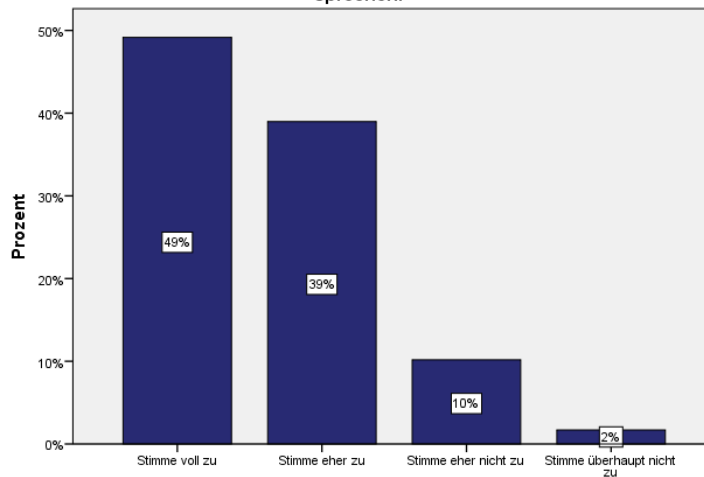


N = 59; Median = 2 (Stimme eher zu)

Abbildung 43: Sicherheit für den eigenen Englischunterricht

Trotz fehlender Wortschatzarbeit und geringen methodischen Anregungen sind die meisten Fortbildungsteilnehmer davon überzeugt, durch die Fortbildung mehr Sicherheit für den eigenen Englischunterricht gewonnen zu haben. Einerseits gaben die Untersuchungsteilnehmer an, dass die Unterrichtsstunden mit dem Native Speaker kaum praxisorientiert auf die Grundschule ausgerichtet war, andererseits geht aus dieser vorliegenden Analyse hervor, dass den Fortbildungsteilnehmern das Sprechen in der Fortbildung mit den Native Speakern und den Kolleginnen und Kollegen mehr Sicherheit für ihren eigenen Englischunterricht gibt.

Ich konnte spontan mit der Sprache umgehen und hatte keine Hemmungen zu sprechen.

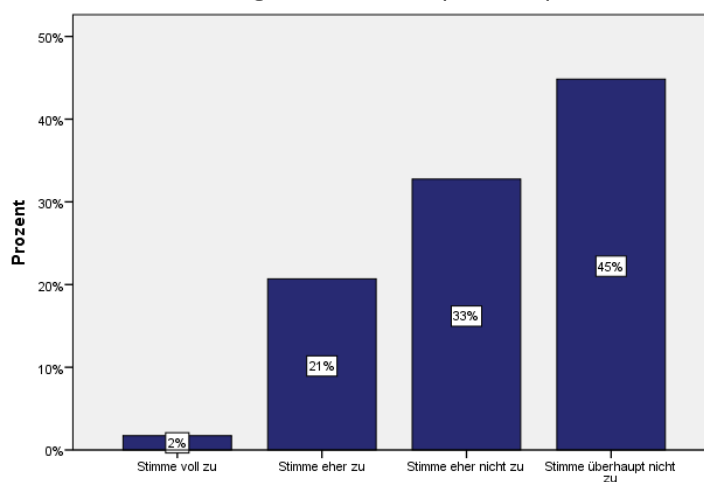


N = 59; Median = 2 (Stimme eher zu)

Abbildung 44: Spontaner Umgang mit Sprache und keine Hemmungen

Die beiden vorliegenden Abbildungen 43 und 44 unterstreichen nochmals die vertrauensvolle Atmosphäre während der Unterrichtsstunden mit den verschiedenen Native Speakern, so dass der größte Teil der Fortbildungsteilnehmer (49 %) spontan mit der Sprache umgehen konnte und keine Hemmungen beim Sprechen in der Fremdsprache hatte. 39 % schränken dies ein wenig ein, dennoch auch hier ein eher zustimmendes Ergebnis zum ungehemmten Sprachenlernen.

Ich hatte Hemmungen vor dem Native Speaker zu sprechen.

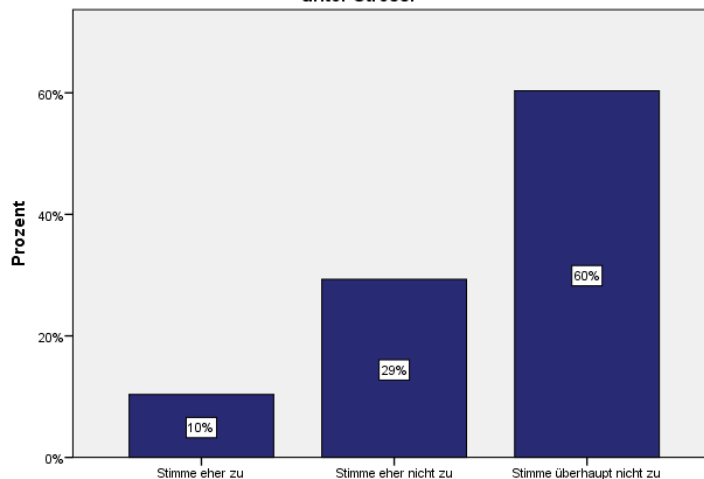


N = 59; Median = 3 (Stimme eher nicht zu)

Abbildung 45: Hemmungen in der Kommunikation mit dem Native Speaker

Die Abbildung 45 verstärkt noch einmal die Analyseergebnisse der vorherigen Frage, denn 45 % der Untersuchungsteilnehmer fühlen sich überhaupt nicht gehemmt, vor dem Native Speaker zu sprechen und nehmen damit aktiv an der Fortbildung teil. Dennoch hat ein geringer Anteil von 21 % der erwachsenen Lerner teilweise Hemmungen, vor dem Native Speaker Englisch zu sprechen. Böttger führt dazu an, dass „mit Angst keine Sprache gelernt werden [kann]. Für das Sprachenlernen gilt deshalb, dass Lernen, auch Sprachenlernen, nur in positiver Laune erfolgen kann.“ (ebd. 2016: 112).

Die Stunden mit dem Native Speaker sind sehr anspruchsvoll und setzen mich unter Stress.



N = 58; Median = 4 (Stimme überhaupt nicht zu)

Abbildung 46: Bedeutung von Stress im Unterricht mit dem Native Speaker

Auch dieses Ergebnis ist stimmig mit den vorherigen Aussagen, so dass mehr als die Hälfte der Fortbildungsteilnehmer (60 %) sich nicht in einer Stresssituation während der Fortbildung mit dem Native Speaker befinden. Nur etwa 10 % stimmten der Aussage eher zu und empfanden die Unterrichtsstunden als anspruchsvoll und fühlten sich unter Stress gesetzt.

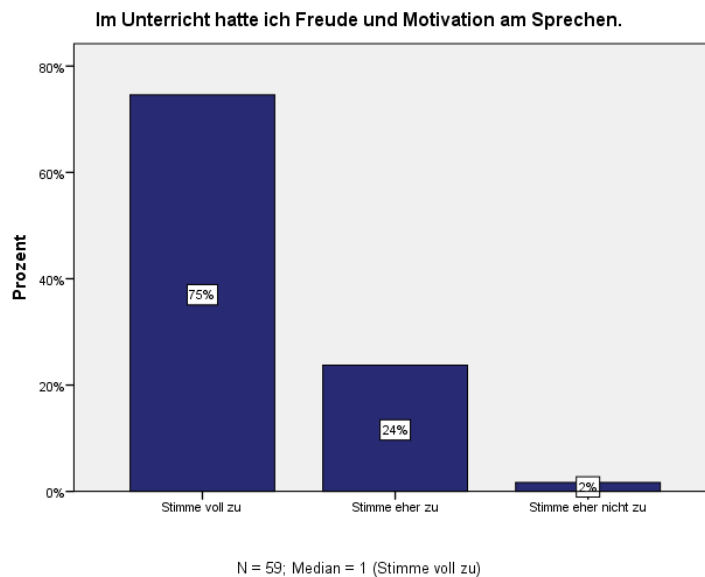


Abbildung 47: Freude und Motivation am Sprechen

Geht man in diesem Zusammenhang auf die Lernmotivation und Lernfreude der erwachsenen Lerner näher ein, so zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Kursteilnehmer mit 75 % Freude am Unterricht mit den Native Speakern hatten und sich dadurch auch die Motivation zum Sprechen entwickelte (vgl. Kapitel 3.3). Der persönliche Kontakt zu einem muttersprachlichen Referenten sowie der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen bieten ein optimales Lernklima für die Fortbildung der Grundschullehrkräfte.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse aus den Abbildungen 43 bis 47, dass durchaus unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen mit muttersprachlichen Referenten vorliegen. Die Mehrheit empfindet dieses Fortbildungsformat als Bereicherung, hat Freude am Unterricht und wird dadurch zum Sprechen motiviert. Das Lernklima ist damit von Motivation und Offenheit geprägt. Dennoch gibt es auch einen geringen Anteil an Fortbildungsteilnehmern, die Hemmungen haben, vor dem Native Speaker Englisch zu sprechen, wodurch sie sich eher unter Druck gesetzt fühlen. Für die muttersprachlichen Referenten ist die Empfehlung abzugeben, auch diese Kursteilnehmer zu berücksichtigen, die nicht ganz so hemmungs-

frei in Englisch kommunizieren, wie der Großteil der Kursmitglieder. Natürlich ist es nicht vollumfänglich möglich, auf alle Bedürfnisse der Fortbildungsteilnehmer in gleichem Maße und zur gleichen Zeit einzugehen, dennoch sind diese Ergebnisse für die Unterrichtsumsetzung der Fortbildung relevant und sollten einen sensiblen Umgang mit Kursteilnehmern hervorbringen, die nicht ganz hemmungsfrei am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können.

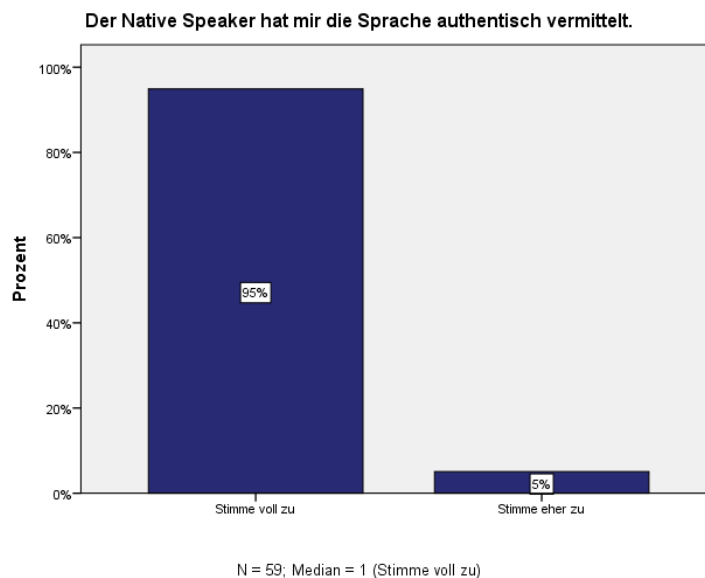


Abbildung 48: Authentische Sprachvermittlung durch den Native Speaker

In Bezug auf die authentische Sprachvermittlung stimmen fast alle Befragten (95 %) zu, dass die englische Sprache durch die muttersprachlichen Referenten authentisch vermittelt wurde. Genau dieser Aspekt wurde mehrheitlich im Rahmen der Befragung zur Online-Fortbildung kritisiert, denn das Online-Angebot konnte demgegenüber keine authentische Lernatmosphäre bieten.

Im weiteren Verlauf des Fragebogens wurden auch organisatorische Aspekte abgefragt, so dass die Kursteilnehmer Auskunft über den zeitlichen Rahmen geben konnten.

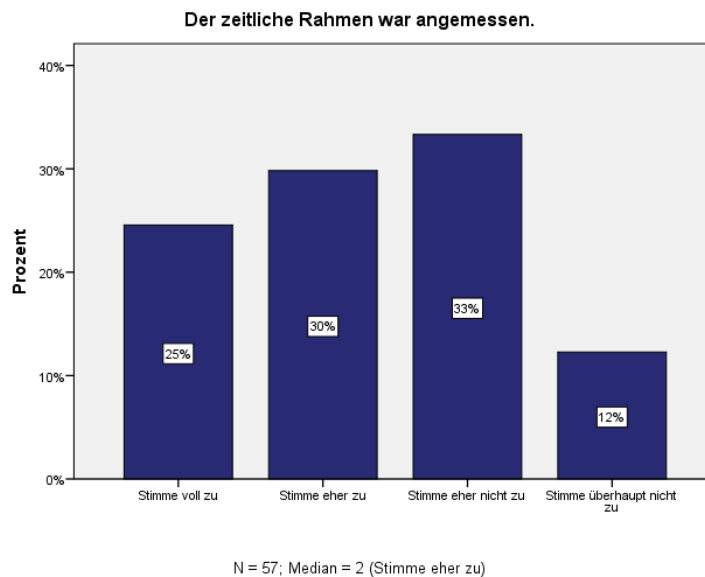
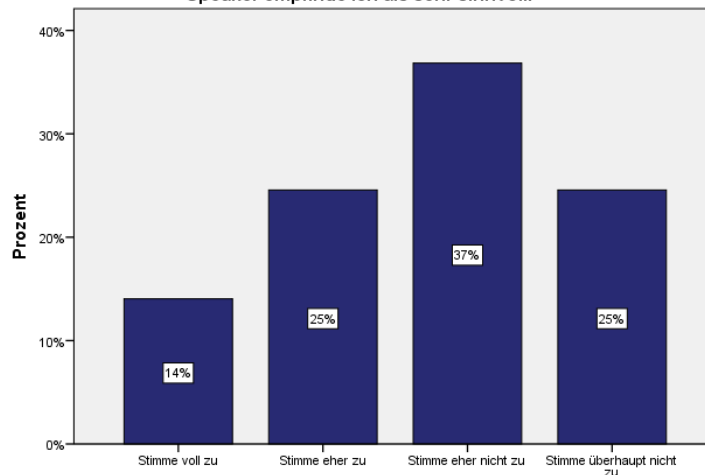


Abbildung 49: Zeitlicher Rahmen der Fortbildungsinitiative

Diese Analyse stellt ein sehr heterogenes Ergebnis dar. So stimmten 30 % der Kursteilnehmer dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen der Fortbildung eher zu, aber 33 % fanden den zeitlichen Rahmen auch als nicht angemessen. Diese Auswertung schließt sich an die Ergebnisse der offenen Antworten im Fragenverbund zur Fortbildung insgesamt an. Dabei brachten die Kursteilnehmer wiederholt zum Ausdruck, dass die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern zu kurz waren oder die Fortbildungstage anders gewählt werden sollten oder auch, dass die Auftaktveranstaltung kürzer gefasst werden könnte. Da hier nicht explizit nach dem Zeitrahmen eines einzelnen Moduls gefragt wurde, kann hier nicht belegt werden, welcher zeitliche Rahmen für bestimmte Veranstaltungen von den Kursteilnehmern als sinnvoll eingestuft wurde und welcher eher nicht angemessen war.

Im Anschluss daran konnten die Fortbildungsteilnehmer angeben, ob sie das organisatorische Konzept von vorhergehender Online-Fortbildung und anschließendem Sprachunterricht mit muttersprachlichen Referenten als sinnvoll erachten.

Die Kombination von Online-Fortbildung vorab und Fortbildung mit einem Native Speaker empfinde ich als sehr sinnvoll.



N = 57; Median = 3 (Stimme eher nicht zu)

Abbildung 50: Einschätzung zum Aufbau des Fortbildungskonzepts

Die Abbildung 50 zeigt ein sehr heterogenes Ergebnis, so dass 14 % diesem Aufbau voll zustimmen, aber 37 % auch eher nicht und weitere 25 % überhaupt nicht. Erklären lässt sich dies möglicherweise durch die Kritikpunkte an der Online-Ausspracheschulung wie technische Schwierigkeiten bei der Vorführung und Umsetzung des *Online Language Coaches*, fehlende Rückmeldungen beim Training der Laute im Online-Programm, oder das Fehlen eines Austausches unter den Fortbildungsteilnehmern. Daraus lässt sich schließen, dass dieses konkrete Selbstlernprogramm eher nicht als Zusatzbaustein der Fortbildungsinitiative eingebunden werden sollte, da die Kursteilnehmer überwiegend schlechtere Erfahrungen – im Gegensatz zu den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern – gemacht haben. Eine Empfehlung im Rahmen der Fortbildung, welche Programme zum Selbsttraining geeignet sind, wäre eine sinnvolle Ergänzung für das Fortbildungskonzept, mit der Möglichkeit für die Teilnehmer, diese Programme eigenständig und individuell außerhalb dieser Fortbildungsinitiative zu erkunden.

Im Anschluss des Fragebogens gab es die Möglichkeit der Ergänzung in Form einer offenen Antwortform zur Beurteilung der Unterrichtsstunden mit den

Native Speakern, um neben den bereits abgefragten Bereichen noch unberücksichtigte Aspekte zu erfassen. Folgende Ergänzungen wären, während des Unterrichts mit dem Native Speaker, gemäß den Teilnehmenden der Fortbildung noch sinnvoll, wobei 21 Antworten eingingen:

Kodierung: Ergänzungen zur Fortbildung mit Native Speaker	Häufigkeit
Mehr Zeit/Einheiten mit dem Native Speaker	12
Mehr Praxisbeispiele	5
Sonstiges (vorbereitendes Vokabular u. a.)	3

Tabelle 40: MAXQDA Kodierungen t2 – Ergänzungen zu Fortbildungsunterricht

Dies bestätigt auch die vorherige Analyse, in der 33 % der Kursteilnehmer angaben, den zeitlichen Rahmen als nicht angemessen einzustufen. So zeigt sich auch in der offenen Antwortform, dass sich die Lerner mehr Zeit und mehr Module mit den muttersprachlichen Referenten wünschen würden. Es besteht ein Bedarf an individuellem Sprachtraining mit gezielter Rückmeldung durch die Referenten. Dafür wünschen sich die Befragten regelmäßige Angebote, um Fehlerquellen beim Sprechen aufzudecken und zu reflektieren, denn „eine Besonderheit des Englischunterrichts in der Grundschule besteht darin, dass die Lehrkraft gleichzeitig Sprach- und Kulturmittler, aber vor allem ‚Sprachquelle‘ für die Kinder ist (Hartlapp & Kierepka 2016: 222). Einige Teilnehmer ergänzten, dass sie sich für den Unterricht mehr Praxisbeispiele vorgestellt hätten. Auch dies ist eine Verstärkung der Analyse in Abbildung 41, in der 46 % der Befragten angaben, dass sie kaum praxisorientierte Anregungen und Vorschläge für ihren eigenen Englischunterricht in der Grundschule erhalten haben. Das Ergebnis zeigt, dass die muttersprachlichen Referenten in Zukunft mehr Wert auf Praxisbeispiele während der Fortbildung legen könnten, um so den Bedürfnissen der Grundschullehrkräfte nach Praxismaterialien nachzukommen. Meister stellt dazu fest, dass bislang die Aufbereitung oder Erstellung von Lehrmaterialien jedoch nur zu einem geringen Anteil zum professionellen Handwerk von Erwachsenenbildnern zählt; wenn aber der Dozent in Zukunft stärker die Rolle des Modera-

tors und Begleiters von Lernprozessen wird, dann ist eine attraktive Aufbereitung des Lehrstoffes zur Stoffvermittlung erforderlich (vgl. ebd. 2004: 14). Weiter gab es in der Umfrage auch die Rückmeldung, dass die Native Speaker in ihrem Unterricht das Fortbildungskonzept sehr unterschiedlich umgesetzt haben, so dass hier gegebenenfalls eine anonyme Einzelevaluation der Referenten zu empfehlen wäre, um gezielt Stärken und Schwächen aus Sicht der Kursteilnehmer zu ergründen.

Im Folgenden wurden die Fortbildungsteilnehmer hinsichtlich der Aussprachebesonderheiten befragt, die ihrer Meinung nach verstärkt in der Fortbildung mit den Native Speakern behandelt werden sollten. Die Analyse brachte folgende Ergebnisse auf die Frage, „welche Aussprachebesonderheiten sollten ihrer Meinung nach verstärkt in der Fortbildung mit dem Native Speaker behandelt werden“, hervor:

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Problemlaute („th“, „r“)	32 %	40 %	24 %	4 %
Silent letters (listen)	11 %	45 %	40 %	4 %
Diphthonge (near, boy)	9 %	36 %	49 %	6 %
Vokale (bad, bed)	14 %	40 %	40 %	6 %
Dialekte (BE, AE)	25 %	35 %	31 %	8 %
Stimmhafte/stimmlose Laute	23 %	46 %	27 %	4 %
Fluency	51 %	40 %	9 %	0 %
Auslaute (bag, back)	15 %	53 %	26 %	6 %
Bildung des Lautes /ng/	7 %	39 %	48 %	7 %
Artikulation von /w/ und /v/	29 %	50 %	17 %	4 %

Tabelle 41: Gewünschte Schwerpunkte bei Aussprachebesonderheiten

Besonders hervorzuheben aus den vorliegenden Daten ist der Wunsch der Kursteilnehmer mit Scherpunkten in den Bereichen:

1. *Fluency* (51 % stimmen voll zu)
2. Auslaute (53 % stimmen eher zu)
3. Artikulation von /w/ und /v/ (50 % stimmen eher zu)
4. Stimmhafte/stimmlose Laute (46 % stimmen eher zu)
5. *Silent letters (listen)* (45 % stimmen eher zu)

Demgegenüber drücken die Fortbildungsteilnehmer aus, dass:

1. Diphthonge (*near, boy*) (49 %)
2. Bildung des Lautes /ng/ (48 %)

keine Schwerpunkte im Fortbildungskonzept bilden müssen.

Die Auswertung legt nahe, dass unter den Fortbildungsteilnehmern der Bedarf nach Schulung der *Fluency*, der spontanen Sprachäußerung im Englischen während der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern besteht, gefolgt von einem Training der Auslaute (53 %), der Übung der Artikulation von /w/ und /v/, dem Training von stimmhaften/stimmlosen Lauten (46 %) oder auch dem Training von *Silent letters* (45 %). Wohingegen Diphthonge und die Bildung des Lautes /ng/ eine eher untergeordnete Rolle spielen. Diese Ergebnisse sind wertvoll zur zukünftigen Konzeption einer englischsprachigen Fortbildung für Grundschullehrkräfte, um noch mehr auf die Schwächen und Bedürfnisse der Lerner einzugehen und den Schwerpunkt auf die gewünschten Aussprachebesonderheiten im Englischen zu legen.

Weiterhin wurden die Teilnehmer befragt, welche inhaltlichen Schwerpunkte sie sich im Rahmen der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern wünschen würden. Inhaltlich hätten sich die Fortbildungsteilnehmer noch folgende Themen und Schwerpunkte gewünscht:

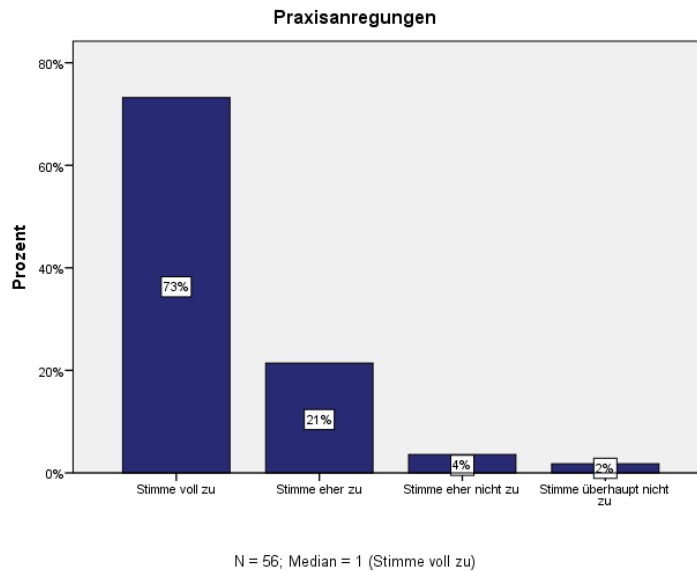


Abbildung 51: Wunsch nach Praxisanregungen

Somit gaben 73 % der Befragten an, dass sie sich mehr Praxisanregungen für den eigenen Englischunterricht gewünscht hätten. Dies verstärkt nochmals die vorangehende Befragung in Abbildung 41, bei der 46 % der Kursteilnehmer angaben, dass sie kaum praxisorientierte Anregungen und Vorschläge erhalten haben. Dies tritt auch ganz deutlich in der folgenden Abbildung hervor, in der sich alle Kursteilnehmer mehr Materialvorschläge für den eigenen Englischunterricht wünschen.

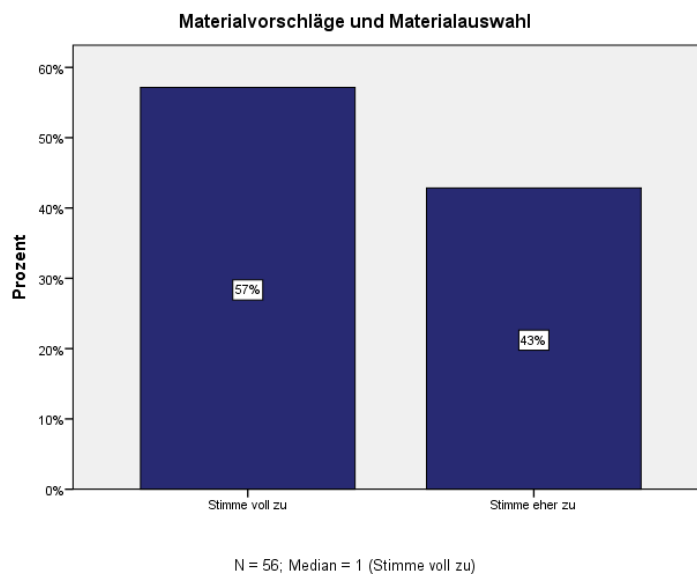


Abbildung 52: Wunsch nach Materialvorschlägen

Ein deutlicher Bedarf an Materialien für den eigenen Unterricht stellt dieses Ergebnis in Abbildung 52 dar, aus dem hervorgeht, dass im Rahmen der Fortbildung mit den Native Speakern nicht ausreichend Materialien und Materialvorschläge für den Grundschulenglischunterricht gegeben wurde. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte gerne Unterstützung in Form von Praxisanregungen für den eigenen Unterricht erhalten würden. Dies sollte bei der zukünftigen Konzeption einer Englisch-Fortbildung für Grundschullehrkräfte beachtet werden.

Im weiteren Verlauf des Fragebogens wurden die Kursteilnehmer noch gezielt zu den erhaltenen Unterlagen zum Kurs befragt.

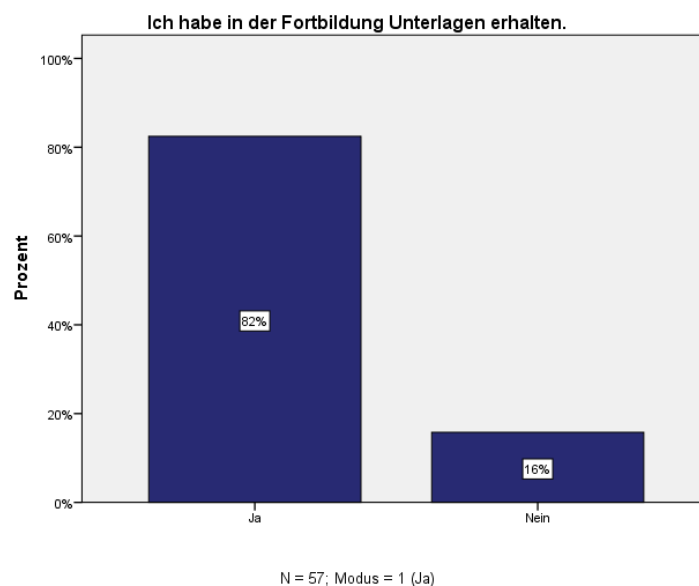


Abbildung 53: Erhaltene Unterlagen

Die Auswertung hat ergeben, dass 82 % der Lerner, Unterlagen während den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern erhalten haben. Die Probanden, die keine Unterlagen erhalten haben, konnten in einer offenen Antwortform eine Rückmeldung dazu geben, so dass weitere acht Lerner folgendes angaben:

Kodierung: Keine Unterlagen erhalten Rückmeldung	Häufigkeit
Zu wenig Unterlagen	5
In Ordnung	2

Werden nachgereicht	1
---------------------	---

Tabelle 42: MAXQDA Kodierungen t2 – Rückmeldung zu Unterlagen

Mehrfach wurde von den Kursteilnehmern angegeben, dass sie zu wenig Unterlagen erhalten haben, zwei Teilnehmer stufen die erhaltenen Unterlagen als in Ordnung ein und eine weitere Teilnehmerin gab an, dass die erforderlichen Unterlagen vom Referenten nachgereicht werden.

Weiter sollte die Nützlichkeit der erhaltenen Unterlagen eingeschätzt werden.

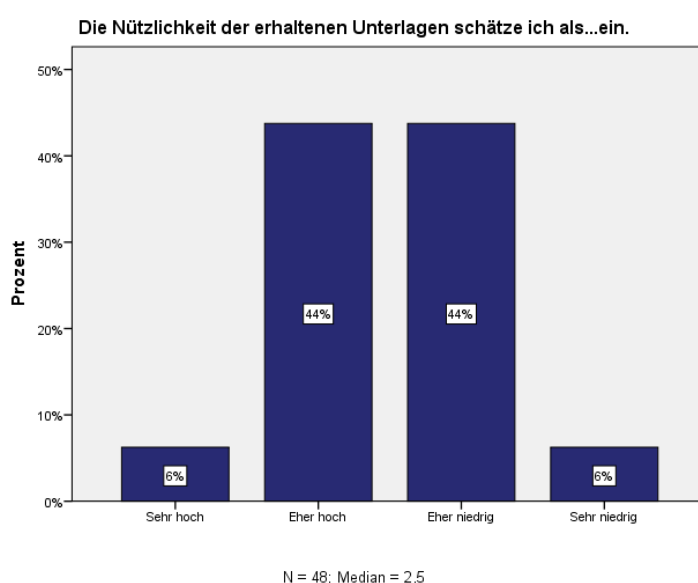


Abbildung 54: Nützlichkeit der erhaltenen Unterlagen

Dieses Ergebnis zeigt eine unterschiedliche Einschätzung der Unterlagen durch die Kursteilnehmer. 44 % der Befragten gab an, dass sie die erhaltenen Kursunterlagen als sehr nützlich einstufen, wohingegen der gleiche Anteil der Befragten die Nützlichkeit der Unterlagen als eher niedrig einstufen würde. Eine eindeutige Analyse ist hier nicht möglich, da die vier verschiedenen Native Speaker auch unterschiedliche Unterlagen in ihrem eigenen Unterricht verwendet haben. Insgesamt haben fast alle Kursteilnehmer Unterlagen erhalten, diese werden jedoch teils als sehr nützlich, teils aber auch als nicht nützlich eingeschätzt.

Als Begründung zur Nützlichkeit der Unterlagen konnten die Kursmitglieder in Form der offenen Antwortform noch eine Begründung abgeben. Folglich ergänzten 18 Lerner Antworten zur Begründung:

Kodierung: Begründung zur Nützlichkeit der Unterlagen	Häufigkeit
Nicht für den Englischunterricht in der GS geeignet	13
Sonstiges (Bildmaterial gewünscht, Linksammlung gewünscht u. a.)	3
Gut im Unterricht anwendbar	2

Tabelle 43: MAXQDA Kodierungen t2 – Nützlichkeit der Unterlagen

Hier wurde mehrfach geäußert, dass die Unterlagen für den eigenen Unterricht nicht einsetzbar und eher für die Mittelschule geeignet seien, so dass eine Übertragbarkeit in den Grundschulenglischunterricht nicht möglich war. Lediglich zwei Kursteilnehmer fanden die Unterlagen sinnvoll für den Einsatz im eigenen Englischunterricht. Grundsätzlich wurden den muttersprachlichen Referenten wenig Vorgaben zur Gestaltung der Unterrichtsstunden mit den Grundschullehrkräften gemacht. Es gab nur den Hinweis, dass die Fortbildung sich am Englischunterricht in der Grundschule orientieren sollte. Auch die Ausgabe von Handouts und Unterlagen wurde ihnen freigestellt. Für die zukünftige Planung der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern ist es empfehlenswert, den Kursteilnehmern spezifische Unterrichtsmaterialien für den eigenen Unterricht zur Verfügung zu stellen und vorab die Nützlichkeit der Unterlagen zu prüfen.

Ferner wurden die Probanden befragt, ob ihrer Meinung nach das „Methodische Vorgehen im Englischunterricht“ einen Schwerpunkt der Fortbildung mit dem Native Speaker bilden sollte.

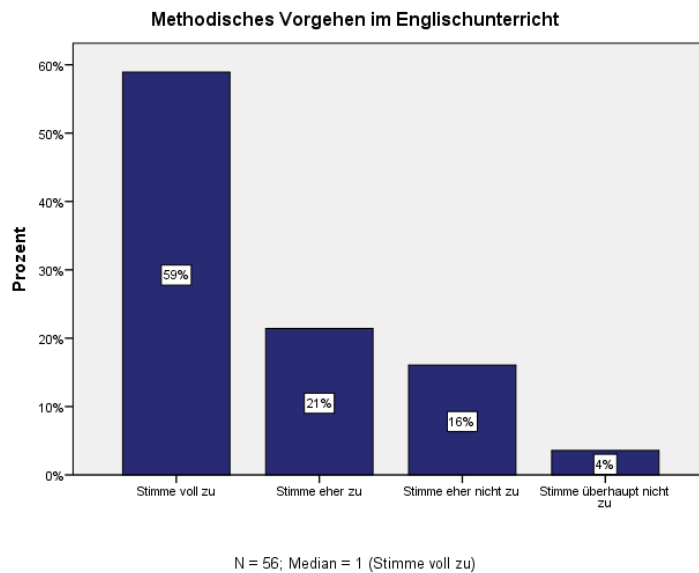


Abbildung 55: Methodisches Vorgehen als Schwerpunkt

Auch hier zeigt sich ein klares Ergebnis: Die Kursteilnehmer wünschen sich mit 59 % einen Wissenserwerb im Bereich des methodischen Vorgehens im Englischunterricht. Da das Fortbildungskonzept den Schwerpunkt auf die kommunikativen Fähigkeiten der Lehrkräfte legt, geraten die Praxisanregungen sowie das methodische Vorgehen in den Hintergrund. Es bietet sich an, auch hier eine gesonderte Veranstaltung für diese Themen umzusetzen, da der Bedarf an Praxisbeispielen unter den Grundschullehrkräften eindeutig belegt ist.

Gezielt wurde anschließend noch nach den *Classroom Phrases* gefragt. Dies ergab folgendes Ergebnis:

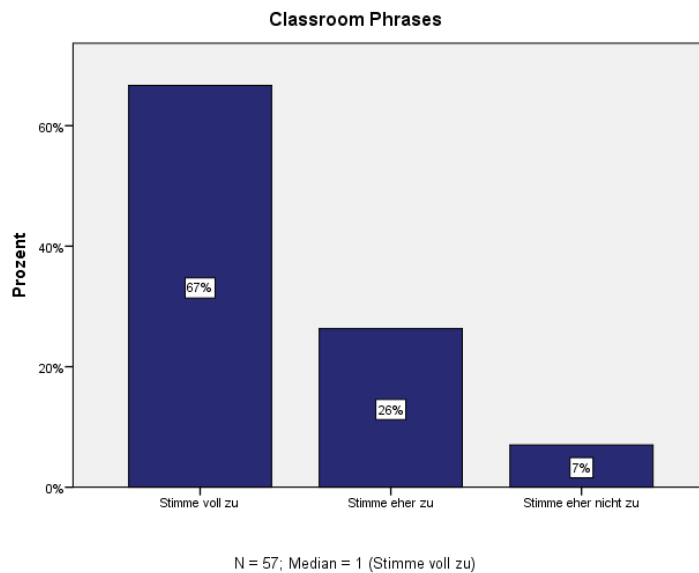


Abbildung 56: Classroom Phrases als Schwerpunkt

Neben dem Wunsch nach mehr Praxisanregungen, Materialvorschlägen und methodischen Hinweisen für den Unterricht, wurde mehrheitlich auch angegeben, *Classroom Phrases* für den Grundschulunterricht als Schwerpunkt in das Fortbildungskonzept mitaufzunehmen. Dieses Analyseergebnis legt nahe, dass die Grundschullehrkräfte sich gerne eine Fortbildung zur Unterrichtsgestaltung (Praxisanregungen, Methodik und Materialien) wünschen würden. Folglich besteht der Bedarf, auf diesem Gebiet ihre Kompetenzen zu erweitern, mit dem Ziel, mehr Sicherheit in der Unterrichtspraxis zu erlangen. Auch Doms unterstreicht hierbei, dass das wichtigste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz ist (ebd. 2016: 207).

Auch zum inhaltlichen Bereich Landeskunde und kulturelle Besonderheiten als Thema der Fortbildungseinheit wurden die Kursteilnehmer befragt.

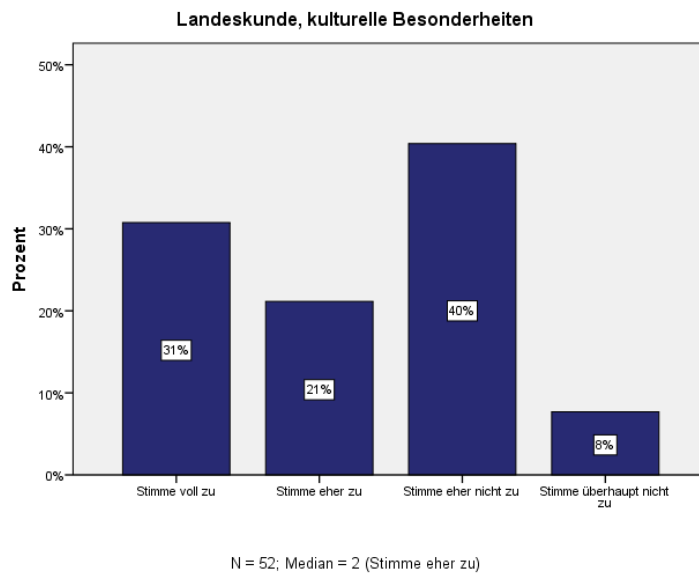


Abbildung 57: Landeskunde als Schwerpunkt

Landeskunde und kulturelle Besonderheiten verstärkt in das Programm der Fortbildungsinitiative aufzunehmen, stimmen 31 % der Befragten voll zu, 21 % eher zu, 40 % fanden diesen Bereich eher nicht so wichtig und 8 % stimmten überhaupt nicht zu. Dies ist dadurch zu erklären, dass ein Großteil der Kursteilnehmer bereits selbst für längere Zeit im Ausland gewesen und somit vertraut mit den kulturellen und landeskundlichen Begebenheiten ist. Dies belegen die Analyseergebnisse aus dem Fragebogen zum Zeitpunkt t1 (vgl. Kapitel 7.1.3) in der vorliegt, dass 30 % mehrere Wochen im englischsprachigen Ausland verbracht haben, 48 % mehrere Monate, 11 % ein bis zwei Jahre und weitere 11 % sogar mehr als zwei Jahre. Der Bedarf an einer Fortbildung im Bereich Landeskunde liegt nach Auswertung der Umfrage unter den Grundschullehrkräften nicht vor.

Im Anschluss daran wurden die Kursteilnehmer noch befragt, ob sie sich verstärkt die Behandlung von Problemfeldern während der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern wünschen. Die Auswertung ergab folgende Verteilung:

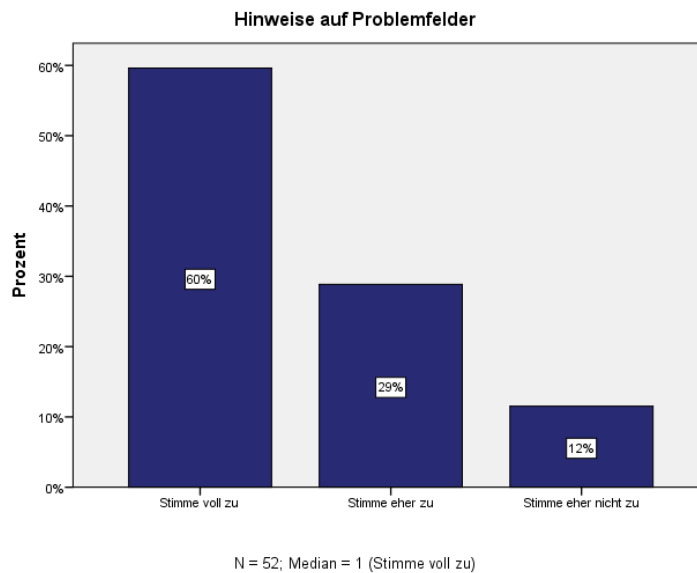


Abbildung 58: Hinweise auf Problemfelder als Schwerpunkt

Mehr als die Hälfte (60 %) der Fortbildungsteilnehmer wünschen sich Hinweise auf Problemfelder im Englischunterricht. Weitere 29 % stimmen den Hinweisen auf Problemfelder eher zu und auch 12 % gaben an, dass kein Bedarf auf Hinweise auf Problemfelder bestehe. Folglich müsse dieses Unterrichtsthema nicht verstärkt in das Fortbildungskonzept mitaufgenommen werden. Grundsätzlich müsste dieser Wunsch nach Hinweisen auf Problemfelder umgesetzt worden sein, da die Native Speaker ihren Schwerpunkt auf die Ausspracheschulung der Kursteilnehmer gelegt haben, so dass sie auf individuelle Ausspracheschwierigkeiten eingehen und auch individuelle Rückmeldungen geben konnten.

Abschließend wurden die Kursteilnehmer gefragt, ob sie sich diese Fortbildungsinitiative als regelmäßige Veranstaltung wünschen würden. Die Auswertung der Ergebnisse ergab folgende Verteilung:

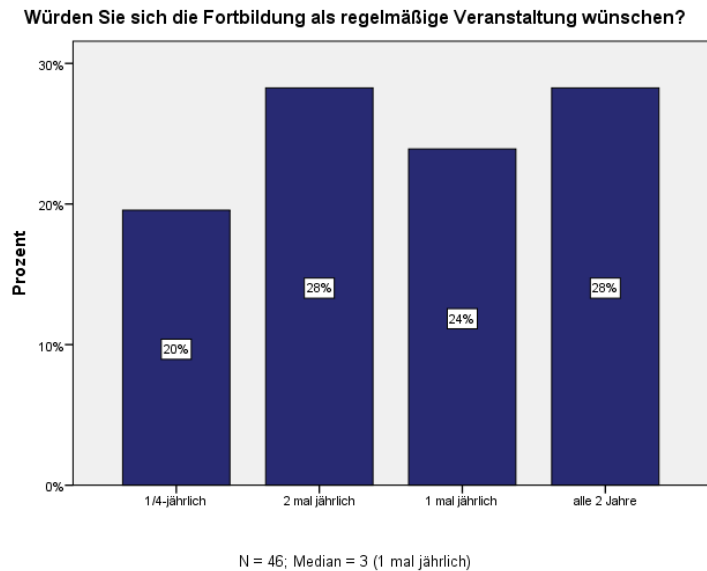


Abbildung 59: Konzept der Fortbildung als regelmäßige Veranstaltung

Von den Befragten gaben 20 % an, sich diese Veranstaltung vierteljährlich zu wünschen, 28 % teilten mit, dass sie diese Veranstaltung gerne zweimal jährlich besuchen würden, für 24 % wäre diese Veranstaltung einmal jährlich sinnvoll und weitere 28 % gaben an, dass die Veranstaltung alle zwei Jahre wiederholt werden könnte.

In Form der offenen Antwort konnten die Befragten noch weitere Wünsche äußern, so dass sechs Teilnehmer die offene Antwortform nutzten und folgendes mitteilten:

Kodierung: Fortbildung insgesamt – Sonstiges	Häufigkeit
Mehr Sprachpraxis mit Native Speakern	4
Sonstiges (FB ersetzt keinen Auslandsaufenthalt u. a.)	2

Tabelle 44: MAXQDA Kodierungen t2 – Ergänzungen zur Fortbildung insgesamt

Es wurde der Wunsch nach mehr Sprachpraxis mit den muttersprachlichen Referenten geäußert und ferner festgestellt, dass eine muttersprachliche Fortbildung jedoch kein Ersatz eines Auslandsaufenthaltes im englischsprachigen Ausland darstellt, dennoch sollte dieses Format der Fortbildung auch

weiterhin angeboten werden. Eine Fortführung der strukturgesicherten Initiative wäre nach Aussage der Kursteilnehmer wünschenswert.

Um den Grundschullehrkräften in ihren eigenen Maßstäben eine Wertung abgeben zu lassen wurden sie befragt, welche Schulnote sie der vorliegenden Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ geben würden.

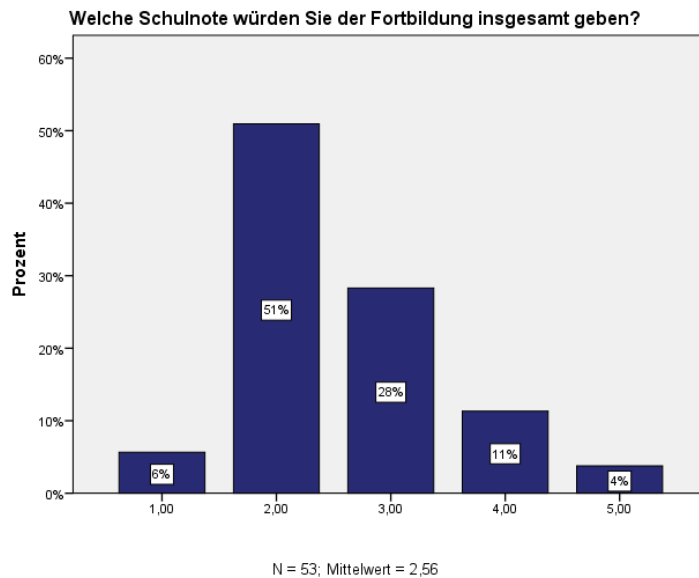


Abbildung 60: Notenvergabe für die Fortbildung

Die Auswertung zeigt ein deutlich positives Bild, so würden über die Hälfte (51 %) der Kursteilnehmer die Schulnote Zwei vergeben, 6 % waren sehr zufrieden und würden die Fortbildung mit der Note Eins bewerten. Demgegenüber stehen 28 %, die Note Drei vergeben würden, 11 % sogar nur die Bewertung ausreichend und 4 % die Bewertung ungenügend.

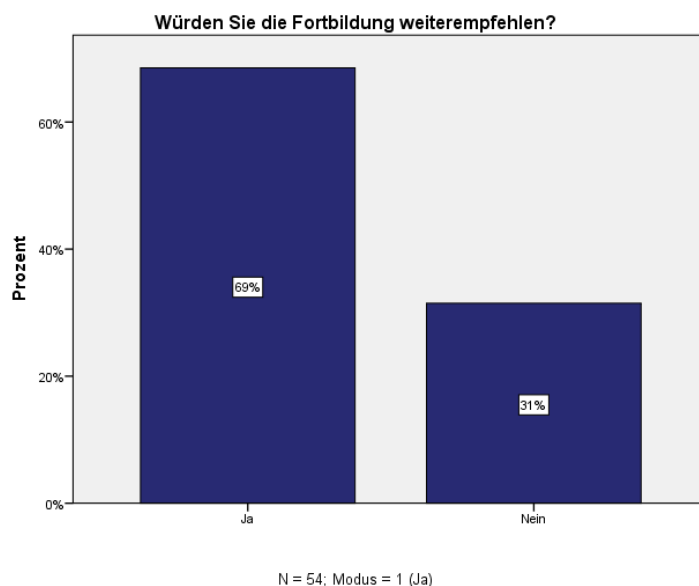


Abbildung 61: Weiterempfehlung der Fortbildung

Auf Grundlage der überwiegend positiven Bewertungen zum Fortbildungskonzept insgesamt würden auch 69 % der Kursteilnehmer die Fortbildung weiterempfehlen.

Abschließend erhielten die Teilnehmenden noch die Möglichkeit, in Form der offenen Fragestellung zum Abschluss des Fragebogens, Anregungen oder Ideen zur Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ im Allgemeinen zu geben. Zu dieser Frage gingen 12 Antworten ein:

Kodierung: Mitteilung über Fortbildung	Häufigkeit
Sonstiges (zu viele Wortmeldungen beim Auftakt, Umfrage u. a.)	7
Mehr <i>Workshops</i> mit Native Speakern	3
Mehr Materialien für den Unterricht	2
Sprachniveau erhöhen	2

Tabelle 45: MAXQDA Kodierungen t2 – Mitteilung über Fortbildung Allgemein

Eine Kategorisierung in Hauptgruppen war hier kaum möglich, da viele unterschiedliche Aspekte in Bezug auf die Fortbildung von den Kursteilnehmern nochmals aufgegriffen wurden. Ein Bereich, der bereits in die Auswertung mit eingeflossen ist und auch von zwei Teilnehmenden hier nochmals

mitgeteilt wurde, ist der Wunsch nach mehr Angeboten von *Workshops* mit Native Speakern und der Wunsch nach grundschulgerechten Englischmaterialien innerhalb des Unterrichts mit den muttersprachlichen Referenten. Weiter wurde angegeben, das Sprachniveau, welches sich nach Aussage von zwei Kursmitgliedern auf Grundschulniveau bewegte, zu erhöhen, um einen Lernzuwachs bei den Lehrkräften zu erwirken. Dem ist zu entgegen, dass sich die Fortbildungsinitiative an Grundschullehrkräften als Zielgruppe orientierte und so auch der Unterricht mit den Native Speakern auf diese Schulform ausgerichtet war. Ziel der Initiative ist es, die kommunikativen Kompetenzen der Lehrkräfte für den Grundschulunterricht zu stärken (vgl. Kapitel 3.2).

Im Folgenden stellt die Verfasserin noch ausgewählte Einzelaussagen zur Fortbildung Allgemein der Kursteilnehmer dar, die aufgrund der individuellen Bedürfnisse nicht zusammengefasst worden sind, aber dennoch für das Fortbildungskonzept als wichtig eingestuft wurden. Die Tabelle legt noch einmal abschließend dar, wie heterogen die Teilnehmenden das Konzept der Fortbildung bewerten.

	Einzelaussagen: Sonstiges zur Fortbildung
1.	„Beim ersten Treffen in Augsburg fand ich es interessant, zu hören, was ein kompetenter Fachmann zu sagen hat. An den mehr oder weniger privaten Erfahrungen einzelner Kolleginnen war ich weniger interessiert und die vielen Wortmeldungen waren nicht wirklich weiterführend“;
2.	„Der Grundgedanke der Fortbildung ist richtig und sinnvoll. Diese Fortbildungsreihe muss unbedingt verändert werden, die effektivsten Teile waren die Workshops mit den Native Speakern. Der gemeinsame Auftakt und Abschluss ist zeitaufwändig und kostenintensiv, aber wenig gewinnbringend. Bitte investieren Sie das Geld zukünftig lieber in das Zusenden eines guten Fachbuches/von Fachartikeln. Ein Selbststudium zu Hause ist (gerade beim Online-Sprachkursteil) gut möglich (allerdings nur, wenn man den Schlüssel auch zu Hause verwenden darf)“;

3.	„Eine Art Arbeitskreis Englisch auf Schulumtsebene zur Verbesserung der Sprachkompetenz unter Leitung der Fachberatung Englisch wäre bestimmt sinnvoll“;
4.	„Die Native Speaker und unsere Kursleiterin waren spitze, das Rahmenprogramm Drumherum war nicht so toll und sollte auf seine Effektivität überprüft werden. Den Super-Vortrag in der Eingangsveranstaltung hätte man auch aufnehmen können, um ihn im Internet zu Hause anzuschauen“;
5.	„Sich als Teilzeitkraft mit Kindern zu Hause einen Nachmittag mit sechs Stunden frei zunehmen, um nach Augsburg zu fahren und nur für 60 Minuten etwas mit nach Hause zu nehmen, ist etwas wenig“;
6.	„Ich finde die Idee prima. Die Umsetzung ist allerdings hinsichtlich Effektivität und möglichem Lernzuwachs noch verbesserungsbedürftig“;
7.	„Ich hoffe, es geht weiter mit Fortbildungen zur Verbesserung der Sprechfähigkeit“;
8.	„Grundsätzlich würde ich Fortbildungen zu Sprachkompetenz und Methodik für den Unterricht trennen. Fortbildungen mit einem Native Speaker sollten grundsätzlich der Steigerung der eigenen Sprachkompetenz dienen. Diese Zeit ist zu kostbar für methodische Spielchen. Und ich denke gerade Grundschullehrer haben grundsätzlich eine sehr große Methodenkompetenz, die sie auch im Englischunterricht anwenden können“;
9.	„Auch eine Trennung der Leistungsstufen der Teilnehmer würde ich für sinnvoll halten, da so eine Über- bzw. eine Unterforderung vermieden werden kann. Das hat sich in den Kursen der Auslandsaufenthalte sehr bewährt“;
10.	„Die Gruppengröße von etwa 15 habe ich als sehr angenehm empfunden“;
11.	„Schade war es, dass der Onlinetrainer am Tag der Fortbildung nicht funktionierte, weil der Server bei so vielen benötigten Videoabspielungen überlastet war“;
12.	„Von dieser Fortbildung habe ich mir eindeutig mehr versprochen. In Relation zu dem Zeitaufwand gesehen war sie wenig von Nutzen. Schade“;

Tabelle 46: Einzelaussagen zur Fortbildung Allgemein

7.3 Ergebnisse der Teilnehmerinterviews

In der folgenden Themenmatrix werden die Ergebnisse der geführten Interviews mit den Fortbildungsteilnehmern zusammengefasst (TN = Teilnehmer, NS = Native Speaker).

TN	Positiv an Unterricht mit NS	Negativ an der FB	Training der sprachlichen Fertigkeiten	Vorschläge
TN 1	<ul style="list-style-type: none"> - Geeignet für GS-Lehrer - Mehr Sicherheit im Unterricht - Gut waren praktische Beispiele - Selbst Sprechen und <i>Feedback</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmerkreis: 15 fast zu viel - Online-Coach: Sprachlabor-Charakter: zu lang, keine Motivation, kein Wissensgewinn, zu einfältig - Zeitrahmen: Nach regulärem Unterricht der Lehrkräfte etwas anstrengend, der FB zu folgen 	<ul style="list-style-type: none"> - Laute; Sprachschwierigkeiten geübt - Gute Ausspracheübungen - Reflexion über Sprachschwierigkeiten (/w//v/) - Stimmlös/stimmhaft sehr sinnvoll - Sprachliche Fertigkeiten können im Unterricht angewendet werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Kürzere Kurszeiten und mehrere Kurse, anstatt einen langen Nachmittag
TN 2	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch mit NS: Imitation, Zuhören, Wiederholungen, keine Hemmungen - <i>Feedback</i> - Reime, Lieder können im eigenen E.- Unterricht verwendet werden - Praxisbezug - <i>Language Coach</i>: Eigene Verbesserung von Sprachschwierigkeiten - <i>Language Coach</i> auch zu Hause trainiert: gutes Efinden in die Sprache - Theoretische Einführung zu Beginn der Initiative interessant, jedoch 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Language Coach</i> nicht funktioniert - ging nicht; nur ein Account vorhanden, kein <i>Feedback</i> über Sprachschwierigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachliche Fertigkeiten: Übung, Hineinfinden in die Sprache durch den Native Speaker → Ganzheitlich im Gegens. zum <i>Language Coach</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Language Coach: Feedback</i> wäre wichtig, z. B mit Smileys oder Punkten - Fortbildung sollten regelmäßig stattfinden - Übungen regelmäßig im Sprachlabor der Universität anbieten

	nicht für den Unterricht anwendbar			
TN 3	<ul style="list-style-type: none"> - 2. Baustein, schönste Stunde - Keine Hemmungen - FB hatte Landeskunde dabei - Eingang auf Sprachschwierigkeiten - Materialien passend für den eigenen Englischunterricht - Zeitlicher Rahmen in Ordnung: nicht zu eng - Bausteine: toll, aus mehreren Teilen bestehend 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Language Coach</i>: schwierig, Kein <i>Feedback</i> - Online-Coach: Disziplin nötig, Aufnahme des Gesprochenen, um zu vergleichen 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachliche Fertigkeiten verbessert - Eigene Sprachförderung - Std. mit Native Speaker am effektivsten für die eigene Sprache und hochmotivierend 	<ul style="list-style-type: none"> - Bausteine sollten über das ganze Schuljahr gehen - Konversationskurse anbieten z. B. 1x im Monat - Auch ohne Native Speaker möglich - Kurs mit Methodikschwerpunkt anbieten
TN 4	<ul style="list-style-type: none"> - Hörverstehen mit dem NS geschult - Praxisbezug - Sprachmelodie der Native Speaker - Kurzweiliger Nachmittag mit viel Wissensgewinn - <i>Language Coach</i>: Übung für zu Hause ganz hilfreich für die Aussprache - Tolle Atmosphäre mit aktiver Beteiligung - Zeitrahmen in Ordnung: ein ganzer Nachmittag am Stück sinnvoll 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Language Coach</i> sehr passiv 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Language Coach</i>: <i>Classroom Phrases</i> → mehr Sicherheit bei der Aussprache; Training hilfreich 	
TN 5	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzweilig - Zum Großteil gute Übernahme in den eigenen Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Language Coach</i>: nicht sehr ergiebig, zu lang für die Vorstellung der Programme 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachschwierigkeiten an ausgewählten Fällen trainiert 	<ul style="list-style-type: none"> - Statt <i>Language Coach</i>: besser wäre es, Internetadressen vorzustellen,

	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitlicher Rahmen in Ordnung: 3 Stunden sind zwar sehr voll, jedoch gut, dies an einem Nachmittag abzuarbeiten (besser als viele Nachmittage 1 Stunde) 	<ul style="list-style-type: none"> - Zugang zu O!KAY!-Language Coach nur bis 31.12. war zu kurz 		<ul style="list-style-type: none"> um selbst zu Hause zu üben - Internet-Baustein verkürzen - CD-ROM für eigenes Sprachtraining anbieten
TN 6	<ul style="list-style-type: none"> - Zweite Session besser, als die erste, da mehr auf die GS bezogen - Erster Kurs eher auf das Sprechen bezogen, zweiter Kurs besser für den eigenen Englischunterricht geeignet; dennoch beides sinnvoll - Stunden mit NS perfekt 	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung <i>Language Coach</i>: Sitzung war zu lang, hätte man auch zu Hause üben können - Anmeldeprobleme über FIBS - Zeiten der Unterrichtsstunden waren nicht klar kommuniziert - Kommunikation zwischen den Stellen untereinander funktioniert nicht wirklich gut (großer Schulamtsbezirk, indem viele Personen involviert sind) → 2-3 Fachberater; Sekretärinnen am Schulamt wissen nicht über Zuständigkeiten Bescheid 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Classroom Phrases</i> sehr sinnvoll, unkompliziert - <i>Pronunciation</i> sehr wichtig und anwendbar/umsetzbar - Aussprache mit dem <i>Language Coach</i> geübt: /w/, /v/ → als Einstieg sehr sinnvoll, jedoch nicht so lange vorführen müssen 	<ul style="list-style-type: none"> - Internetadresse zeigen und Kennwort vergeben - Ein Ansprechpartner beim <i>Language Coach</i> wäre sinnvoller, um Misskommunikation zu vermeiden

Tabelle 47: Übersicht Ergebnisse Teilnehmerinterviews (t1 und t2)

7.4 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich nach der Teilnahme am internet-gestützten Modul und nach den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern folgendes Profil der Fortbildungsteilnehmer. Die Lernmotivation unter den Befragten ist hoch, da die Mehrheit lebenslanges Lernen und berufliche Fortbildungen als sehr wichtig einstufen. Insgesamt war der Großteil der Untersuchungsteilnehmer eher zufrieden mit der Fortbildung, fast 20 % waren sehr zufrieden mit der Teilnahme. Im Einzelnen waren diese sehr zufrieden mit den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern, eher zufrieden mit der Organisation der

Fortbildung, dem Wissenserwerb und den Praxisanregungen für den eigenen Englischunterricht. Eher unzufrieden waren die Kursteilnehmer mit dem internet-gestützten Modul (*Online Language Coach*). Dies ist auf die technischen Schwierigkeiten zurückzuführen. Während der Englischstunden mit den Native Speakern hätten sich die Teilnehmenden mehr Unterrichts Anregungen und Beispiele für die Grundschule gewünscht. Hier waren die zur Verfügung gestellten Materialien mehr auf die Mittelschule ausgerichtet. Ihre Erwartungen wurden mehrheitlich eher erfüllt, im Besonderen bei der Verbesserung der Sprachkompetenz, beim Erlernen von sinnvollen *Classroom Phrases*, bei der Vertiefung der Englischkenntnisse insgesamt und bei der Verbesserung der englischen Aussprache, z. B. auch der *Problem Sounds*. Eher nicht erfüllt wurden ihre Erwartungen in Bezug auf den Wissenszuwachs für methodische Fertigkeiten im Englischunterricht, oder bei der Erweiterung des Englischwortschatzes. Da das Fortbildungskonzept den Schwerpunkt auf den Ausbau der kommunikativen Fähigkeiten der Lehrkräfte legte, ist dieser Kritikpunkt nachvollziehbar. Diese Themen müssten in einem gesonderten Fortbildungsformat behandelt werden, da ansonsten die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern gekürzt hätten werden müssen. Inhaltlich ergänzt hätten, nach Meinung der Fortbildungsteilnehmer, die Anregungen zum methodischen Vorgehen im Unterricht, verbunden mit der Ausrichtung auf den Englischlehrplan in der Grundschule werden müssen. Organisatorisch hätten sich die Lehrkräfte häufigere Nachmittage oder teilweise auch ganztägige Einheiten mit den Native Speakern gewünscht.

Im Rahmen der Befragung zur Online-Ausspracheschulung stellte sich heraus, dass die Kursteilnehmer insgesamt eher zufrieden und eher weniger sehr zufrieden mit der Ausspracheschulung waren. Größtenteils wurde das Training der *Classroom Phrases* als eher zufriedenstellend bewertet. Überwiegender Kritikpunkt ist das ausbleibende *Feedback* durch das Programm und der fehlende eigene Online-Zugang. Bei der Frage nach anonymem Ler-

nen stimmten über die Hälfte der Kursmitglieder voll zu. Auch bei der zeitlichen Flexibilität, die diese Programme bieten, waren die Aussagen eindeutig zustimmend. Bei dem Aspekt autonomes Lernen stimmten die meisten voll oder eher zu. Eher nicht zustimmen konnten die Lehrkräfte beim Aspekt des gegenseitigen Austausches untereinander. Die Online-Ausspracheschulung bietet keine Möglichkeit des Austausches zwischen den Kolleginnen und Kollegen. Zum Training im Umgang mit neuen Medien ist die Auswertung geteilt, ein großer Teil stimmt diesem Aspekt zu, ein anderer Teil eher nicht. Ähnliche Ergebnisse wurden bei der Frage erzielt, ob die Online-Fortbildung ein guter Einstieg für die Übungsstunden mit den Native Speakern ist, so dass ein Großteil eher zustimmte, aber ein Teil dies eher verneinte. Am häufigsten trainierten die Grundschullehrkräfte die Problemlaute „th“ oder „r“, gefolgt von den Übungen zur Artikulation von /w/ und /v/.

Während der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern, konnte der Großteil der Fortbildungsteilnehmer insgesamt die eigenen Englischkenntnisse verbessern und damit mehr Sicherheit im eigenen Englischunterricht erlangen, was aus der Analyse der Online-Befragung und den geführten Teilnehmerinterviews hervorging. Gefehlt hat den Kursteilnehmern mehr Praxisorientierung mit Anregungen für den Unterricht, Vorschläge für sinnvolle Materialien für die Grundschule und die Erweiterung des Wortschatzes in Englisch. Hemmungen, vor dem Native Speaker zu sprechen, hatten die meisten der Lehrkräfte kaum. Lediglich ein geringer Prozentsatz gab an, dass Hemmungen beim Sprechen vorhanden sind und sie die Situation unter Stress setzt. Mehrheitlich hatten die Kursteilnehmer aber Freude am Unterricht und waren motiviert beim Englischsprechen. Fast volle Zustimmung (98 %) erhielt der Aspekt, dass die muttersprachlichen Referenten die Sprache authentisch vermittelt haben. Zum zeitlichen Rahmen gab es geteilte Meinungen, einerseits stimmten sie voll zu und hielten die zeitliche Gestaltung als angemessen, andererseits stimmten sie diesen Vorgaben nicht zu. Ein großer Teil der Lehrkräfte konnte auch dem Aufbau eher nicht zustim-

men, so dass sie es nicht sinnvoll fanden, die Online-Fortbildung vor den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern anzubieten. Sie hätten sich dabei mehr Zeiteinheiten mit den Native Speakern gewünscht, wie aus der offenen Antwortform hervorging. Bei der Schwerpunktsetzung stimmte über die Hälfte der Lehrkräfte zu und bestätigte, dass es am wichtigsten sei, die Sprachgewandtheit („*Fluency*“) während der Fortbildung zu üben. Darauf folgten die Übungen zu Auslauten (*bag, back*), die Artikulation von /w/ und /v/, stimmhaften/stimmlosen Laute gefolgt vom Training der *Silent letters*. Weniger Rückmeldungen gab es zu Problemfeldern wie Diphthonge oder Übungen zur Bildung des Lautes /ng/. Den Hauptschwerpunkt, den sich die Fortbildungsteilnehmer gewünscht hätten, sind Praxisanregungen für den eigenen Englischunterricht, verbunden mit Materialvorschlägen von Seiten der Referenten mit Vorschlägen zum methodischen Vorgehen z. B. *Classroom Phrases* und *Problem Sounds*. Landeskunde und kulturelle Besonderheiten treten eher in den Hintergrund und müssten nach Meinung der Teilnehmer nicht als Schwerpunkt in der Initiative „Englisch in der Grundschule“ behandelt werden. Der überwiegende Teil der Grundschullehrkräfte hat auch Unterlagen während der Fortbildung erhalten und schätzte die Nützlichkeit der Materialien teilweise eher hoch, aber teilweise auch eher niedrig ein. Diese Aussagen lassen sich auf die unterschiedlichen Referenten der Fortbildung zurückführen, die jeweils unterschiedliche Materialien zur Verfügung stellten.

Abschließend würden sich die Kursteilnehmer die Fortbildung zweimal jährlich, oder mindestens einmal jährlich wünschen. Einige gaben an, es wäre ausreichend, die Veranstaltung alle zwei Jahre anzubieten. Insgesamt wurde der Wunsch nach mehr sprachpraktischen Kursen mit muttersprachlichen Referenten geäußert. Die Fortbildungsteilnehmer waren insgesamt zufrieden mit der Initiative „Englisch in der Grundschule“ und würden mehrheitlich die Schulnote Zwei vergeben und die Fortbildung auch an ihre Kolleginnen und Kollegen weiterempfehlen.

Aufgrund der negativen Rückmeldungen aus der Online-Befragung sowie den geführten Interviews zur Umsetzung des Online-Moduls mit dem *Online Language Coach* (nicht funktionierende Rechner, Lautsprecher, kein eigener Zugang etc.) wurde das Fortbildungskonzept für die 2. Kohorte an Lehrkräften modifiziert. Folglich erhielt die 2. Kohorte an Lehrkräften lediglich Hinweise zu Selbstlernprogrammen während der Auftaktveranstaltung, ohne die praktische gemeinsame Einübung in der Gruppe. Die Fortbildungsteilnehmer konnten die Selbsttrainingsprogramme von zu Hause aus versuchen. Ferner wurde nach der Bemängelung der zeitlich langen Abschlussveranstaltung der 1. Kohorte, die Abschlussveranstaltung für die 2. Kohorte nicht mehr abgehalten, um die Fortbildung nicht zu sehr mit Theorieanteilen zu füllen. Inhaltlich blieb die Auftaktveranstaltung zur Einführung der Teilnehmer und die beiden Nachmittage mit den muttersprachlichen Referenten zum Training des Englischen.

7.5 Ergebnisse der Online-Befragung zum Zeitpunkt t3

Im nachfolgenden Kapitel erfolgt die Darstellung der Befunde aus der Befragung der Lehrkräfte (Teilnehmer der Fortbildung) der 2. Kohorte im Schuljahr 2013/2014 (t3). Für die Fortbildungsinitiative waren 102 Lehrkräfte angemeldet.

An der Befragung nahmen insgesamt 54 Personen teil, davon sind fünf männlich (9,3 %) und 46 weiblich (85,2 %). Drei Personen machten hierzu keine Angaben (5,6 %). Die Teilnehmer der Untersuchung sind zwischen 1952 und 1986 geboren, somit in 2014 zwischen 28 und 62 alt und hatten im Durchschnitt 7,7 Jahre Englischunterricht in der Schule. Die meisten Lehrkräfte (37 %) können neun Jahre Englischunterricht vorweisen.

Auch die 2. Kohorte an Fortbildungsteilnehmern wurde zu ihrer Lernerbiografie im Fach Englisch befragt. Die Kursteilnehmer mussten dazu ihre durchschnittliche Schulnote im Fach Englisch angeben.

7.5.1 Fragen zu Vorkenntnissen in Englisch

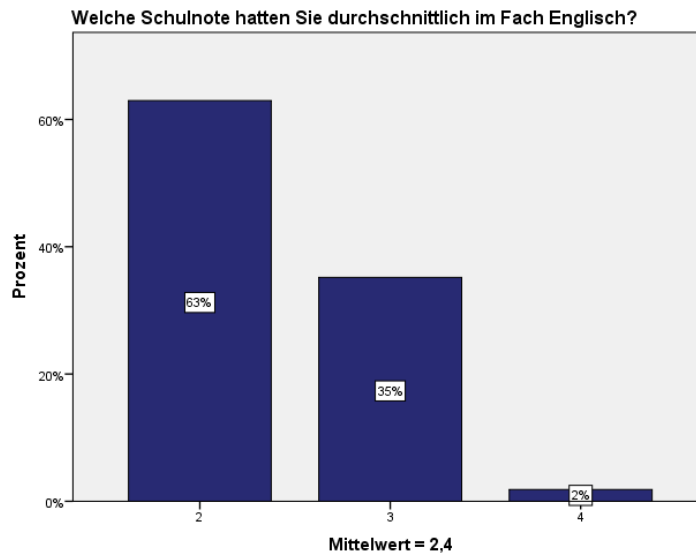


Abbildung 62: Schulnote im Fach Englisch

Die Auswertung zeigt, dass die Note Eins keiner von den Kursteilnehmern als Durchschnittsnote im Schulunterricht vorweisen kann, ein Großteil der Lehrkräfte gab an, durchschnittlich die Note Zwei erhalten zu haben (63 %). Die Durchschnittsnote im Fach Englisch liegt bei 2,39. Die Note Drei hatten durchschnittlich 35 % der Lehrkräfte, die Note Vier 2 % der Befragten. Aufgrund dieser Auskunft zeigt sich, dass die Grundschullehrkräfte grundsätzlich gute Schulnoten im Fach Englisch erhalten haben. Damit kann ein solides Grundwissen in den kommunikativen Englischkompetenzen der Kursteilnehmer festgestellt werden.

Weiter wurde nachgefragt, ob die Fortbildungsteilnehmer Englisch als Unterrichtsfach an ihrer Universität studiert haben.

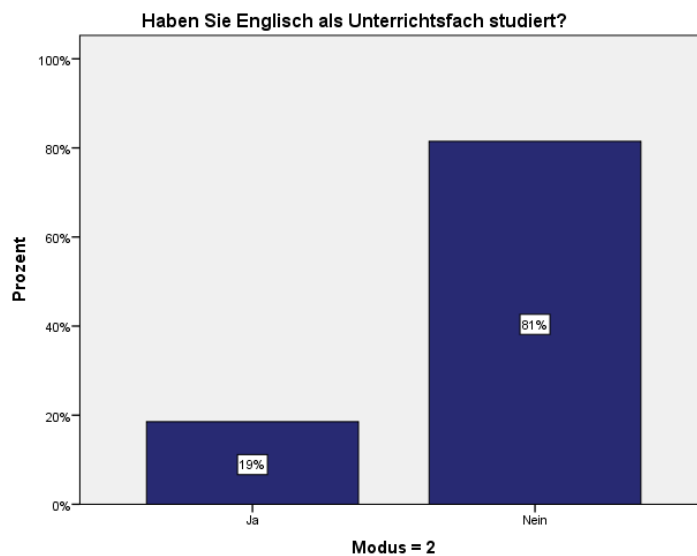


Abbildung 63: Englisch als Unterrichtsfach im Studium

Die meisten Grundschullehrkräfte gaben an (81 %), Englisch nicht als Unterrichtsfach studiert zu haben. Lediglich 19 % haben Englisch als Unterrichtsfach an ihrer Universität studiert. Dies lässt sich auf das universitäre Curriculum des Lehramtes an Grundschulen in Bayern zurückführen. Das Studium für Lehramt an Grundschulen umfasst einen erziehungswissenschaftlichen Teil, das Studium der Didaktik der Grundschule und das Studium eines Unterrichtsfachs (Biologie, Chemie, Deutsch, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Englisch, Geographie, Geschichte, Kunsterziehung, Mathematik, Musik, Physik, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre, Sozialkunde oder Sport). Englisch wird nach Angaben der Kursteilnehmer eher selten als Unterrichtsfach für die Grundschule gewählt.

Zur Lernerbiografie im Fach Englisch ist es auch wichtig zu erfragen, ob die Grundschullehrkräfte während ihres Studiums ein Auslandssemester im englischsprachigen Ausland absolviert haben.

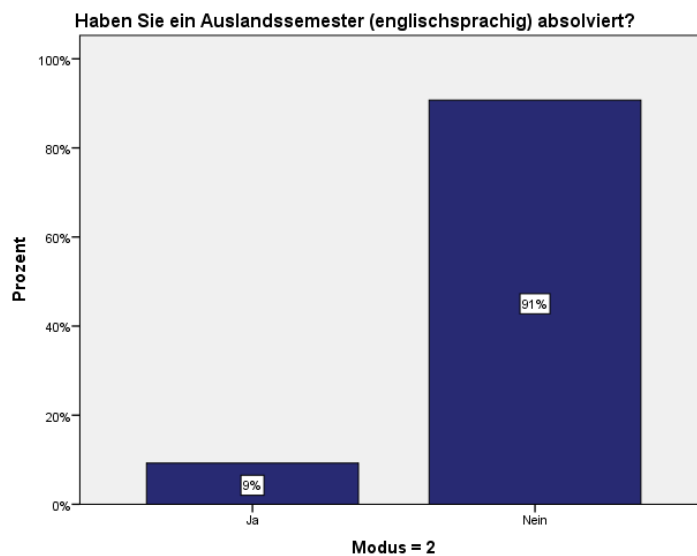


Abbildung 64: Absolviertes Auslandssemester

Fast alle Kursteilnehmer (91 %, N = 54) haben während ihres Studiums kein Semester im englischsprachigen Ausland verbracht. Nur 9 % der Untersuchungsteilnehmer hat bereits ein Semester im Ausland studiert und dort Englischkenntnisse erworben. Da ein Auslandssemester im Studium des Lehramtes für Grundschulen nicht verpflichtend im Curriculum des universitären Studiums festgelegt ist, nehmen die angehenden Grundschullehrkräfte nur selten das Angebot eines Auslandssemesters wahr (vgl. Kapitel 4.3).

Anschließend wurde der Kontakt zur englischen Sprache untersucht. Die Teilnehmenden konnten angeben, in welcher Form sie Kontakt zur englischen Sprache pflegen. Zunächst wurde der persönliche Kontakt zu englischsprachigen Bekannten, Kollegen, Verwandte etc. untersucht.

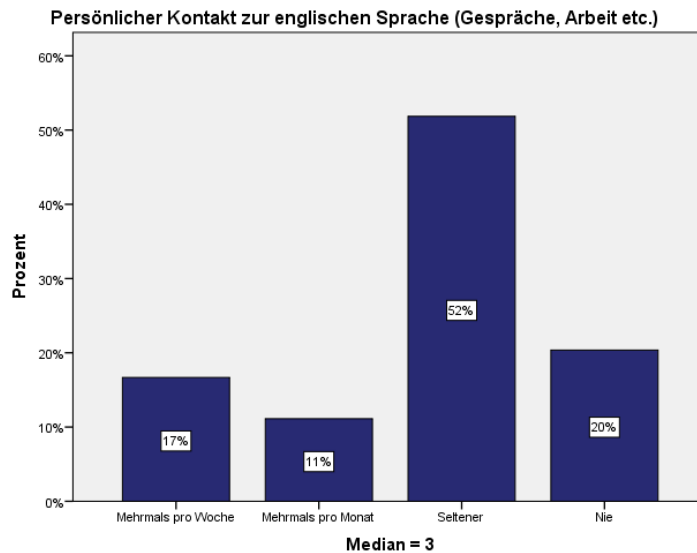


Abbildung 65: Persönlicher Kontakt zur englischen Sprache

Die Untersuchungsteilnehmer gaben an, dass 17 % (N = 54) mehrmals pro Woche und 11 % mehrmals pro Monat Kontakt zu Personen pflegen, mit denen sie sich auf Englisch austauschen. Mehr als die Hälfte (52 %) setzt dies seltener um und 20 % der Befragten pflegen nie den persönlichen Kontakt in Bezug auf das Sprechen in Englisch.

Zudem wurden die Fortbildungsteilnehmer konkret zum telefonischen Kontakt zur englischen Sprache befragt und dies ergab folgendes Ergebnis in Abbildung 66.

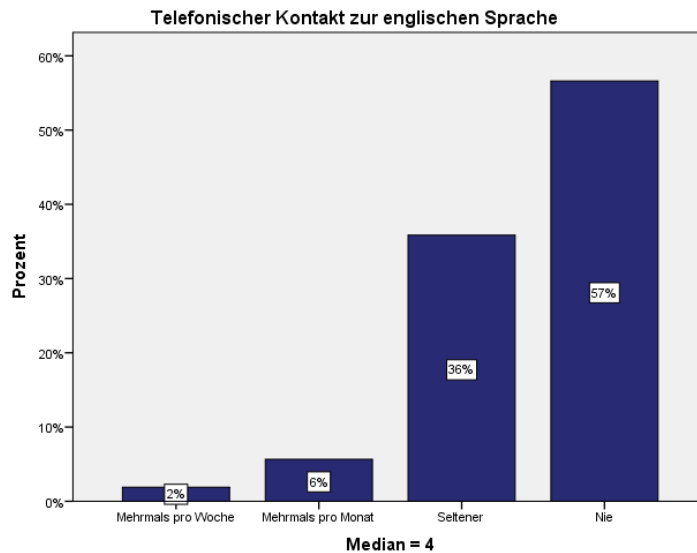


Abbildung 66: Telefonischer Kontakt zur englischen Sprache

Mehrmals pro Woche nutzen 2 % der Befragten (N = 54) den telefonischen Kontakt zu englischsprachigen Personen, 6 % mehrmals pro Monat, 36 % noch seltener und über die Hälfte (57 %) nutzen den telefonischen Kontakt nie.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt die folgende Analyse, in der nach dem E-Mail-Kontakt oder dem Briefverkehr gefragt wurde.

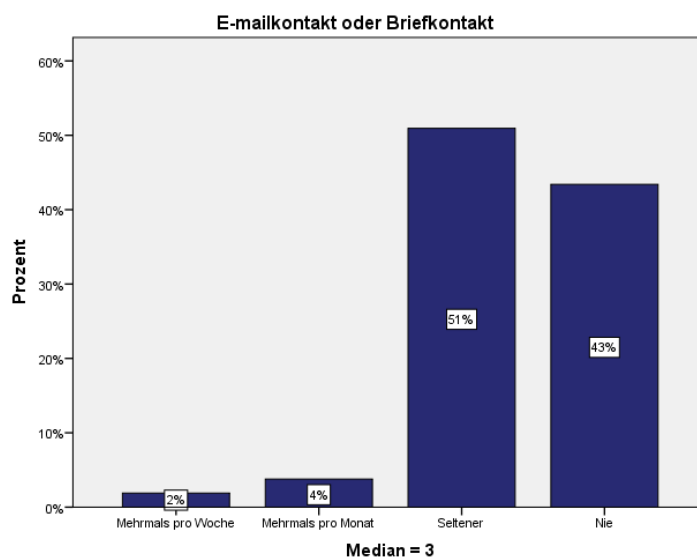


Abbildung 67: Englischer Sprachkontakt via E-Mail/Briefe

Demnach tauschen sich 2 % der Untersuchungsteilnehmer via E-Mail oder Briefen auf Englisch mehrmals pro Woche aus, 4 % der Befragten mehrmals pro Monat, 51 % noch seltener und 43 % pflegen diesen Austausch nie.

Die Mehrheit der Befragten nutzt weder den persönlichen Kontakt zur englischen Sprache, den telefonischen Kontakt oder auch den E-Mail-Austausch/Schriftverkehr, um in Kontakt mit der englischen Sprache zu bleiben und die Sprachkompetenz zu trainieren.

Weiter wurden die Kursteilnehmer zur unterschiedlichen Mediennutzung befragt, die sie zur Verbesserung oder zum Ausbau ihrer Englischkenntnisse verwenden können. Zunächst wurden die Lehrkräfte befragt, ob sie sich mit englischsprachlicher Unterhaltungsliteratur befassen.

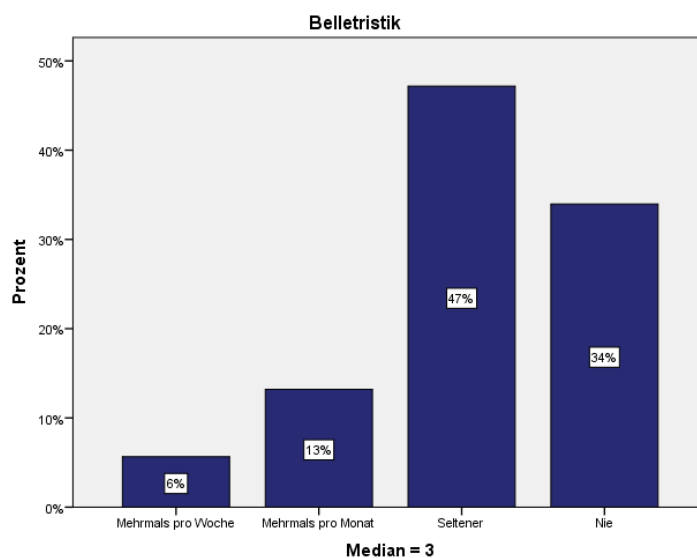


Abbildung 68: Befassung mit dem Englischen Belletristik

Etwa 13 % (N = 53) der Befragten beschäftigt sich mit englischsprachlicher Unterhaltungsliteratur mehrmals pro Monat, 6 % mehrmals pro Woche, 47 % eher seltener und 34 % liest nie englischsprachige Romane.

Für den Bereich Hörbücher zeigt das Analyseergebnis ähnliche Werte.

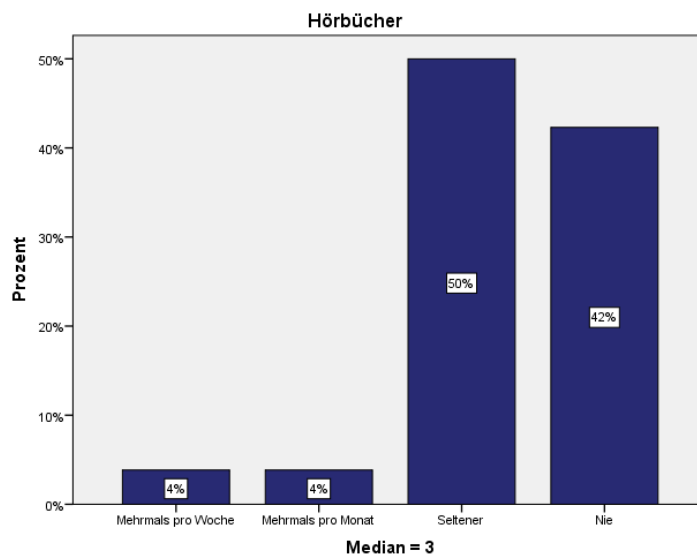


Abbildung 69: Befassung mit dem Englischen Hörbücher

Die Grundschullehrkräfte, die mehrmals pro Woche oder mehrmals pro Monat englischsprachige Hörbücher hören, beschränkt sich jeweils auf 4 % der Befragten (N = 52). Die Hälfte (50 %) beschäftigt sich seltener mit Hörbüchern und 42 % gaben an, nie englischsprachige Hörbücher zu nutzen.

Da Lehrkräfte sich auch privat weiterbilden wurden sie befragt, ob sie englischsprachige Fachliteratur nutzen.

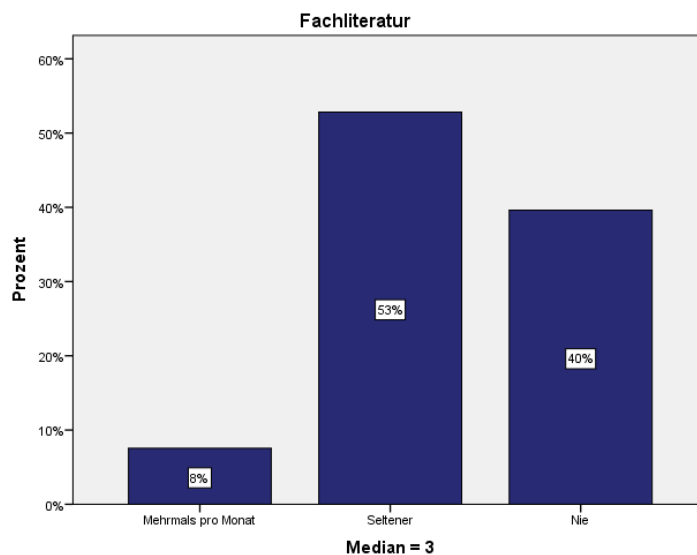


Abbildung 70: Befassung mit dem Englischen Fachliteratur

Es nutzen demnach 8 % (N = 53) der Lehrkräfte englischsprachige Fachliteratur mehrmals pro Monat, 53 % eher seltener und 40 % nutzen gar keine englische Fachliteratur, um sich mit dem Englischen zu beschäftigen.

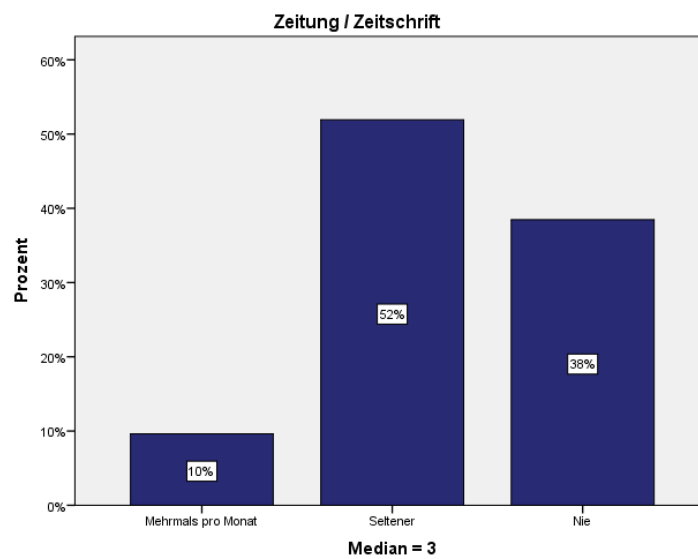


Abbildung 71: Befassung mit dem Englischen Zeitung/Zeitschrift

Auch Zeitungen und Zeitschriften werden kaum als englischsprachiges Medium genutzt, so dass 10 % (N = 52) der Lehrkräfte englischsprachige Zeitungen/Zeitschriften mehrmals pro Monat, 52 % eher seltener und 38 % verwenden sie nie.

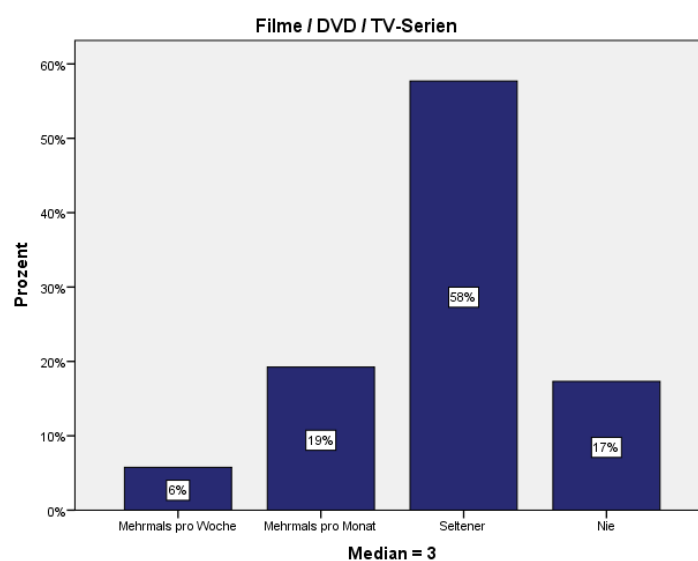


Abbildung 72: Befassung mit dem Englischen Filme/DVD/TV-Serien

Sehr beliebt unter den Grundschullehrkräften sind auch englischsprachige Filme, DVD's oder auch TV-Serien nicht, da nur 6 % der Befragten (N = 52) mehrmals pro Woche diese Medien nutzen. Etwa 19 % gaben an, mehrmals pro Monat englische Filme etc. zu sehen. Demgegenüber stehen 58 % der Untersuchungsteilnehmer, die seltener zu diesen Medien greifen und 17 %, die nie englischsprachige Filme, DVD's oder TV-Serien ansehen.

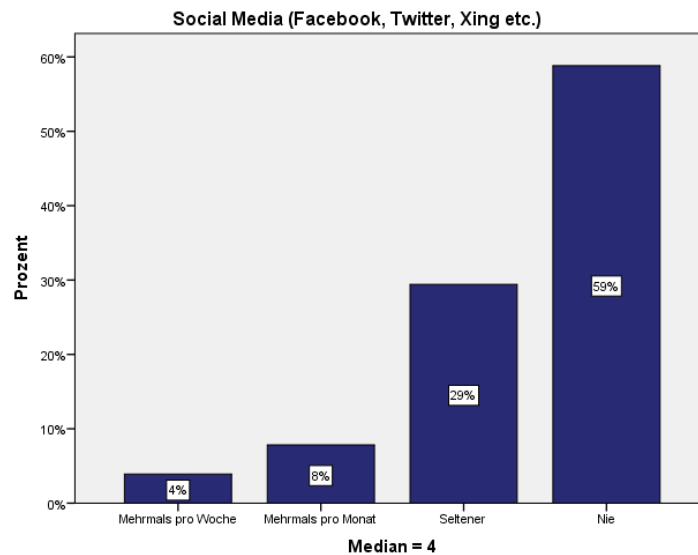


Abbildung 73: Befassung mit dem Englischen Social Media

Social Media-Aktivitäten werden von den meisten Fortbildungsteilnehmern nie genutzt (59 %, N = 51). Einige Kursteilnehmer gaben an, diese mehrmals pro Woche zu nutzen (4 %), mehrmals pro Monat mit 8 %, oder seltener mit 29 %. Nach einer Online-Studie des ARD/ZDF liegt die Altersstruktur der Intensivnutzerschaft von *Social Media*-Plattformen mit 50 % im Bereich der 14-29-jährigen (Tippelt & Kupferschmitt 2015: 446). Die befragten Grundschullehrkräfte in der vorliegenden Studie sind in 2014 zwischen 28 und 62 alt, so dass diese nicht zu der Hauptnutzergruppe von *Social Media*-Plattformen zählen.

In Form einer offenen Fragestellung konnten zur englischsprachigen Mediennutzung noch Ergänzungen angegeben werden, wobei acht Probanden diese Möglichkeit nutzten und folgende weitere Aspekte benannten:

Kodierung: Vorkenntnisse Englisch – Sonstiges	Häufigkeit
Privat: Chor, Musik, englischsprachiger Konversationskurs	4
Reisen/Urlaube	3
VHS-Kurs	1

Tabelle 48: MAXQDA Kodierungen t3 – Vorkenntnisse in Englisch

Einige der Kursteilnehmer singen englischsprachige Liedertexte in einem Chor, besuchen einen englischsprachigen Konversationskurs oder einen VHS-Kurs oder geben private Englischnachhilfe. Ferner wurde noch Urlaub und Reisen im englischsprachigen Ausland angegeben.

Um die eigene Einschätzung der Grundschullehrkräfte zu ihren eigenen Englischkenntnissen zu untersuchen, wurden sie gefragt, wie sie ihre eigenen Englischkenntnisse beurteilen.

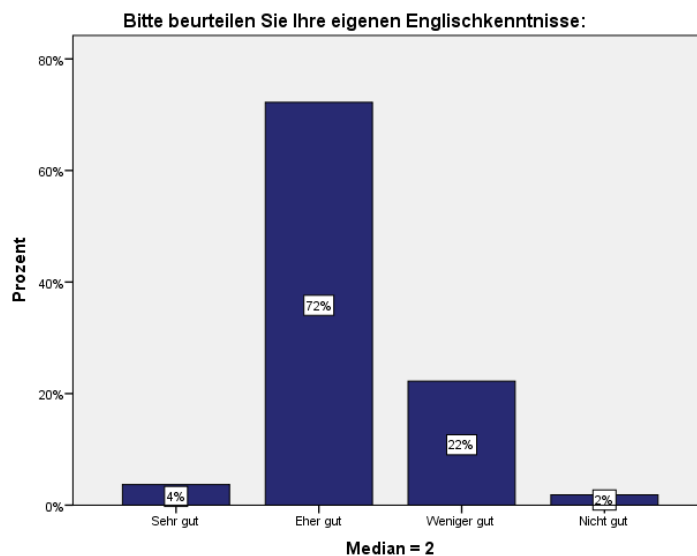


Abbildung 74: Beurteilung der eigenen Englischkenntnisse

Nur 4 % der Befragten (N = 54) beurteilen ihre eigenen Englischkenntnisse als sehr gut, die Mehrheit mit 72 % schätzen ihre Englischkenntnisse als eher gut ein, weitere 22 % als weniger gut und 2 % als nicht gut. Dies bestätigt auch die Auswertung der Frage in Abbildung 62, in der 63 % der Grundschul-

Lehrkräfte angaben, durchschnittlich die Note Zwei in ihrer eigenen Schullaufbahn erhalten zu haben. Auf Grundlage dieser Daten verfügen die Fortbildungsteilnehmer durchschnittlich über gute Englischkenntnisse.

Um den Bezug zum eigenen Englischunterricht und der Teilnahme an der Fortbildung herzustellen wurden die Kursteilnehmer gefragt, ob sie ihre eigenen Englischkenntnisse als ausreichend einschätzen, um Englisch in der Grundschule zu unterrichten.

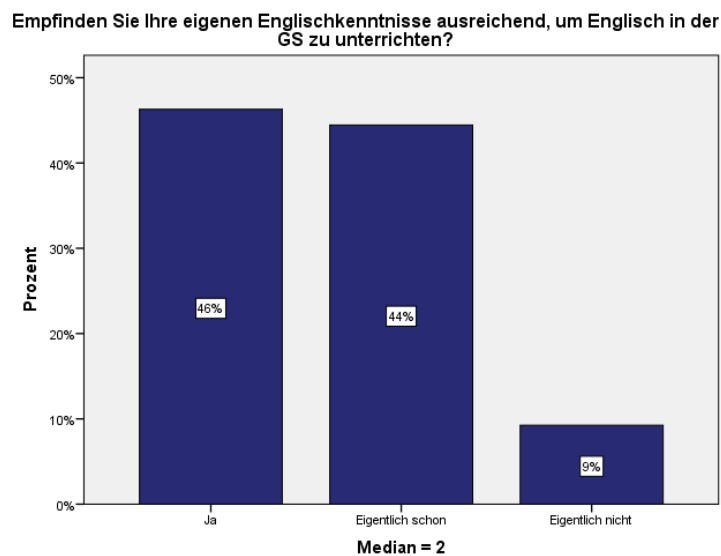


Abbildung 75: Englischkenntnisse ausreichend für Grundschulenglisch

Demnach geben 46 % (N = 54) der Befragten an, ihre Englischkenntnisse als ausreichend für den Grundschulunterricht einzustufen. Weitere 44 % zeigten eine leichte Verunsicherung und beschränkten sich auf eigentlich schon, aber nur 9 % der Lehrkräfte gaben an, eigentlich nicht über ausreichende Englischkenntnisse zu verfügen, um Englisch in der Grundschule zu unterrichten. Die Angaben zeigen, dass sich die Grundschullehrkräfte überwiegend sicher im eigenen Englischunterricht fühlen und ihre Kenntnisse als grundsätzlich ausreichend betrachten.

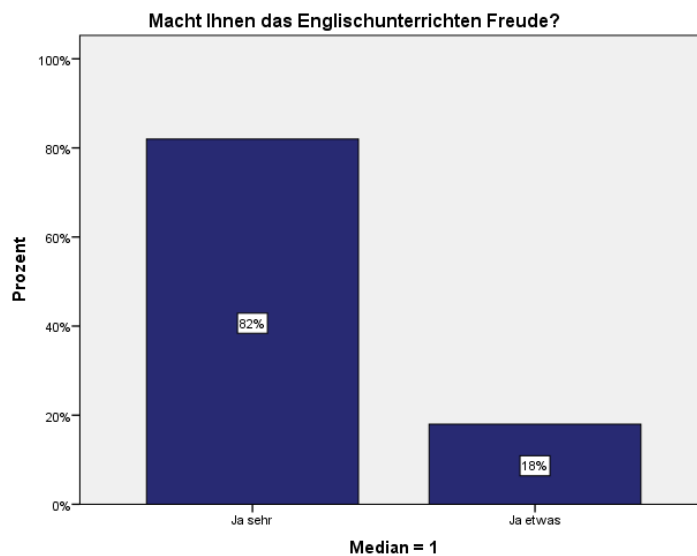


Abbildung 76: Freude am eigenen Englischunterricht

Wie auch bereits in der Befragung der 1. Kohorte festgestellt wurde, sind die Teilnehmer der Untersuchung zum großen Teil begeistert von ihrer Profession und es bereitet 82 % (N = 50) der Befragten sehr viel Freude, Englisch in der Grundschule zu unterrichten. Nur 18 % stuften ihre Freude am Englischunterricht mit „Ja etwas“ ein. Die Kategorien „Eher weniger“ und „Überhaupt nicht“ wurden nicht ausgewählt. Dieses Ergebnis legt nahe, dass eine hohe Lernmotivation für das Fach Englisch und großes Interesse an der eigenen Weiterentwicklung besteht (vgl. Kapitel 3.3), da die Lehrkräfte gerne Englisch unterrichten und dabei auch ihre Kompetenzen verbessern möchten.

Den Grundschulen in der Bundesrepublik stehen für den Englischunterricht für die erste bis zur vierten Klasse ein bis drei Stunden zur Verfügung. Deshalb wurden die Lehrkräfte befragt, wie viele Stunden pro Woche sie Englisch unterrichten.

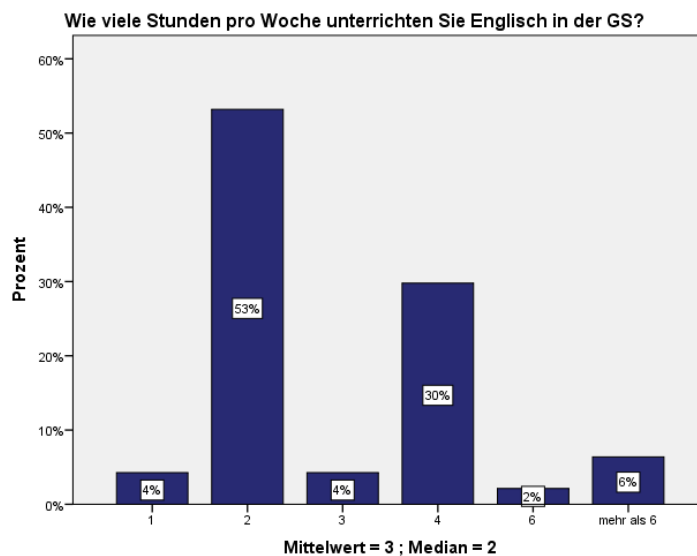


Abbildung 77: Anzahl der Englischstunden in der Grundschule

Aufgrund der geringen Kontaktzeiten der Grundschulkinder mit dem Englischen, wie etwa an bayerischen Grundschulen mit überwiegend zwei Stunden pro Woche (53 % der Lehrkräfte) ist es nötig, wenigstens diese Zeiten vollumfänglich in der Fremdsprache zu gestalten, denn „ein entwicklungs- und sprachlernpsychologisch günstiger Ausgangspunkt für das Sprachenlernen liegt in der Grundschule (BIG-Kreis 2007: 3)“. „Den Schulen stehen für den Fremdsprachenunterricht in den Klassenstufen 1 bis 4 in der Regel ein bis drei Wochenstunden zur Verfügung, die allerdings häufig in kürzere Einheiten aufgebrochen oder ganz in den Wochenarbeitsplan integriert werden“ (KMK 2005: 4). Diese Vorgabe wird auch von den meisten Grundschullehrkräften umgesetzt, so das 82 % (N = 47, Abbildung 78) der Lehrkräfte vorwiegend ihren eigenen Unterricht in der Fremdsprache Englisch gestalten (vgl. Kapitel 3.2). Sogar 10 % verfolgen den Ansatz, diese zwei Wochenstunden ausschließlich in Englisch zu unterrichten. Aus wissenschaftlicher Begleitforschung ist zu folgern, „dass auch mit weniger zeitintensivem zweisprachigen Lernen eine große Chance für die Kinder verbunden ist, eine gute kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu entwickeln und zugleich Kompetenzen in den nicht-sprachlichen Fächern auszubilden [...]“ (BIG-Kreis 2011: 10).

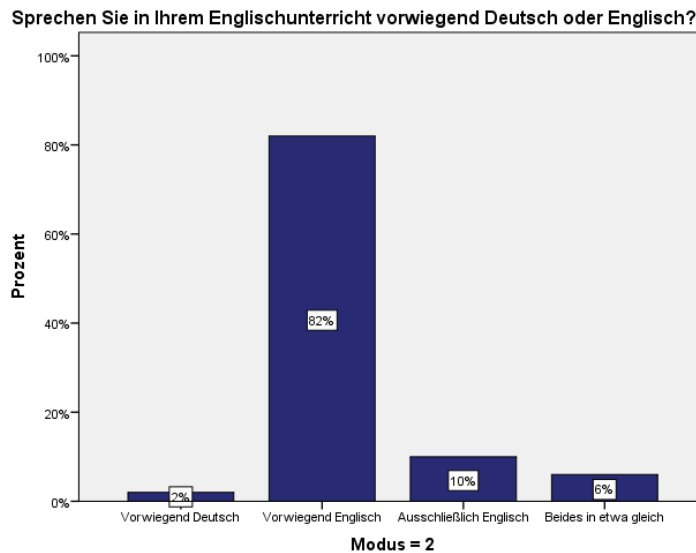


Abbildung 78: Sprache im eigenen Englischunterricht

In den Unterrichtsstunden, in denen vorwiegend, oder ausschließlich Englisch gesprochen wird, gaben 98 % (N = 51, Tabelle 49) der Lehrkräfte an, den Englischunterricht mit einer englischen Begrüßung sehr häufig zu starten und die Grundschulkinder am Ende des Unterrichts auch sehr häufig in Englisch zu verabschieden. Lob in englischer Sprache setzen 86 % der Befragten sehr häufig um. Das Einleiten von Arbeitsphasen wird von 37 % der Befragten sehr häufig in Englisch gestaltet, von 51 % eher häufig. Wohingegen 12 % ihre Arbeitsphasen eher selten auf Englisch einleiten. Um Ordnung im Unterricht zu schaffen, wenden 30 % der Grundschullehrkräfte sehr häufig englische Begriffe an, 50 % eher häufig. Sehr häufig und eher häufig mit jeweils 47 % werden Arbeitsabläufe von den Lehrkräften auf Englisch beendet. Ferner wird mit 61 % im Unterricht auf Englisch ermutigt und weitere 63 % der Befragten lassen ihre Schulkinder auf Englisch imitieren (vgl. Kapitel 3.2).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Grundschullehrkräfte am häufigsten Englisch beim Begrüßen/Verabschieden (98 %) der Schulkinder bzw. beim Beginn des Englischunterrichts (92 %) sowie auch beim Loben (86 %) verwenden, wie diese Tabelle 49 zeigt.

	Sehr häufig	Eher häufig	Eher selten
Begrüßen/Verabschieden	98 %	2 %	0 %
Beginn des Englischunterrichts	92 %	8 %	0 %
Loben	86 %	14 %	0 %
Ermutigen	61 %	27 %	12 %
Arbeitsphasen einleiten	37 %	51 %	12 %
Ordnung schaffen	30 %	50 %	20 %
Imitieren lassen	63 %	35 %	2 %
Übergänge	31 %	46 %	23 %
Arbeiten beenden	47 %	47 %	6 %

Tabelle 49: Anlässe zur Verwendung des Englischen im Grundschulunterricht

Weiter wurde untersucht, welche Materialien die Grundschullehrkräfte in ihrem eigenen Englischunterricht einsetzen. In Form eines offenen Antwortformates konnten die Lehrkräfte ihre Materialien angeben, die sie für den Grundschulenglischunterricht verwenden. 44 Antworten gingen dazu ein:

Kodierung: Materialien für den Englischunterricht – Sonstiges	Häufigkeit
Sally Unterrichtsmaterialien	21
Selbst gebastelte Materialien/Spiele (z. B. Memory)	21
CD's	12
Arbeitsblätter von Verlagen	12
<i>Picture Books</i>	11
Materialien aus Auslandsaufenthalten/Fortbildungen	10
Materialien aus dem Internet	9

Tabelle 50: MAXQDA Kodierungen Materialien für den Englischunterricht

Die Ergebnisse zeigen, dass viele Grundschullehrkräfte hauptsächlich Materialien aus der Sally Grundschulmaterialsammlung⁵⁵ beziehen. Ein Großteil der Kursteilnehmer fertigten ihre Materialien auch selbst an. Weitere Angaben waren die Verwendung von CD's im Unterricht, die Nutzung von Materialien von anderen Schulbuchverlagen, eigens erworbene Bilderbücher

⁵⁵ Englisch in der Grundschule mit Sally aus dem Oldenbourg Schulbuchverlag.

oder auch authentische Materialien aus Auslandsaufenthalten, von Englischfortbildungen oder Arbeitsblätter aus dem Internet. Diese Analyse stellt dar, dass die Fortbildungsteilnehmer vielfältige Quellen nutzen, um englischsprachige Unterrichtsmaterialien zu erhalten. Dabei wird Wert auf authentische und grundschulgeeignete Unterlagen gelegt.

7.5.2 Fragen zu Fortbildungen Allgemein

Auch die 2. Kohorte der Fortbildungsteilnehmer wurde zu ihrer Einstellung zu Fortbildungen allgemein und lebenslangem Lernen befragt, und auch hier zeigte sich, dass die Grundschullehrkräfte zu 76 % (N = 54) Fortbildungen und lebenslanges Lernen als sehr wichtig einstufen und nur 24 % einen Stellenwert von eher wichtig einräumen. Die Auswahlmöglichkeiten weniger wichtig und überhaupt nicht wichtig wurden nicht angekreuzt.

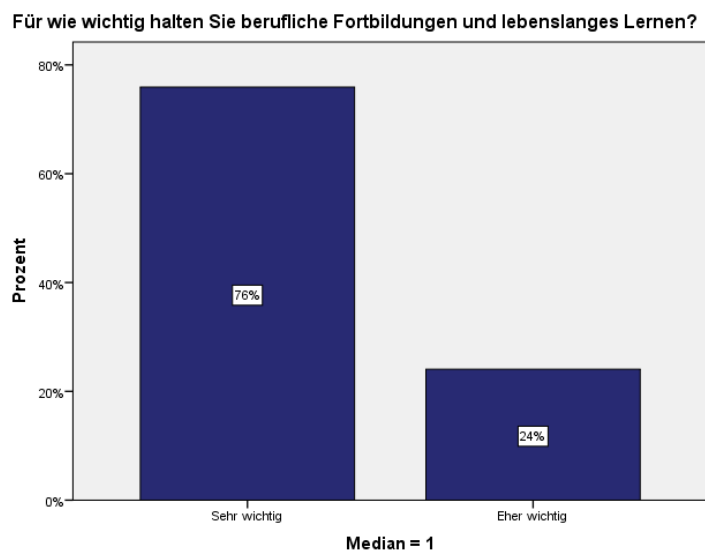


Abbildung 79: Berufliche Fortbildung und lebenslanges Lernen

Eine grundlegend positive Einstellung zu beruflichen Fortbildungen und lebenslangem Lernen ist eine gute Voraussetzung für den Besuch einer Fortbildungsveranstaltung und fördert das Lernklima insgesamt.

Im Anschluss daran wurde das Fortbildungsverhalten der Kursteilnehmer untersucht. In Bezug auf den Besuch von anderen Fortbildungsveranstaltungen für das Fach Englisch gaben 13 % (N = 54) der Befragten an, noch an keiner Fortbildung für Englisch teilgenommen zu haben, während eine Vielzahl der Untersuchungsteilnehmer bereits mehrere Englischfortbildungen besucht haben. Grundsätzlich zeigt sich ein heterogenes Bild der Teilnehmer der Fortbildung, die unterschiedlich oft an Fortbildungen teilgenommen haben (Abbildung 80). Jeweils 22 % der Lehrkräfte hat bereits an zwei oder drei Fortbildungen teilgenommen, 4 % an vier Veranstaltungen, 6 % an fünf Veranstaltungen 11 % der Befragten nahmen bereits an sechs Veranstaltungen teil und 20 % gaben an, während ihrer Berufstätigkeit bereits mehr als acht Fortbildungen besucht zu haben.

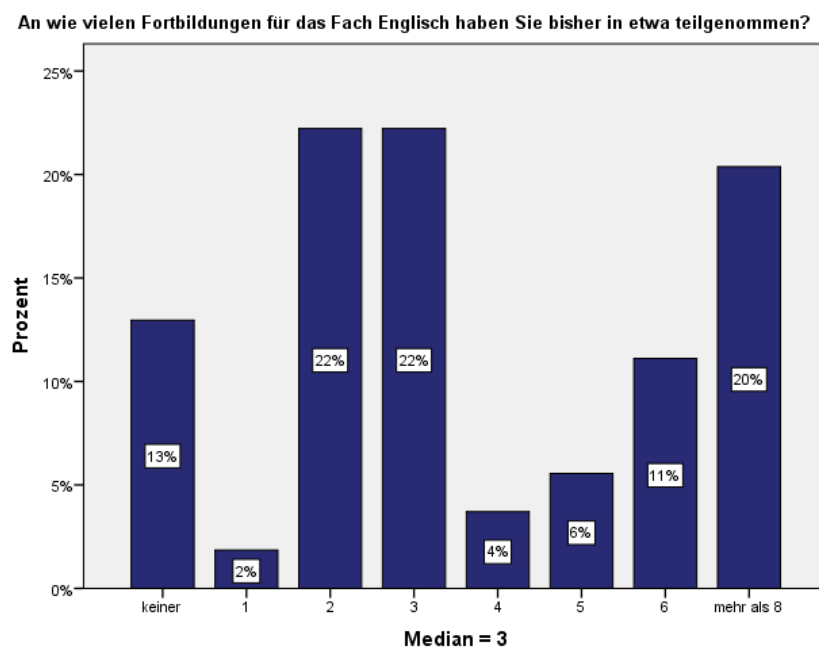


Abbildung 80: Teilnahme an Fortbildungen

Um die Themen der vergangenen Fortbildungen in Erfahrung zu bringen, wurden die Teilnehmer zu den Inhalten der besuchten Fortbildungen befragt. Die behandelten Inhalte und Themen konnten in Form einer offenen

Fragestellung angegeben werden. Somit beschäftigen sich die Grundschullehrkräfte mit folgenden Themen bei ihren Fortbildungen für Englisch, wobei 44 Antworten eingingen:

Kodierung: Inhalte vergangener Fortbildungen	Häufigkeit
Didaktik/Methodik	29
Aussprache/Konversation	18
Themen des Lehrplans	7
Sonstiges (Forschung, Wortschatz)	3
Grammatik	2

Tabelle 51: MAXQDA Kodierungen Inhalte vergangener Fortbildungen

Ein Großteil der Befragten hat sich in seinen vergangenen Fortbildungen mit dem Thema Methodik in der Grundschule befasst (29 Nennungen), gefolgt von Kursen zur Aussprache und Konversationsübungen. Eher seltener wurden Themen zum Grundschullehrplan oder Fortbildungen zur englischen Grammatik genannt. Ferner gab es einige Einzelnennungen zu verschiedenen Themen, wie Theorien zum Fremdsprachenlernen, Wortschatzübungen oder Auslandsaufenthalte (vgl. Kapitel 2.3).

Dies wurde auch unter Kapitel 2.3 thematisiert: es gibt viele verschiedene Anbieter zu verschiedenen Themenbereichen und viele individuelle Einzelveranstaltungen, ohne Struktursicherheit. Kontinuität ist durch diese vielfältigen Fortbildungsangebote nicht gegeben. Ob die Lehrkräfte grundsätzlich zufrieden mit der Fortbildung insgesamt waren, wurde anschließend untersucht.

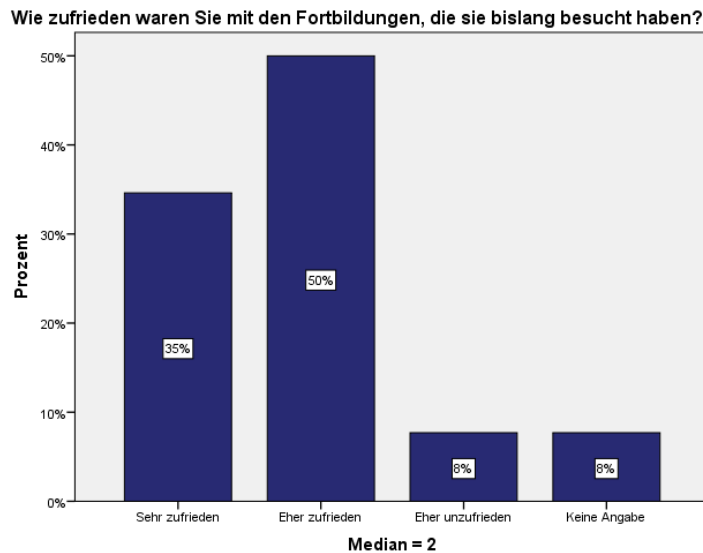


Abbildung 81: Zufriedenheit mit vergangenen Fortbildungen

Die Hälfte der Befragten war im Einzelnen eher zufrieden mit der ausgewählten Fortbildung und 35 % waren sogar sehr zufrieden. Nach Angaben der Grundschullehrkräfte entsprachen die Themen und Inhalte der vergangenen Fortbildungen ihren Wünschen und Bedürfnissen, so dass sie zum großen Teil zufrieden mit diesen Veranstaltungen waren.

Da 8 % (N = 52) der Befragten angaben, eher unzufrieden mit den vergangenen Fortbildungen zu sein, wurde ihnen anschließend die Möglichkeit gegeben, in Form einer offenen Antwortform eine Begründung für ihre Unzufriedenheit abzugeben. Hierbei konnten individuelle Aspekte angegeben werden. Diese Möglichkeit der individuellen Rückmeldung wurde kaum genutzt, so dass nur folgende Aspekte von sechs Fortbildungsteilnehmern angegeben wurden:

Kodierung: Vergangene Fortbildungen	Häufigkeit
Zu wenig Praxisanregungen	4
Sonstiges (Unterrichtsideen für starke Schüler u. a.)	2

Tabelle 52: MAXQDA Kodierungen Vergangene Fortbildungen

Somit begründeten einige Fortbildungsteilnehmer ihre Unzufriedenheit damit, dass innerhalb der Englischfortbildung kaum Praxisanregungen für den eigenen Grundschulunterricht gegeben wurden. Ferner wurde kritisiert, dass die Fortbildungen ihren Schwerpunkt meist auf Unterrichtsideen für starke Schüler ausgerichtet hätten oder es vorkam, dass das gleiche Programm ein Jahr später erneut und unverändert angeboten wurde. Empfehlenswert wäre hier eine detaillierte Beschreibung der Kursinhalte vor Anmeldung der Lehrkräfte, um zu erkennen, ob die Fortbildungsthemen bereits behandelt wurden und die angebotenen Inhalte zu den eigenen Bedarfen passen (vgl. Kapitel 4.2).

Im Folgenden Verlauf des Fragebogens erhielten die Kursteilnehmer die Möglichkeit, den Grund ihrer Teilnahme an der Initiative „Englisch in der Grundschule“ mitzuteilen.

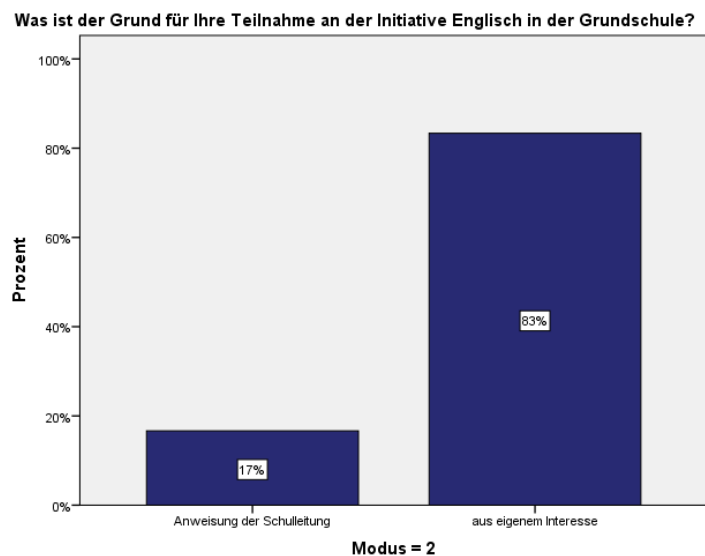


Abbildung 82: Grund der Teilnahme an der Fortbildung

Da die Lehrkräfte grundsätzlich überzeugt vom lebenslangen Lernen sind (76 % halten es für sehr wichtig, vgl. Abbildung 79), gaben auch hier 83 % der Befragten an, dass sie aus eigenem Interesse an der Initiative „Englisch in der Grundschule“ teilnehmen. Weitere 17 % besuchen die Fortbildung auf Anweisung ihrer Schulleitung.

Ergänzend konnten noch weitere Gründe als offene Antwortform genannt werden, so dass sieben Probanden folgende sonstige Gründe angaben:

Kodierung: Sonstige Gründe für Teilnahme	Häufigkeit
Englischkenntnisse verbessern	5
Sonstiges (spielerischer GS-Englischunterricht u. a.)	2

Tabelle 53: MAXQDA Kodierungen Sonstige Gründe für Teilnahme

Diese Ergebnisse decken sich mit den Angaben aus der Auswahlantwort in Abbildung 84, denn auch hier motiviert die Teilnahme an der Fortbildung die Verbesserung der eigenen Englischkenntnisse. Folglich ist die Teilnahme aus eigenem Interesse begründet. Darüber hinaus wurde für den Grund der Teilnahme angegeben, dass die Befragten erwarten, spielerisches und lustiges Englisch im Grundschulunterricht vermittelt zu bekommen oder, sich mit Kolleginnen und Kollegen in der Fortbildung auszutauschen. Zusammenfassend sind auch dies Teilnahmegründe aus eigenem Interesse.

Welche Informationsquellen für die Teilnahme an einer Fortbildung genutzt werden, wurde in der folgenden Befragung untersucht. Die Kursteilnehmer konnten in einer offenen Antwortform ihre Quellen angeben. 36 Lehrkräfte haben über folgende Quellen von der Fortbildungsinitiative erfahren:

Kodierung: Wie von der Fortbildung erfahren	Häufigkeit
Über die Schulleitung (mündlich)	12
Über FIBS	10
Über das Schulamt	6
Über die Schulleitung (per E-Mail)	6
Über Fachberater	3
Aushang in der Schule	3
Beim Methodiklehrgang	2

Tabelle 54: MAXQDA Kodierungen Information über die Fortbildung

Hier gaben die meisten Befragten an, über die Schulleitung mündlich von der Fortbildung erfahren zu haben, weitere haben über eine E-Mail der Plattform Fortbildung in bayerischen Schulen (FIBS) davon erfahren, oder auch

über das Schulamt in Form des Fortbildungskalenders (vgl. Kapitel 2.3). Zudem wurden einige Lehrkräfte auch per E-Mail von der Schulleitung informiert, erhielten Informationen über den Fachberater für Englisch, den Ausgang der Schule, oder auch über eine Empfehlung des Referenten im Methodiklehrgang der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Die Analyse zeigt, dass die Lehrkräfte auf verschiedene Quellen zurückgreifen können, wenn es sich um die Weitergabe von Informationen zu Fortbildungsveranstaltungen für Grundschullehrkräfte handelt. Am häufigsten wird jedoch die Kommunikation über die Schulleitung genutzt.

Da das vorliegende Konzept der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ hauptsächlich auf die Teilnehmerorientierung ausgerichtet ist (vgl. Kapitel 4.2), wurden die Untersuchungsteilnehmer im Folgenden zu ihren Erwartungen an die Fortbildungsveranstaltung befragt.

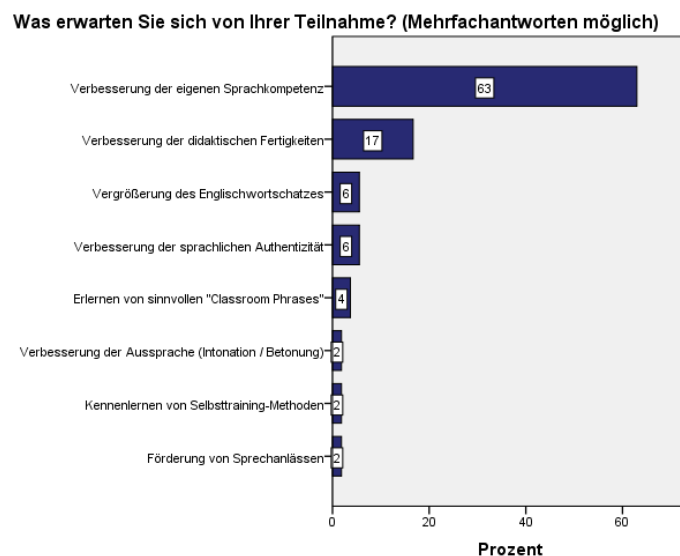


Abbildung 83: Erwartungen an die Fortbildung

Die Auswertung zeigt ein klares Ergebnis für die Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz, die sich 63 % (N = 54) der Kursteilnehmer erwarten, gefolgt von 17 %, die sich eine Verbesserung der didaktischen Fähigkeiten er-

warten. Weitere 6 % wünschen sich eine Vergrößerung des Englischwortschatzes und nochmals 6 % eine Verbesserung der sprachlichen Authentizität.

Die Kursteilnehmer konnten zudem noch in einer offenen Antwortform ergänzen, ob sie noch weitere Erwartungen an die Fortbildung hatten. Aus dieser Frage kam hervor, dass es aus technischen Gründen auf der Online-Plattform der Umfrage keine Möglichkeit gab, mehrere Antworten auszuwählen, sondern nur eine Auswahl möglich war, so dass die Verteilung der Erwartungen der Teilnehmer in Abbildung 83 nur eingeschränkt auszuwerten ist. Dennoch zeigt sich auch in der offenen Antwortform, dass die Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz im Vordergrund steht. Folglich nutzten 26 Probanden das offene Antwortfeld „Sonstiges“:

Kodierung: Erwartungen durch die Teilnahme an der Fortbildung – Sonstiges	Häufigkeit
Keine Mehrfachnennungen unter Frage 4.9 möglich	17
Verbesserung der Sprachkompetenz	13
Alle Aspekte unter Frage 4.9	8
Verbesserung der didaktischen Fertigkeiten	5
Ideen für den Unterricht	3

Tabelle 55: MAXQDA Kodierungen Erwartungen durch die Teilnahme

Ergänzend wurde untersucht, ob die Erwartungen der Kursteilnehmer an die Englischfortbildung erfüllt worden sind und sie wurden befragt, inwieweit Erwartungen in Bezug auf ausgewählte Aspekte erfüllt wurden.

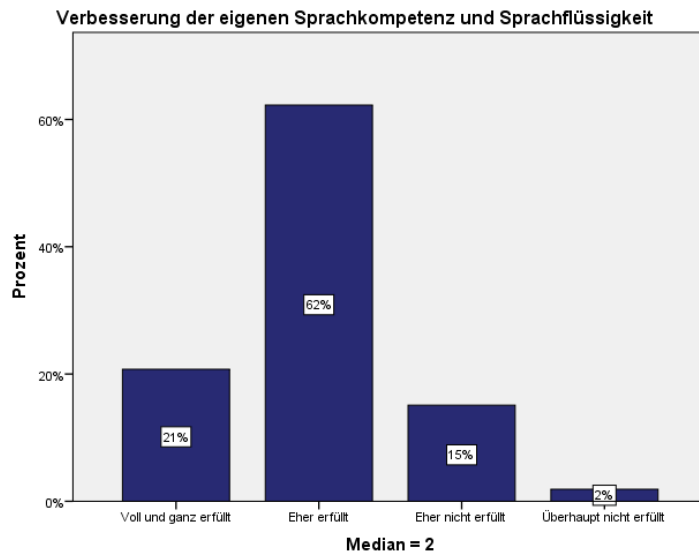


Abbildung 84: Erwartungen zur Verbesserung der Sprachkompetenz

Mehr als die Hälfte der Befragten stufte die Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz und der Sprachflüssigkeit mit 62 % (N = 53) als eher erfüllt ein, 21 % sogar als voll und ganz erfüllt, jedoch fanden auch 15 %, dass ihre Erwartungen zur Verbesserung der Sprachkompetenz eher nicht und bei 2 % überhaupt nicht erfüllt wurden.

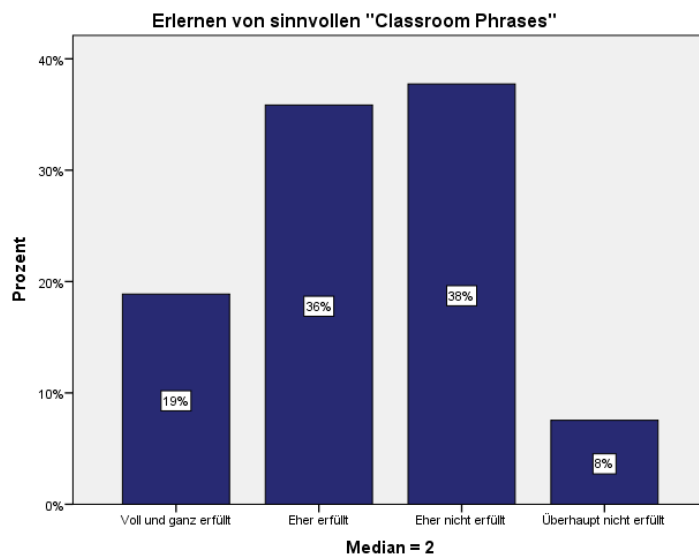


Abbildung 85: Erwartungen zum Erlernen von Classroom Phrases

Für den Bereich der *Classroom Phrases* gaben 36 % (N = 53) der Untersuchungsteilnehmer an, dass ihre Erwartungen eher erfüllt wurden. Demgegenüber stehen 38 %, deren Erwartung an die Vermittlung von *Classroom Phrases* eher nicht erfüllt wurden. 19 % gaben an, dass ihre Erwartungen in diesem Aspekt voll und ganz erfüllt wurden, bei 8 % der Befragten wurden die Erwartungen überhaupt nicht erfüllt und sie hätten sich gerne mehr mit diesem Thema in der Fortbildung befasst.

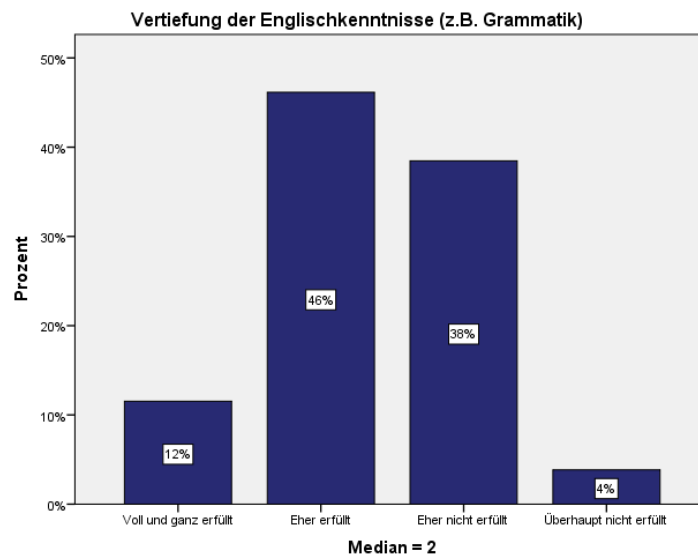


Abbildung 86: Erwartung zur Vertiefung der Englischkenntnisse

Für den Bereich Grammatik zeigt sich ein ähnliches Ergebnis, wie für den Bereich *Classroom Phrases*. 46 % (N = 52) der Untersuchungsteilnehmer gaben an, dass ihre Erwartungen in Bezug auf die Vertiefung der Englischkenntnisse eher erfüllt und bei 12 % sogar voll und ganz erfüllt wurden. Wohingegen bei 36 % der Lehrkräfte die Erwartungen eher nicht erfüllt und bei 4 % überhaupt nicht erfüllt wurden.

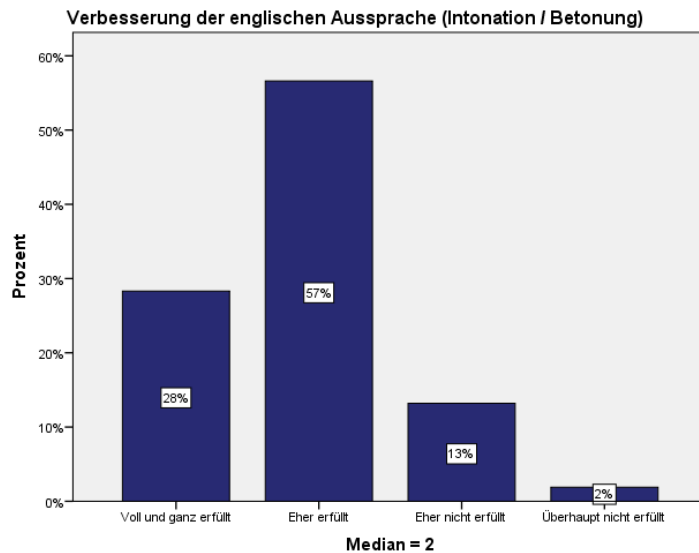


Abbildung 87: Erwartungen zur Verbesserung der eigenen Aussprache

Betrachtet man das Thema Verbesserung der englischen Aussprache, so wurden bei der Mehrheit der Befragten die Erwartungen eher erfüllt (57 %; N = 53) und bei 28 % sogar voll und ganz erfüllt. Aber 13 % der Befragten gaben auch an, dass ihre Erwartungen eher nicht erfüllt wurden. 2 % konnten überhaupt keine Verbesserung feststellen.

Auch die Vergrößerung des Englischwortschatzes wurde in die Untersuchung miteinbezogen.

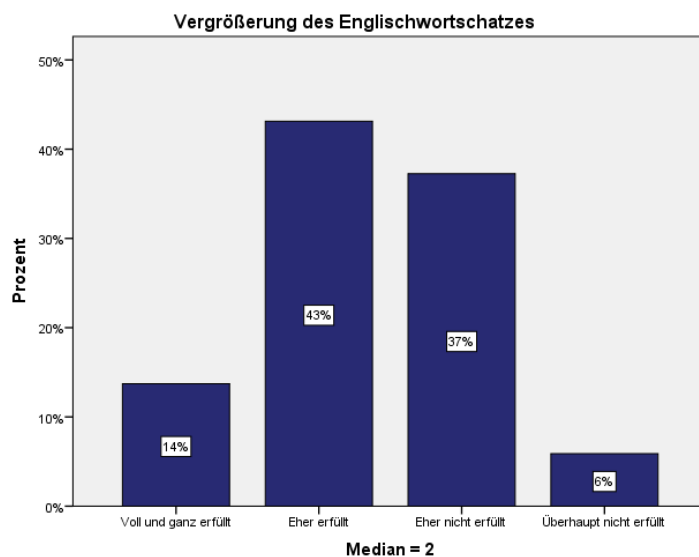


Abbildung 88: Erwartungen zur Vergrößerung des Englischwortschatzes

Demnach gaben 43 % (N = 51) der Befragten an, dass ihre Erwartungen in Bezug auf die Vergrößerung des Englischwortschatzes eher erfüllt und bei 14 % voll und ganz erfüllt wurden. Bei 37 % der Lehrkräfte wurden die Erwartungen eher nicht erfüllt und bei 6 % vergrößerte sich der Englischwortschatz überhaupt nicht.

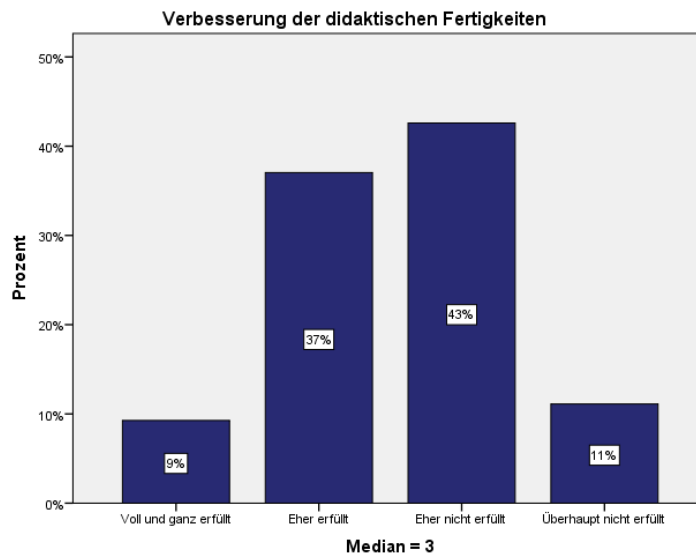


Abbildung 89: Erwartungen zur Verbesserung der didaktischen Fertigkeiten

Auch nach den Erwartungen im Hinblick auf die Verbesserung der didaktischen Fähigkeiten wurde gefragt. Ein Großteil, mit 43 % (N = 54) gab an, dass ihre Erwartungen eher nicht erfüllt wurden. Aber 37 % der Kursteilnehmer fanden, dass ihre Erwartungen in Bezug auf die Vermittlung von didaktischen Fertigkeiten eher erfüllt und bei 9 % sogar voll und ganz erfüllt wurden.

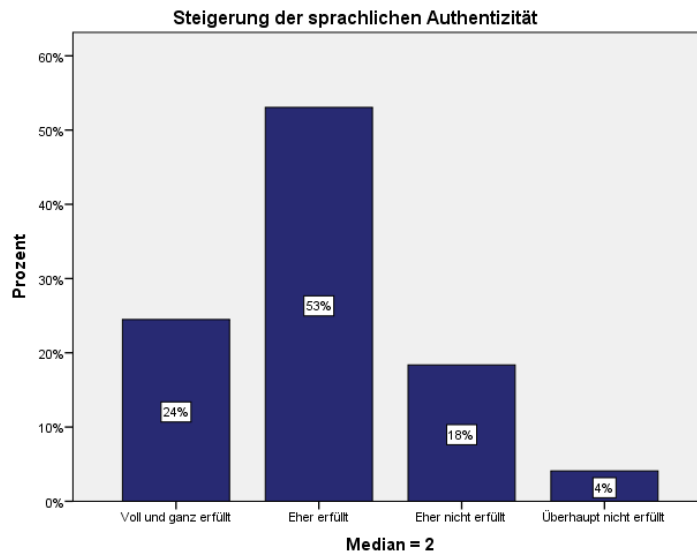


Abbildung 90: Erwartungen zur Steigerung der sprachlichen Authentizität

Der Bereich der Vermittlung der sprachlichen Authentizität wurde nach Angaben der Kursteilnehmer größtenteils erfüllt, so dass 53 % (N = 49) der Befragten ihre Erwartungen als eher erfüllt ansahen. Weitere 24 % gaben an, dass ihre Erwartungen voll und ganz erfüllt wurden, wohingegen 18 % ihre Erwartungen eher nicht und 4 % überhaupt nicht erfüllt sahen.

Auch die Frage nach Verbesserung der *Problem Sounds* wurde gestellt.

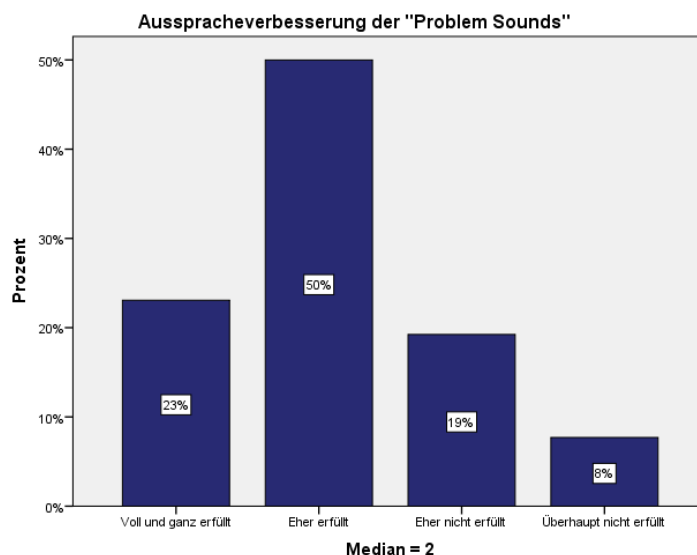


Abbildung 91: Ausspracheverbesserung der Problem Sounds

Die Analyse ergab, dass 50 % (N = 52) der Befragten ihre Erwartungen an die Ausspracheverbesserung der *Problem Sounds* als eher erfüllt betrachteten und 23 % dies voll und ganz erfüllt einstufen. Bei 19 % wurden die Erwartungen eher nicht erfüllt und 8 % schätzten ihre Erwartungen als überhaupt nicht erfüllt ein.

Zusammenfassend stellen die Ergebnisse dar, dass die Erwartungen größtenteils für die Bereiche

- Ausspracheverbesserung der *Problem Sounds*
- Steigerung der sprachlichen Authentizität
- Vergrößerung des Englischwortschatzes
- Verbesserung der englischen Aussprache (Intonation/Betonung)
- Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz und Sprachflüssigkeit
- Vertiefung der Englischkenntnisse (z. B. Grammatik)

überwiegend eher erfüllt worden sind. Wohingegen die Erwartungen in Bezug auf die Themen

- Verbesserung der didaktischen Fertigkeiten
- Erlernen von sinnvollen *Classroom Phrases*

überwiegend eher nicht erfüllt wurden (vgl. Kapitel 4.3).

Nach der Erwartungshaltung der erwachsenen Lerner wurden die Stärken im Englischen unter den Fortbildungsteilnehmern untersucht. Dazu konnten die Kursteilnehmer in Form der offenen Antworten mitteilen, wo sie ihre eigenen Stärken im Englischen sehen. 31 Antworten gingen dazu ein.

Kodierung: Stärken im Englischen	Häufigkeit
Aussprache	14
Freude/Motivation am Englischunterricht	9
Keine Sprachhemmungen	6
Grammatik	5
Wortschatz	4
Sonstiges	2

Tabelle 56: MAXQDA Kodierungen Stärken im Englischen

Vielfach gaben die Lehrkräfte an, ihre eigene Stärke im Englischen in der Aussprache zu sehen, gefolgt von der Freude und Motivation am eigenen Englischunterricht in der Grundschule. Mehrere Nennungen bezogen sich auf das hemmungsfreie Sprechen in Englisch, die Grammatik, den Wortschatz und auch einzelne Angaben zu Hörverstehen oder *Storytelling*. Einerseits sehen die Fortbildungsteilnehmer ihre Stärken in der Aussprache, erwarten sich aber größtenteils von der Fortbildung eine Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz (vgl. Abbildung 83).

Um das Profil der Lehrkräfte in Bezug auf die Stärken und Schwächen zu vervollständigen, wurden sie befragt, in welchen Bereichen sie einen Verbesserungsbedarf sehen. Dazu konnten die Untersuchungsteilnehmer in Form der offenen Antworten ihre Verbesserungsbedarfe benennen. Dazu gingen 36 Antworten der Lehrkräfte ein:

Kodierung: Verbesserungsbedarf	Häufigkeit
Wortschatz	20
Grammatik	13
Didaktik/Methodik	10
Aussprache	7
Sonstiges (Hörverstehen, überall etc.)	4

Tabelle 57: MAXQDA Kodierungen Verbesserungsbedarf

Die Ergebnisse legen dar, dass die Lehrkräfte im Rahmen der Englischfortbildung gerne ihren Wortschatz und ihre Grammatikkenntnisse erweitern würden. Danach folgt der Verbesserungsbedarf im Bereich Didaktik/Methodik, der Aussprache oder auch der *Problem Sounds*, die aber bereits in der Frage zu den Erwartungen untersucht wurden (vgl. Abbildung 91).

7.5.3 Fragen zu Internet-basierten Programmen

Während der Auftaktveranstaltung der Initiative „Englisch in der Grundschule“ im Mai 2014 wurde die Möglichkeit vorgestellt, mit digitalen Plattformen an der Verbesserung der eigenen Englischkompetenzen zu arbeiten.

Im Rahmen der Fortbildungsinitiative wurde das Internet-basierte Programm vorgestellt, um den Lernern Alternativen zum aktiven Fremdsprachenlernen anzubieten und die Teilnehmenden auf die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern vorzubereiten. Daher war das Internet-basierte Programm als guter Einstieg für die Übungsstunden mit den Native Speakern gedacht. Diesem Konzept stimmten 22 % der Befragten voll zu, 54 % stimmten eher zu und 20 % stimmten eher nicht zu. Aber 4 % stimmten auch überhaupt nicht zu. Sie empfanden das Internet-basierte Programm als keinen guten Einstieg für das weiterführende Programm der Fortbildung. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass sich die Mehrheit für diese Kombination von Online-Fortbildung und Präsenzveranstaltung ausspricht. Folglich ist die Online-Fortbildung als Ergänzung zum muttersprachlichen Unterricht sinnvoll als Einstieg zum Fremdsprachenlernen.

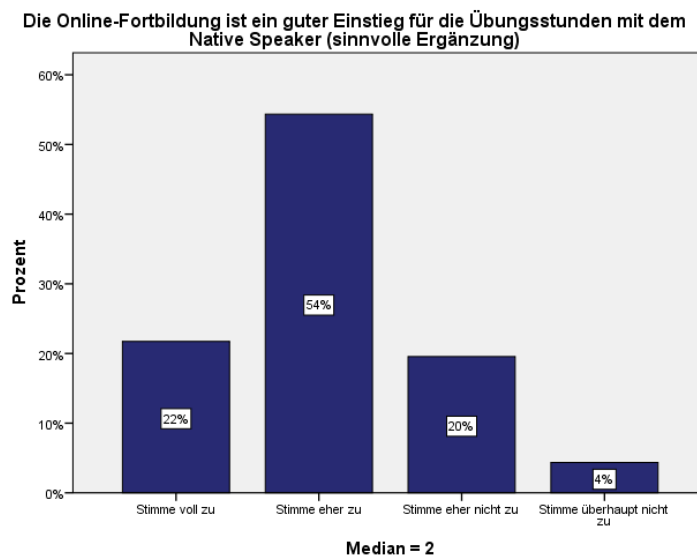


Abbildung 92: Online-Fortbildung als Einstieg

Aufgrund des Vorteils von Internet-basierten Programmen, die zeit- und ortsunabhängig verwendet werden können – vorausgesetzt, eine Internetverbindung ist vorhanden – wurden die Fortbildungsteilnehmer nach einer Einschätzung zu diesem Aspekt befragt.

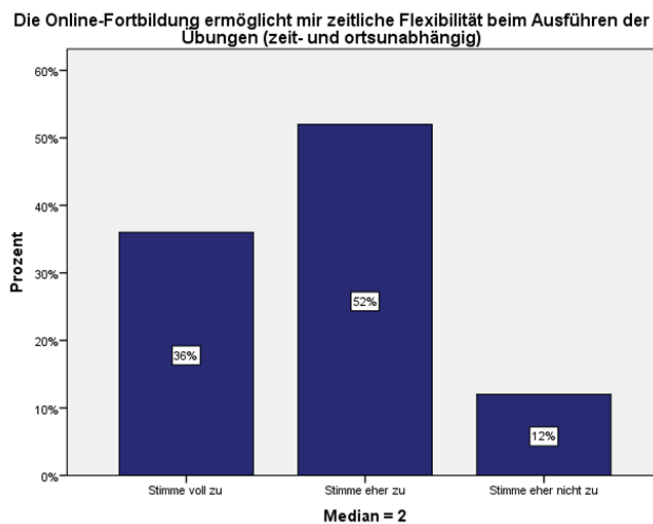


Abbildung 93: Online-Fortbildung und zeitliche Flexibilität

In Bezug auf die zeitliche Flexibilität beim Ausführen der Übungen, die zeit- und ortsunabhängig, z. B. im *Online Language Coach* ausgeführt werden können, stimmen 52 % (N = 50) dieser zeitlichen Flexibilität eher zu, 36 % stimmen dieser Aussage voll zu, wobei 12 % eher nicht zustimmen. Wird nach der Möglichkeit des autonomen Lernens gefragt, stimmen 36 % voll zu und sehen Internet-basierte Programme als eine gute Möglichkeit zum Selbsttraining. 43 % stimmen bei dieser Frage eher zu und 16 % stimmen eher nicht zu (vgl. Tabelle 58). Bei der Integration von Internet-basierten Programmen in den Alltag stimmen 22 % voll zu, d. h. sie können diese Programme sehr gut in ihren Alltag integrieren. Weiter stimmen 37 % der Teilnehmer eher zu, 31 % eher nicht und 10 % überhaupt nicht zu, d. h. sie haben Schwierigkeiten, Internet-basierte Programme in ihren Alltag zu integrieren (vgl. Kapitel 4.4).

Auf die Frage, ob die Online-Fortbildung einen Austausch und eine Vernetzung unter den Teilnehmenden ermöglicht, stimmten 9 % der Befragten voll zu, 31 % stimmten eher zu, 44 % stimmten eher nicht zu und 16 % stimmten überhaupt nicht zu (vgl. Abbildung 94), so dass sie der Meinung sind, dass eine Online-Fortbildung nicht wesentlich zur Vernetzung innerhalb des Kollegenkreises beitragen kann.

Die Online-Fortbildung ermöglicht einen Austausch untereinander (Vernetzung)

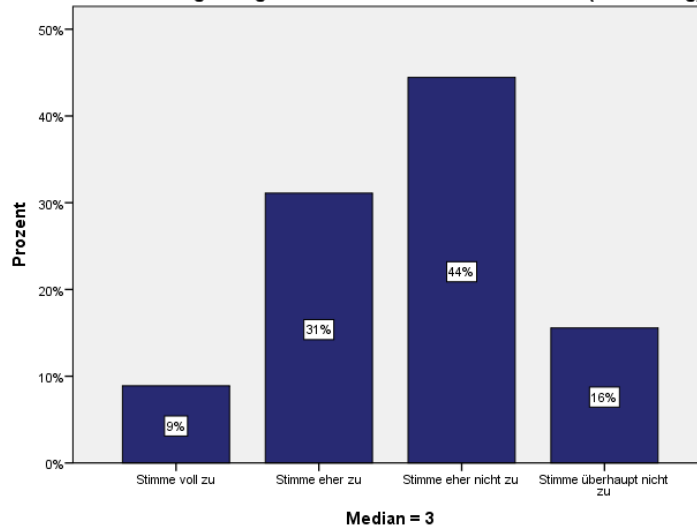


Abbildung 94: Online-Fortbildung und Austausch untereinander

Über die Hälfte der Befragten waren der Meinung, dass eine Online-Fortbildung, wie zum Beispiel der *Online Language Coach*, authentisches Sprachmaterial bietet. 30 % stimmten dieser Aussage voll zu, 58 % stimmten eher zu, aber einige Teilnehmer (12 %) stimmten auch eher nicht zu.

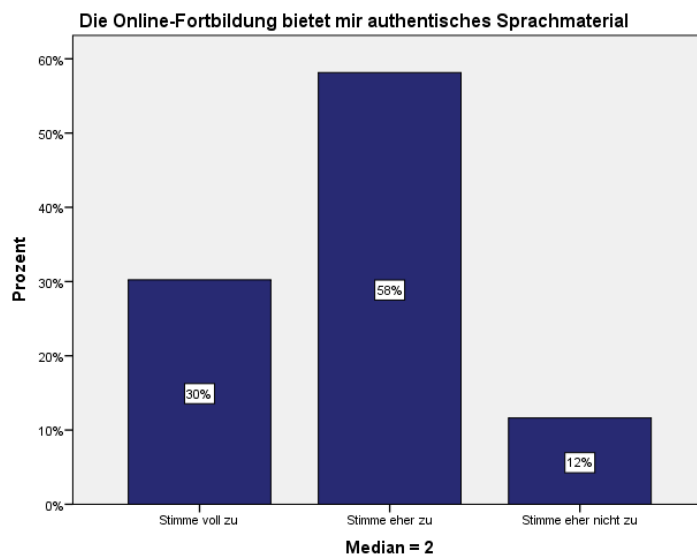


Abbildung 95: Online-Fortbildung und authentisches Sprachmaterial

Zur Frage, ob die Kursteilnehmer auch den Umgang mit neuen Medien trainieren würden, ergab sich folgendes Ergebnis:

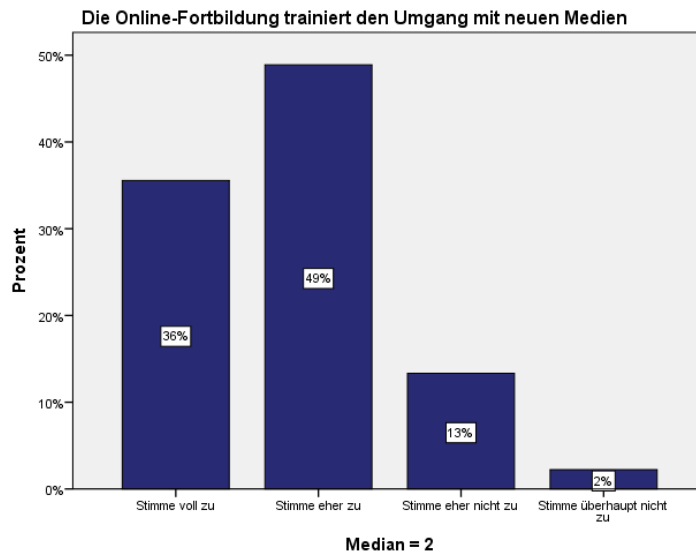


Abbildung 96: Online-Fortbildung und neue Medien

Die meisten der Befragten standen dem Thema neue Medien positiv gegenüber. 49 % stimmten eher zu und 36 % stimmten voll zu. Aber auch 13 % stimmten eher nicht und 2 % waren überhaupt nicht der Meinung, dass sie dadurch den Umgang mit neuen Medien trainieren würden.

Ob den Fortbildungsteilnehmern ein Online-Trainingsprogramm Anonymität und damit freies Sprechen und Trainieren ermöglicht, wurde anschließend untersucht.

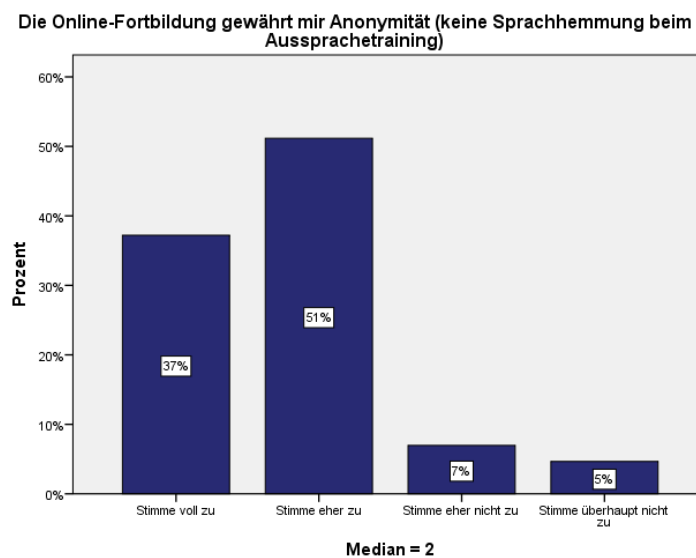


Abbildung 97: Online-Fortbildung und Anonymität

Über die Hälfte der Lehrkräfte stimmte mit 51 % eher zu, 37 % der Befragten stimmte voll zu, wohingegen 7 % eher nicht zustimmten und 5 % überhaupt nicht der Meinung waren, dass ihnen eine Online-Fortbildung Anonymität gewährt.

Zusammenfassend zeigt die Datenanalyse, dass die Lehrkräfte sehr unterschiedliche Auffassungen über die Vor- und Nachteile von Online-Trainingsformaten teilen (vgl. Tabelle 58). Einerseits sind sie davon überzeugt, authentisches Sprachmaterial zu erhalten (55 %), andererseits stimmen sie dem Aufbau der Fortbildung – Online-Fortbildung vor den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern – eher nicht zu (15 %). Dennoch sind sie der Meinung, dass Online-Fortbildungen den Umgang mit neuen Medien schulen (39 %) und auch, dass innerhalb des Programms Anonymität beim Üben der Sprachbeispiele gewährleistet ist. Weiter stimmen sie mehrheitlich zu, dass ihnen ein Online-Programm autonomes Lernen (43 %) und zeitliche Flexibilität beim Ausführen der Übungen ermöglicht (44 %). Das Profil der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Haltung zu Online-Fortbildungsformaten lässt sich nicht eindeutig erkennen, jedoch besteht eine Tendenz hin zu anonymen und autonomem Lernen mittels dieser Programme und es zeigt sich der Vorteil der zeitlichen Flexibilität.

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Die Online-Fortbildung ermöglicht mir zeitliche Flexibilität beim Ausführen der Übungen	41 %	44 %	8 %	7 %
Die Online-Fortbildung ermöglicht mir autonomes Lernen	36 %	43 %	16 %	5 %
Die Online-Fortbildung lässt sich gut in meinen Arbeitsalltag integrieren	22 %	37 %	31 %	10 %
Die Online-Fortbildung ist ein guter Einstieg für die Übungsstunden mit dem Native Speaker	15 %	32 %	34 %	19 %

Die Online-Fortbildung ermöglicht einen Austausch untereinander	4 %	16 %	46 %	35 %
Die Online-Fortbildung bietet mir authentisches Sprachmaterial	31 %	55 %	10 %	3 %
Die Online-Fortbildung trainiert den Umgang mit neuen Medien	22 %	39 %	27 %	12 %
Die Online-Fortbildung gewährt mir Anonymität	51 %	36 %	10 %	3 %

Tabelle 58: Online-Fortbildung Vor- und Nachteile

Anschließend sollten die Fortbildungsteilnehmer angeben, welche Ausspracheschwierigkeiten sie am meisten trainiert haben. Folgende Bereiche wurden am häufigsten trainiert:

Welche Bereiche haben Sie am häufigsten trainiert? (Mehrfachantworten)
Prozent der Fälle

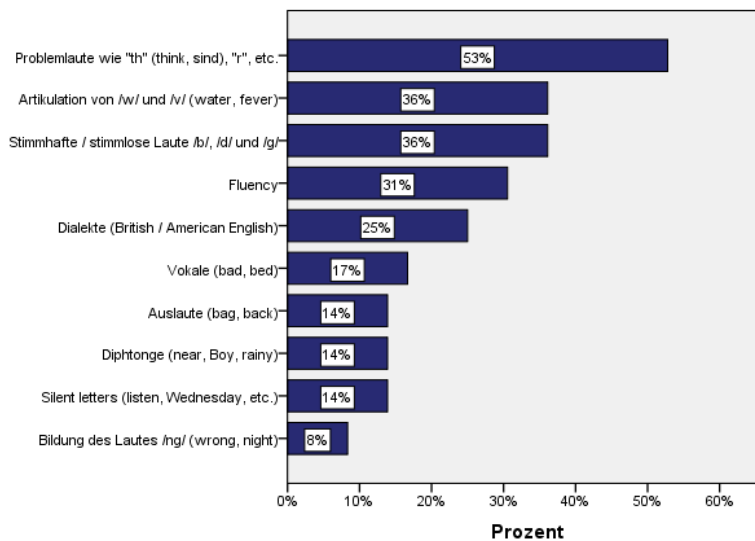


Abbildung 98: Trainierte Aussprachebesonderheiten

Am häufigsten trainiert haben die Lehrkräfte die Problemlaute wie „th“ und „r“ mit 53 % (N = 54), indem sie die vorgegebenen Beispiele nachsprachen. Mit Abstand folgt das Training der Artikulation von /w/ und /v/ (zum Beispiel *water, well, very*) mit 36 % oder auch die Übungen zu stimmhaften und

stimmlosen Lauten wie /b/, /d/ und /g/ (zum Beispiel *gold, bad, pig, dog*) mit 36 %. Der Bereich *Fluency (Language Workout* mit Imitation von Sätzen) wurde von 31 % der Befragten geübt. Weitere 25 % gaben an, sich in die Übungen zu den Dialekten (*British Englisch/American English*) zu vertiefen. Der Rest der Befragten trainierte Vokale, Auslaute, Diphtonge, *Silent letters* oder auch die Bildung des Lautes /ng/ (zum Beispiel *wrong, night*) in dieser Reihenfolge nach absteigender Häufigkeit (vgl. Abbildung 98).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten anschließend die Möglichkeit noch Ergänzungen zur Aussprachschulung der Online-basierten Fortbildung anzugeben, so dass dazu noch 11 Antworten eingingen:

Kodierung: Ergänzungen zur Online-Fortbildung	Häufigkeit
Noch nicht an Online-Fortbildung teilgenommen	5
Sonstiges (kollegiale Vernetzung, Online ersetzt nicht Native Speaker u. a.)	5
Feedback zur Aussprache	1

Tabelle 59: MAXQDA Kodierungen Ergänzungen zur Online-Fortbildung

Dabei zeigt die Auswertung, dass noch nicht alle Kursteilnehmer, aufgrund des Mangels an Zeit, die Möglichkeit der Online-Fortbildung genutzt haben, so dass es sich für diese Gruppe an Kursteilnehmern kaum in den Alltag integrieren ließ. Ferner wurden ein Kritikpunkt zum Online-Training angebracht, wie beispielsweise die fehlende Rückmeldung bei Aussprachefehlern.

7.5.4 Fragen zur Fortbildung mit dem Native Speaker

Die Teilnehmerorientierung betraf auch die Konzeption der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern, so dass die Lerner in diesem Abschnitt der Evaluation ihre Einschätzung zu diesem Modul abgeben konnten.

So wurden die Lerner darüber befragt, wie sie die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern beurteilen. Dabei stimmten 89 % (N = 54) der Aussage

zu, dass ihnen die Fremdsprache in der Fortbildungsinitiative mit dem Native Speaker authentisch vermittelt wurde.

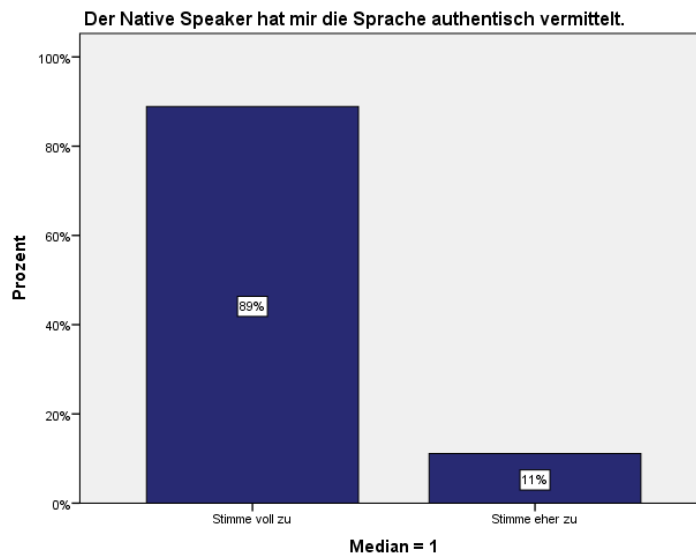


Abbildung 99: Authentische Sprachvermittlung durch den Native Speaker

Vergleicht man die Ergebnisse der Frage zur authentische Sprachvermittlung in einer Online-basierten Fortbildung (Tabelle 58), so waren nur 31 % der Lerner der Meinung, („stimme voll zu“), dass die Arbeit am Computer auch eine authentische Sprachvermittlung bietet. 55 % der Befragten sind nicht ganz davon überzeugt und stimmen der Aussage eher zu.

Anschließend wurden die Kursteilnehmer zu ihrer Lernmotivation befragt. Dabei hatten 75 % (N = 52) der Befragten während des Sprachunterrichts mit dem Native Speaker Freude und Motivation am Sprechen (vgl. Abbildung 100).

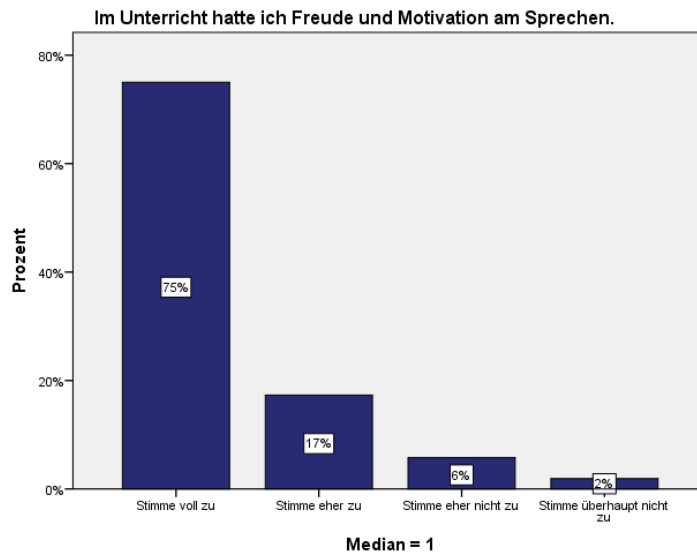


Abbildung 100: Freude und Motivation in der Fortbildung

Als nächstes wurde das Thema Hemmungen im Fremdsprachenunterricht behandelt und die Kursmitglieder befragt, ob sie im Rahmen der Fortbildung spontan mit der Sprache umgehen und keine Hemmungen beim Sprechen haben. Dabei gaben 44 % (N = 54) der Teilnehmenden an, keine Hemmungen beim Sprechen vor dem Native Speaker zu haben, aber 11 % der Befragten gaben auch an, eher Hemmungen beim Sprechen zu haben. Ein kleiner Teil von etwa 4 % gibt an, Sprachhemmungen zu haben (vgl. Abbildung 101). Die Mehrheit der Befragten beteiligen sich aber mit Freude und Motivation am Unterricht und zeigen auch keine Hemmungen beim Sprechen und können sich spontan äußern. Trotzdem gibt es einzelne Kursteilnehmer, die dennoch nicht fähig sind, sich spontan zu äußern und gehemmt sind, in der Fremdsprache zu kommunizieren.

Ich konnte spontan mit der Sprache umgehen und hatte keine Hemmungen zu sprechen.

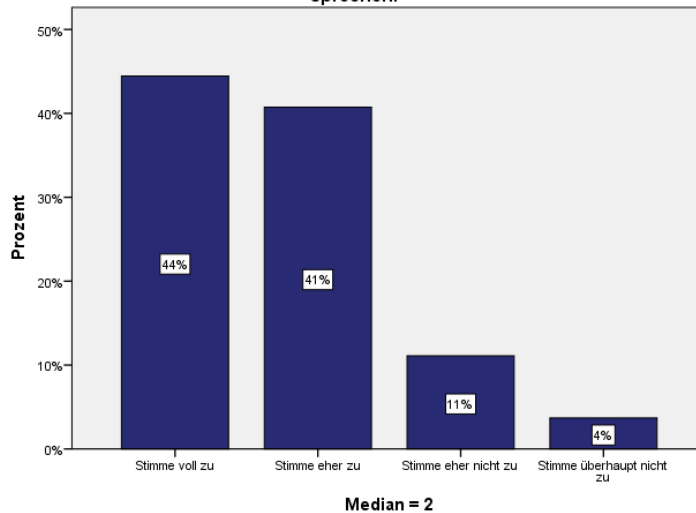


Abbildung 101: Spontaner Umgang mit Sprache ohne Hemmungen

Daraufhin wurden die Lehrkräfte im Vergleich noch einmal gezielt gefragt, ob sie Hemmungen hätten, vor dem Native Speaker zu sprechen.

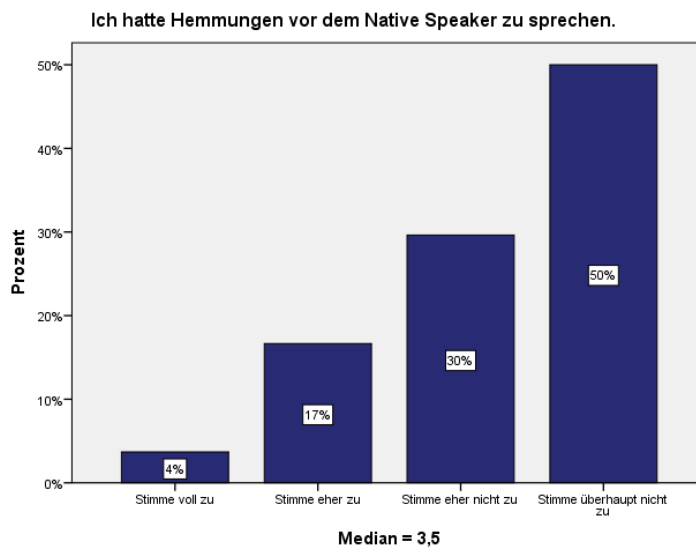


Abbildung 102: Hemmungen vor dem Native Speaker

Hier zeigt sich, dass der Großteil (50 %, N = 54) der Fortbildungsteilnehmer keine Hemmungen hatte, vor dem muttersprachlichen Referenten zu sprechen. Allerdings stimmten auch 30 % der Lehrkräfte dieser Aussage eher nicht zu, so dass gelegentlich Hemmungen in der Fremdsprache zu sprechen vorhanden sind. Ganz eindeutig sieht der Befund bei 17 % der Befragten aus,

die Hemmungen beim Sprechen in der Fremdsprache haben und noch deutlicher bei 4 % der Befragten, die der Aussage voll zustimmen und Hemmungen beim Sprechen haben.

Da Fremdsprachenlernen erwachsene Lerner auch unter Druck setzen kann, wurden die Kursteilnehmer auch zu diesem Aspekt befragt.

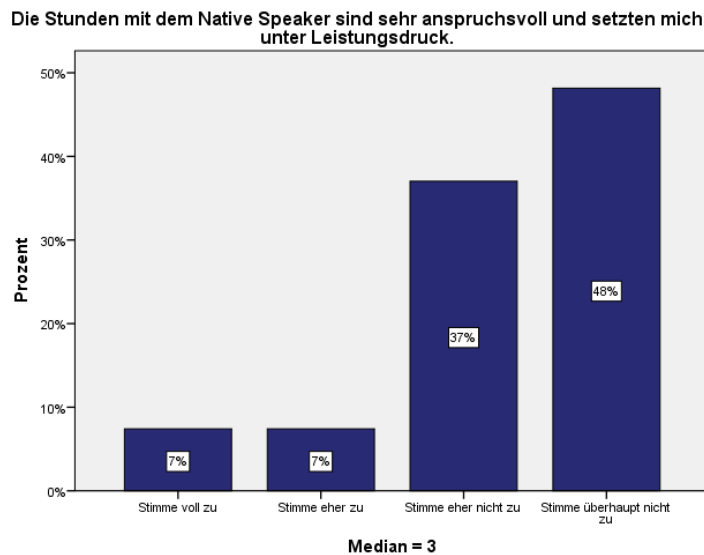


Abbildung 103: Leistungsdruck beim Unterricht mit dem Native Speaker

Unter den Lehrkräften war Leistungsdruck überwiegend nicht vorhanden, demnach fühlten sich 48 % (N = 54) der Lerner und 37 % kaum unter Druck gesetzt. Jeweils 7 % der Teilnehmer empfanden eher Leistungsdruck und fühlten sich während der Unterrichtsstunden unter Druck gesetzt, wenn sie Englisch vor dem Native Speaker sprechen mussten.

Die Lehrkräfte, die an dieser Fortbildung teilnehmen, verfolgen das Ziel, mehr Sicherheit in ihrem eigenen Englischunterricht zu entwickeln. Daher wurde auch dieser Aspekt im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung untersucht.

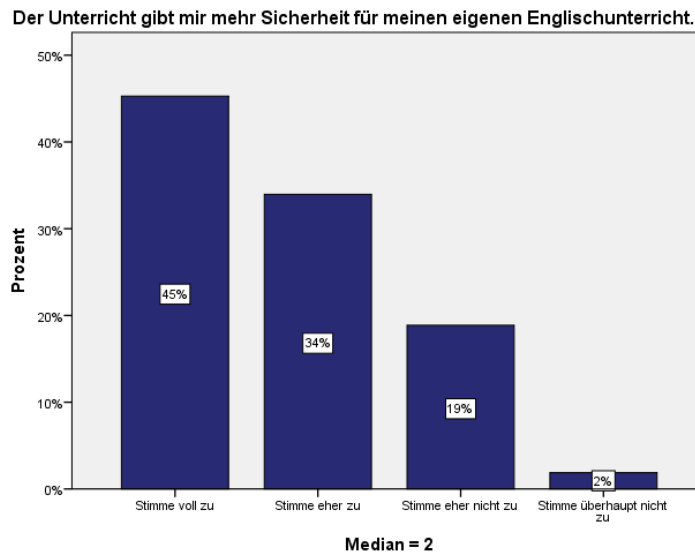


Abbildung 104: Sicherheit für den eigenen Englischunterricht

Überwiegend (45 %, N = 53) gaben die Lehrkräfte an, dass ihnen der Unterricht mit dem Native Speaker während der Fortbildung mehr Sicherheit für den eigenen Englischunterricht gibt, 34 % stimmten hier eher zu, aber es gab auch 19 %, die eher nicht und weitere 2 %, die überhaupt nicht zustimmten. Größtenteils erlangen die Fortbildungsteilnehmer durch die Fortbildung mehr Sicherheit für ihren eigenen Berufsalltag in der Schule, dennoch gibt es auch vereinzelt Grundschullehrkräfte, die diesen Aspekt anders beurteilen.

Methodische Anregungen waren nicht der Schwerpunkt der Unterrichtskonzeption, dennoch wurden sie in das Fortbildungskonzept aufgenommen. Demnach empfanden 24 % (N = 54) der Lerner, dass sie ausreichend neue methodische Anregungen für den eigenen Englischunterricht durch die Native Speaker erhalten haben. 35 % stimmten dieser Aussage eher zu, 31 % eher nicht und 9 % gaben zu erkennen, dass sie überhaupt nicht zustimmen, wenn sie zu der Vermittlung von methodischen Kompetenzen für den eigenen Englischunterricht befragt werden.

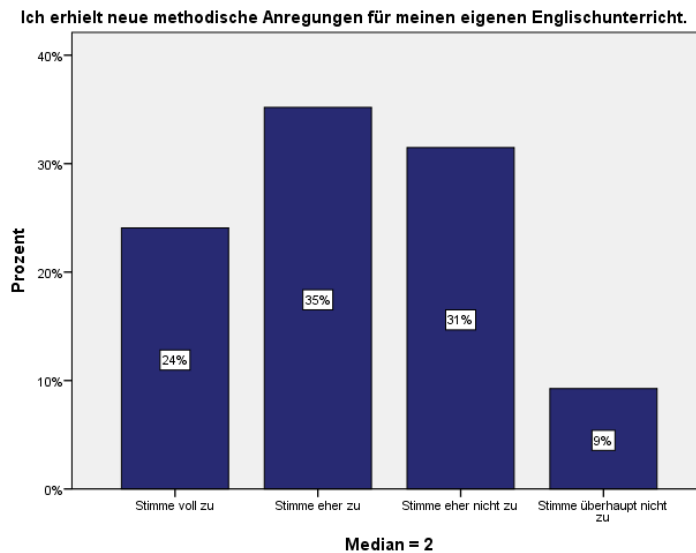


Abbildung 105: Anregungen für den eigenen Englischunterricht

Auch in Bezug auf die Praxisorientierung hätten sich die Teilnehmer der Fortbildung noch mehr Vorschläge zur Verwendung von sinnvollen Materialien für den Unterricht gewünscht (vgl. Abbildung 106). Ein Großteil der Befragten stimmten der Aussage eher nicht zu (46 %, N = 54), so dass sie eher keine Vorschläge zur Verwendung von sinnvollen Materialien im Verlauf der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern erhalten haben.

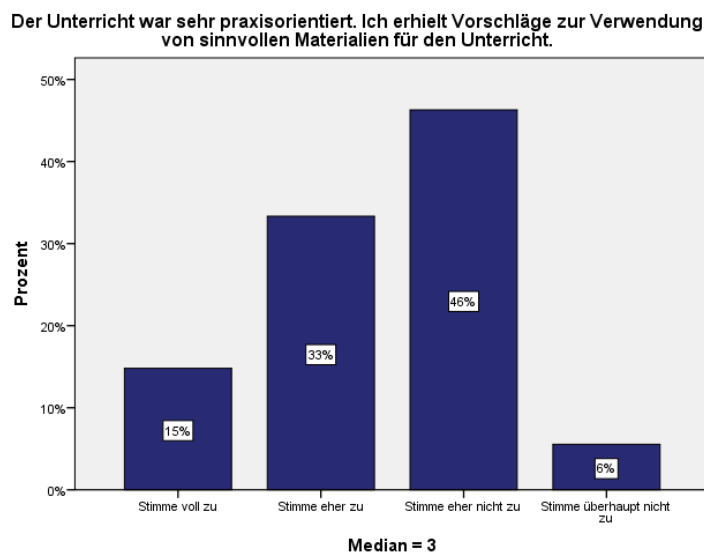


Abbildung 106: Praxisorientierung und Vorschläge für den Englischunterricht

Weiter wurde analysiert, ob die Lerner individuelle Sprachkorrekturen erhielten und damit eine Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz erlangten.

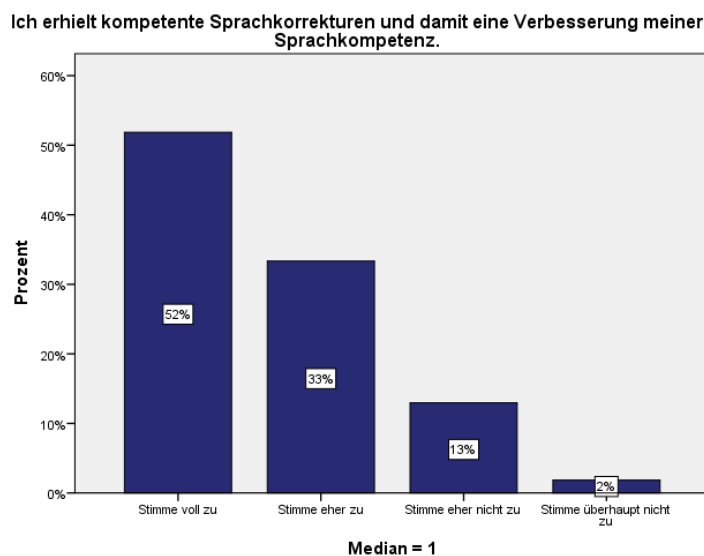


Abbildung 107: Sprachkorrekturen und Verbesserung der Sprachkompetenz

Mehr als die Hälfte der Kursteilnehmer (52 %, N = 54) haben kompetente Sprachkorrekturen durch den Native Speaker erhalten und konnten damit ihre eigene Sprachkompetenz verbessern. 33 % der Lehrkräfte stimmen diesem Aspekt eher zu, wobei 13 % dem eher nicht zustimmen. Auch 2 % sind überhaupt nicht dieser Meinung. Dies legt nahe, dass einige Kursteilnehmer keine Sprachkorrekturen erhalten haben und das Gefühl haben, ihre eigene Sprachkompetenz durch die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern nicht verbessern konnten. Da das Konzept der Fortbildung den Schwerpunkt auf den Ausbau der kommunikativen Kompetenzen und die Ausspracheschulung ausgerichtet war, waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Großteil sehr zufrieden über die erhaltenen kompetenten Sprachkorrekturen, um eine Verbesserung ihrer individuellen Sprachkompetenz zu erzielen (vgl. Kapitel 3.2). Sind den Lernenden die eigenen Lernziele bewusst und bekannt, dann können Lehrpersonen in der Praxis von der Praxis lernen (Boshuizen 2004 in Wyss 2013: 34).

Ziel der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ war es ferner, die Englischkenntnisse insgesamt zu verbessern und damit mehr Sicherheit im eigenen Englischunterricht zu erlangen. Daher wurden die Fortbildungsteilnehmer befragt, ob sie ihre Englischkenntnisse durch die Teilnahme an der Fortbildung insgesamt verbessern konnten.

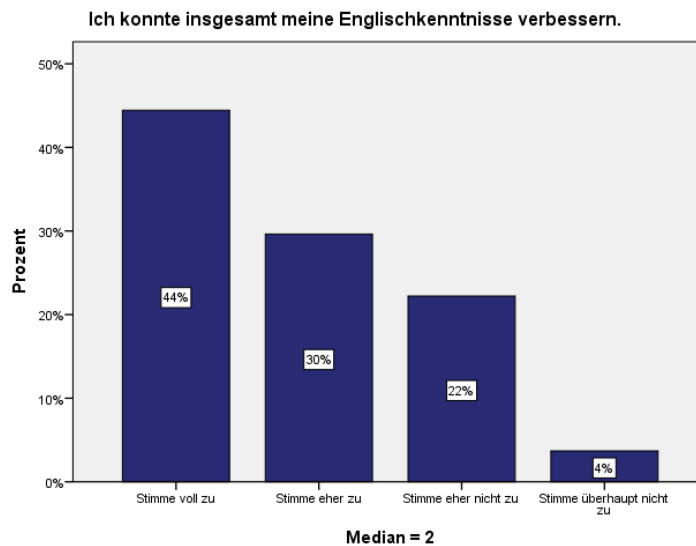


Abbildung 108: Verbesserung der Englischkenntnisse insgesamt

Die Ergebnisse legen dar, dass 44 % (N = 54) der Befragten insgesamt ihre Englischkenntnisse verbessern konnten. 30 % gaben an, dass sie dies nur zum Teil konnten, 22 % konnten das eher nicht und 4 % konnten durch die Fortbildung ihre Englischkenntnisse überhaupt nicht verbessern.

Anschließend wurden die Fortbildungsteilnehmer gezielt zu Ausspracheschwierigkeiten und Themengebieten der Fortbildung befragt. Die Analyse ergab folgende Ergebnisse:

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Ich konnte meinen Wortschatz erweitern	33 %	33 %	30 %	4 %
Ich konnte meine Grammatik verbessern	28 %	37 %	28 %	7 %
Ich habe mein Hörverstehen verbessern können	41 %	44 %	11 %	4 %
Ich erhielt Anregungen für das private Studium und Training	20 %	43 %	30 %	7 %

Tabelle 60: Konkrete Verbesserungen

In Bezug auf die Wortschatzerweiterung zeigt sich, dass 33 % (N = 54) ihren Wortschatz durch die Fortbildung erweitern konnten, 33 % stimmten dem eher zu, aber 30 % waren eher nicht dieser Meinung und 4 % stimmten überhaupt nicht zu. Das Themenfeld Grammatik führte bei 28 % zu einer Verbesserung, bei 37 % auch eher zu einer Verbesserung, aber 28 % konnten kaum und 7 % konnten gar keine Verbesserung der Grammatikkenntnisse durch die Fortbildung feststellen. Das Hörverstehen konnte bei 41 % der Befragten verbessert werden, bei 44 % führte die Fortbildung auch eher zu einer Verbesserung des Hörverstehens. Dennoch gaben auch 11 % an, ihr Hörverstehen kaum verbessert zu haben und weitere 4 % haben keinerlei Verbesserung festgestellt. Unter den Kursteilnehmern erhielten 20 % Anregungen für das private Studium und Training, 43 % stimmten der Aussage eher zu. Demgegenüber gaben 30 % an, kaum Anregungen für das private Studium und Training erhalten zu haben und 7 % erhielten gar keine Anregungen (vgl. Tabelle 60).

In Bezug auf den organisatorischen Aspekt, die Kombination der Online-Fortbildung bzw. die Hinweise zu den Möglichkeiten eines Online-Trainings, vorab der Fortbildung mit einem Native Speaker wurden die Lerner befragt, ob sie diesen Aufbau der Fortbildung als sinnvoll erachten.

Die Kombination von Online Fortbildung vorab und Fortbildung mit einem Native Speaker empfinde ich als sehr sinnvoll.

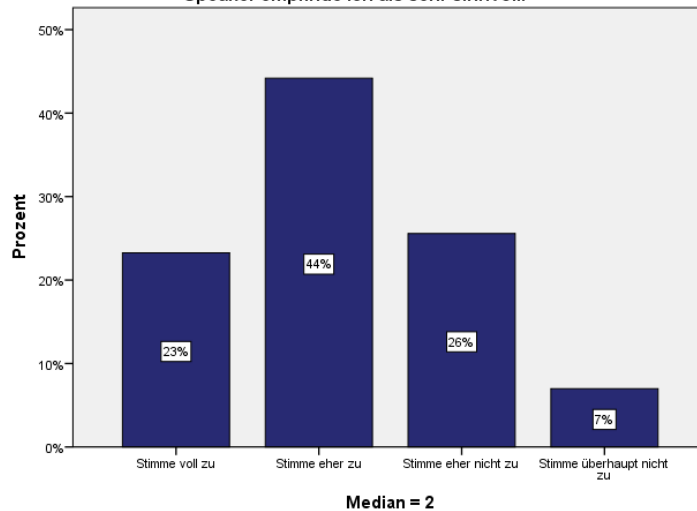


Abbildung 109: Einschätzung zum Fortbildungskonzept

Die Auswertung in Abbildung 109 stellt dar, dass die Fortbildungsteilnehmer zum großen Teil mit dem Aufbau der Veranstaltung zufrieden waren, so dass 44 % (N = 43) der Meinung waren, dass die Kombination von Online-Fortbildung vor den Unterrichtsstunden mit dem Native Speaker sinnvoll sei. 23 % stimmten dieser Kombination sogar voll zu, aber 26 % stimmten eher nicht zu und weitere 7 % stimmten dem Aufbau überhaupt nicht zu.

Im Anschluss daran wurde die Zufriedenheit der Kursteilnehmer zum zeitlichen Rahmen der Fortbildung insgesamt untersucht.

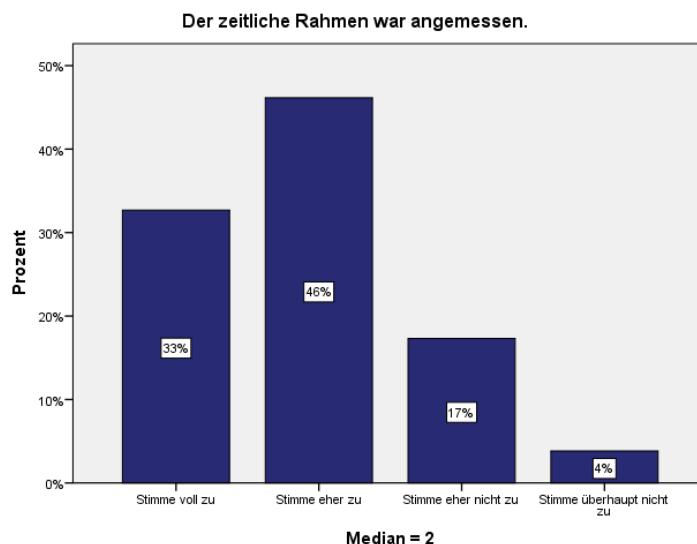


Abbildung 110: Zeitlicher Rahmen der Fortbildung

Auch beim zeitlichen Rahmen der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern, stimmten die Lerner zu großen Teilen dem Konzept zu. 33 % (N = 52) der Befragten stimmten voll zu, 46 % stimmten eher zu und 17 % stimmten eher nicht dem zeitlichen Rahmen zu. Zeitlich überhaupt nicht angemessen fand ein kleiner Teil der Befragten (4 %) die Fortbildungsinitiative und stimmte überhaupt nicht zu.

Ergänzend dazu wurden die Kursteilnehmer im Folgenden dazu befragt, welche Aussprachebesonderheiten sie sich verstärkt innerhalb der Unterrichtsstunden mit den Native Speaker gewünscht hätten. Die Auswertung dazu zeigt folgende Ergebnisse:

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Problemlaute wie „th“ (think, sink), „r“	45 %	33 %	19 %	2 %
Silent letters (listen)	15 %	38 %	41 %	5 %
Diphthonge (near, boy)	14 %	39 %	44 %	3 %
Vokale (bad, bed)	28 %	41 %	28 %	3 %
Dialekte (British/American E.)	21 %	21 %	41 %	18 %

Stimmhafte/stimmlose Laute	34 %	37 %	27 %	2 %
Fluency	67 %	24 %	10 %	0 %
Auslaute (bag, back)	14 %	35 %	46 %	5 %
Bildung des Lautes /ng/	16 %	32 %	46 %	5 %
Artikulation von /w/ und /v/	33 %	45 %	20 %	3 %

Tabelle 61: Schwerpunkt in Bezug auf Aussprachebesonderheiten

Problemlaute wie „th“ (*think, sink*), „r“ etc. würden 45 % der Befragten gerne als Schwerpunkt in der Fortbildung festlegen, 33 % eher und 19 % eher nicht sowie 2 % überhaupt nicht.

Der größte Bedarf scheint im Bereich des Trainings der fließenden Sprachbeherrschung zu liegen, wie die Analyse in Abbildung 110 zeigt, denn für den Bereich *Fluency* würden sich 67 % der Teilnehmenden einen Schwerpunkt wünschen, 24 % eher und nur 10 % eher nicht.

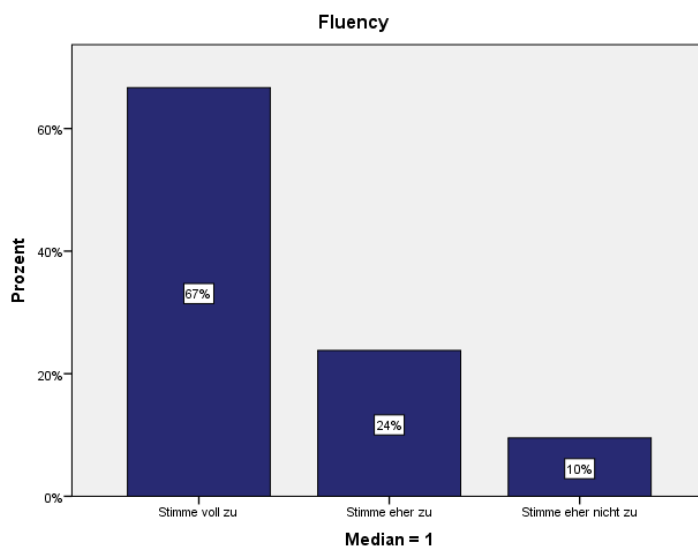


Abbildung 111: Schwerpunkt im Bereich der fließenden Sprachbeherrschung

Ein Aussprachetraining für *Silent letters* (*listen, Wednesday etc.*) wäre für 15 % der Befragten wünschenswert, würden es 38 % eher als Schwerpunkt festlegen, 41 % sind eher nicht dieser Meinung und für 5 % wäre es überhaupt kein Schwerpunktthema.

Für den Bereich der Diphthonge (*near, boy, rainy*) als Ausspracheschwierigkeit, gaben 14 % der Befragten an, dies verstärkt in der Fortbildung mit den Native Speakern behandeln zu wollen, 39 % würden dem eher zustimmen. Mit 44 % lehnen das die Befragten eher ab und stimmen der Schwerpunktsetzung eher nicht zu und 3 % stimmten überhaupt nicht zu.

Vokale wie beispielsweise „*bad, bed*“ sollten nach Meinung der Befragten zu 28 % verstärkt in der Fortbildung behandelt werden, zu 41 % eher, zu 28 % eher nicht und zu 3 % überhaupt nicht.

Für den Bereich der Dialekte wie *British English* oder *American English* würden 21 % sich wünschen, dies verstärkt, weitere 21 % eher verstärkt, während der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern zu trainieren. Allerdings halten dies auch 41 % für unnötig und stimmen eher nicht zu und 18 % stimmen überhaupt nicht zu, so dass für diese Gruppe der Lerner das Training der Dialekte nicht verstärkt eingebaut werden sollte.

Stimmhafte/stimmlose Laute /b/, /d/ und /g/ würden 34 % der Befragten verstärkt in die Fortbildung mit dem Native Speaker einbauen, 37 % eher, 27 % eher nicht und 2 % überhaupt nicht.

Die Ausspracheschwierigkeiten bei der Bildung des Lautes /ng/ (z. B. *wrong, night*) würden 16 % der befragten Lerner verstärkt in der Fortbildung behandeln. 32 % stimmen diesem Aspekt eher zu, 46 % sprechen sich dagegen aus und stimmen eher nicht zu, aber 5 % stimmen auch überhaupt nicht zu, so dass sie keine Schwierigkeiten bei der Aussprache dieses Lautes haben.

Die Artikulation von /w/ und /v/ (*water, fever*) zeigt einen höheren Bedarf an Training, denn 33 % würden diese Übung verstärkt in die Unterrichtsstunde einbauen, 45 % eher und nur 20 % eher nicht und 3 % überhaupt nicht.

Auslaute (*bag, back*) würden 14 % der Teilnehmenden verstärkt üben wollen, 35 % wollen das eher auch, während 46 % eher nicht und 5 % überhaupt nicht.

Nach den Ausspracheschwierigkeiten wurde noch auf die inhaltlichen Bereiche der Fortbildung eingegangen. Folglich konnten die Lerner eine Einschätzung geben, welche weiteren Aspekte verstärkt in der Fortbildung mit den Native Speakern aufgenommen werden sollten.

Die Bereiche Landeskunde und kulturelle Besonderheiten würden sich 16 % der Lerner als Schwerpunkt wünschen, 43 % stimmten dieser Schwerpunktsetzung eher, 35 % eher nicht und 6 % überhaupt nicht zu.

Um Impulse zur Unterrichtsmotivation durch den Native Speaker zu erhalten und diesen Inhalt verstärkt in die Fortbildung einzubauen, würden 48 % der Lerner voll, 31 % eher, 13 % eher nicht und 7 % überhaupt nicht zustimmen.

Neben den Aussprachebesonderheiten wurden auch inhaltliche Themen des Englischunterrichts in der Grundschule in das Fortbildungskonzept aufgenommen. Daher wurden die Kursteilnehmer im weiteren Verlauf des Fragebogens zu folgenden inhaltlichen Aspekten befragt.

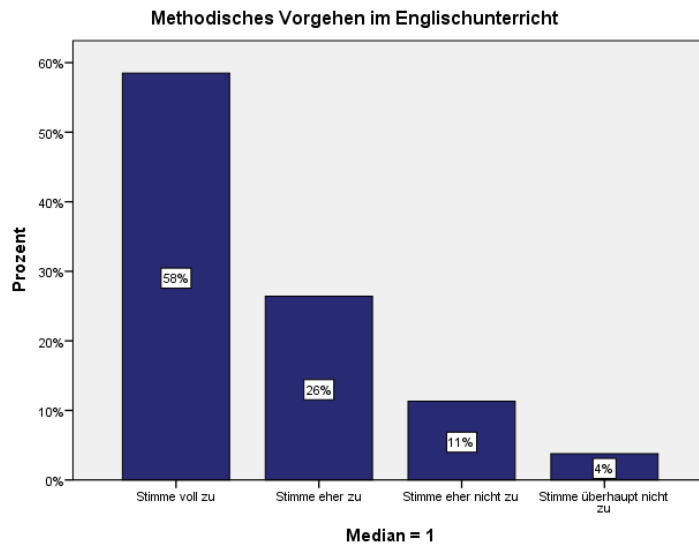


Abbildung 112: Schwerpunkt im Bereich Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen im Englischunterricht würden über die Hälfte der Befragten (58 %) verstärkt in diesem Modul behandeln und stimmen dem voll zu (vgl. Abbildung 112). 26 % würden diesen Aspekt eher verstärkt behandeln, 11 % eher nicht und 4 % überhaupt nicht.

Die weitere Auswertung zeigt folgende Ergebnisse in Bezug auf die Inhalte der Fortbildungsinitiative und den wünschenswerten Schwerpunkten:

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Landeskunde, kulturelle Besonderheiten	16 %	43 %	35 %	6 %
Unterrichtsmotivation	48 %	31 %	13 %	7 %
Vorschläge zum Selbststudium	17 %	49 %	28 %	6 %
Materialvorschläge und Materialauswahl	56 %	30 %	12 %	2 %
Praxisanregungen	72 %	21 %	8 %	0 %
Medieneinsatz und Medienauswahl	31 %	37 %	25 %	6 %
Rollenspiele	31 %	35 %	29 %	4 %
Classroom Phrases	72 %	26 %	2 %	0 %

Hinweise auf Problemfelder	47 %	43 %	8 %	2 %
-----------------------------------	------	------	-----	-----

Tabelle 62: Inhaltliche Schwerpunkte

Vorschläge zum Selbststudium würden sich 17 % der Lerner verstärkt in den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern wünschen, 49 % stimmen dem eher zu, 28 % eher nicht und 6 % überhaupt nicht.

Verstärkt würden die Teilnehmenden sich gerne Materialvorschläge und eine Materialauswahl während der Fortbildung wünschen, so dass mit 56 % über die Hälfte der Befragten diesem Aspekt voll zustimmen. 30 % stimmen dem eher zu und 12 % müssten Materialvorschläge und eine Materialauswahl eher nicht verstärkt behandeln und weitere 2 % benötigen eine Materialauswahl überhaupt nicht.

Auch Praxisanregungen würden 72 % der Fortbildungsteilnehmer verstärkt in diesem Baustein miteinbauen, 21 % eher und nur 8 % eher nicht.

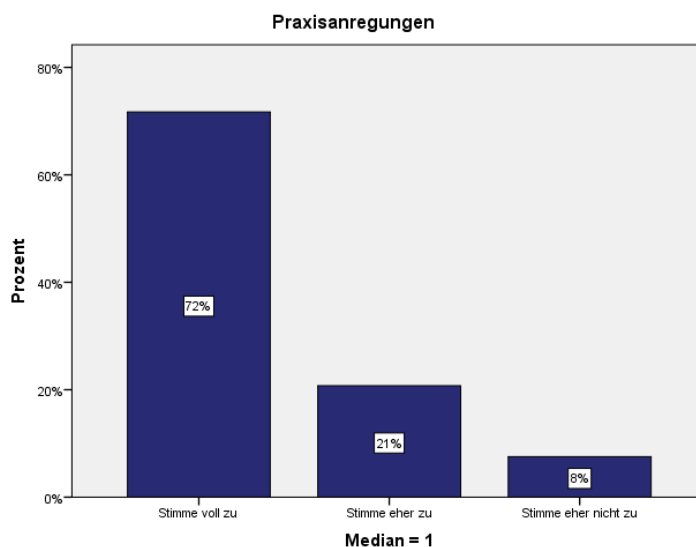


Abbildung 113: Schwerpunkt im Bereich Praxisanregungen

Der Medieneinsatz und die Medienauswahl sollten für 31 % der Befragten verstärkt in der Fortbildung behandelt werden, für 37 % sollte dies eher einbezogen werden. 25 % finden dies eher nicht notwendig und stimmten eher nicht zu und weitere 6 % überhaupt nicht (vgl. Tabelle 62).

Die *Classroom Phrases* verstärkt in der Fortbildung zu behandeln würden sich 72 % der Teilnehmenden wünschen, 26 % eher und nur 2 % eher nicht.

Rollenspiele sind auch ein Aspekt im Grundschulenglischunterricht, wobei sich 31 % der Befragten wünschen, dies verstärkt in der Fortbildung mit dem Native Speaker zu behandeln und auch 35 % stimmen dem eher zu. 29 % eher nicht und 4 % stimmen dem überhaupt nicht zu.

Native Speaker können die Fortbildungsteilnehmer auch auf Problemfelder im Englischunterricht hinweisen und diesen Aspekt verstärkt in die Unterrichtsstunden einbauen. 47 % der Befragten würden dieser Vorgehensweise voll zustimmen, 43 % eher, 8 % eher nicht und 2 % überhaupt nicht.

Um ferner auf Aspekte einzugehen, die in der Auswahl des Fragebogens nicht zur Verfügung standen, konnten die Befragten in Form einer offenen Antwortform noch Ergänzungen zur Fortbildung mit dem Native Speaker hinzufügen. Allerdings gaben 52 % der Fortbildungsteilnehmer an (N = 54), dass keine Ergänzungen notwendig seien. Weitere 14 Antworten gingen über das offene Antwortfeld ein:

Kodierung: Ergänzungen zum Unterricht mit Native Speakern	Häufigkeit
Mehr Beispiele für die Grundschule	7
Individuelle Fehleranalyse	4
Sonstiges (kontinuierliche Fortbildungen u. a.)	3

Tabelle 63: MAXQDA Kodierungen t3 – Ergänzung Unterricht Native Speaker

Nach Auswertung der Antworten zeigt sich, dass die Lehrkräfte sich in den Unterrichtsstunden mit dem Native Speaker mehr Beispiele für den Grundschulenglischunterricht gewünscht hätten, einige gaben an, dass sie eine individuelle Fehleranalyse als Ergänzung sinnvoll fänden oder auch mehr Kontinuität, um die Fortbildung nachhaltig zu gestalten.

Die Native Speaker konnten auch in der zweiten Veranstaltungsreihe mit der 2. Kohorte wahlweise Unterlagen an die teilnehmenden Lehrkräfte austeilen. Dies wurde auch überwiegend umgesetzt, so dass 94 % (N = 54) der Lernerangaben, Unterlagen erhalten zu haben.

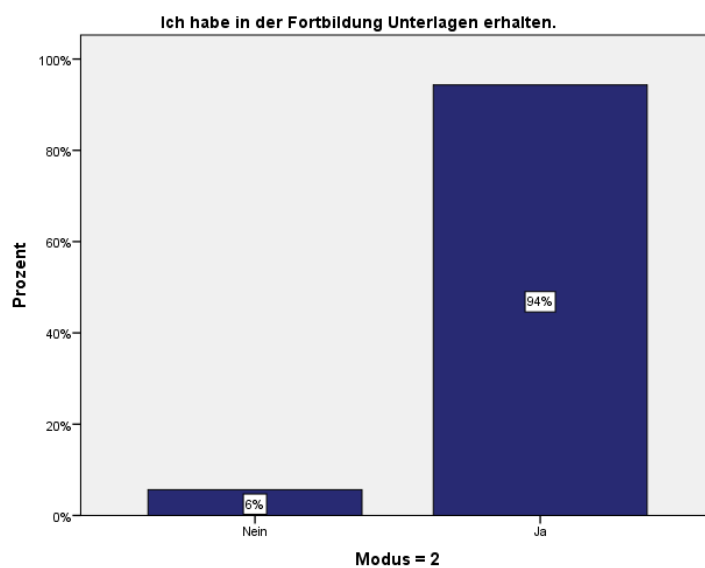


Abbildung 114: Erhaltene Unterlagen

Bei der Einschätzung der Nützlichkeit der Unterlagen zeigt sich ein heterogenes Bild, so dass 4 % der Befragten die Unterlagen als sehr nützlich einstufen, 43 % als eher nützlich, 37 % eher gering nützlich und weitere 2 % als sehr gering nützlich. 15 % machten dazu keine Angaben (vgl. Abbildung 115).

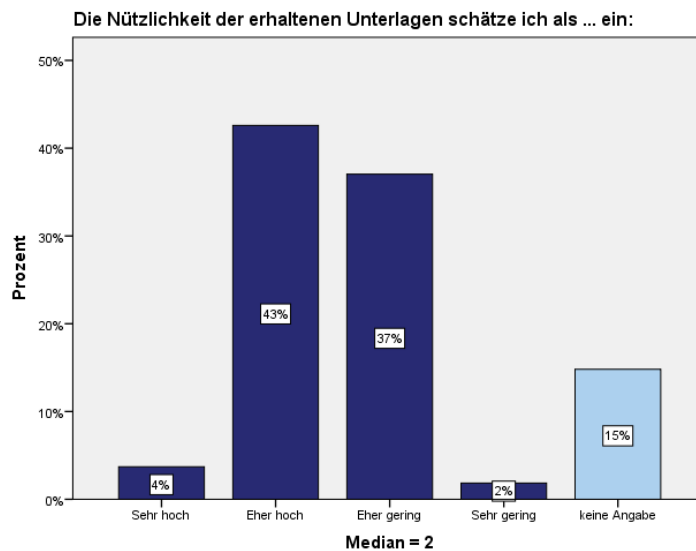


Abbildung 115: Nützlichkeit der Unterlagen

Anschließend konnten die befragten Teilnehmer noch eine Begründung zur Beurteilung ihrer Unterlagen, in Form der offenen Antwortform angeben. Als Begründung für ihre Einschätzung gaben 24 Lerner folgende Aspekte an:

Kodierung: Begründung zur Einschätzung Unterlagen	Häufigkeit
Materialien nicht für die Grundschule geeignet	22
Sonstiges (Kopiervorlagen, Unterlagen in einem Beispiel gut)	2

Tabelle 64: MAXQDA Kodierungen t3 – Nützlichkeit der Unterlagen

Die Auswertung zeigt, dass die ausgehändigten Unterlagen für den eigenen Grundschulenglischunterricht nicht geeignet, sondern eher für die Mittelschule passend waren. Für die Grundschulkinder waren die Materialien und Aufgaben daher zu schwierig. Weitere zwei Lehrpersonen teilten mit, dass die Unterlagen eine gute Anregung waren und als Kopiervorlage genutzt werden konnten. Die Analyse legt nahe, dass die Lehrkräfte die Unterlagen sehr unterschiedlich bewerten, einerseits stufen sie die Nützlichkeit als eher hoch ein, andererseits als eher gering.

Anschließend konnten die Fortbildungsteilnehmer ihre Zufriedenheit mit der Fortbildungsinitiative „Englisch in der Grundschule“ in Form einer Schulnote angeben, wobei über die Hälfte der Befragten (60 %, N = 45) der Fortbildung die Schulnote Zwei erteilen würden.

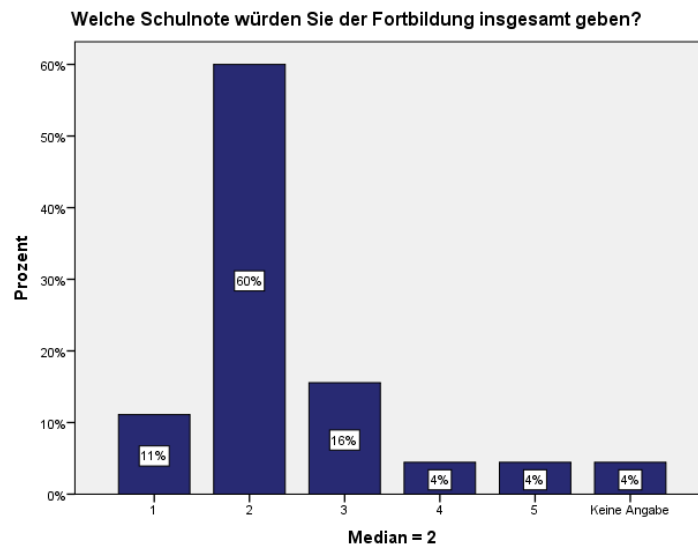


Abbildung 116: Schulnote für die Initiative „Englisch in der Grundschule“

Die Umfrage legt dar, dass insgesamt die Teilnehmererwartungen erfüllt wurden. Somit waren 35 % der Lerner sehr zufrieden, über die Hälfte mit 56 % eher zufrieden, aber 8 % waren eher unzufrieden sowie weitere 2 % sehr unzufrieden. Insgesamt zeigt sich aber überwiegend Zufriedenheit mit dem Konzept der Fortbildung mit Native Speakern (vgl. Abbildung 117).

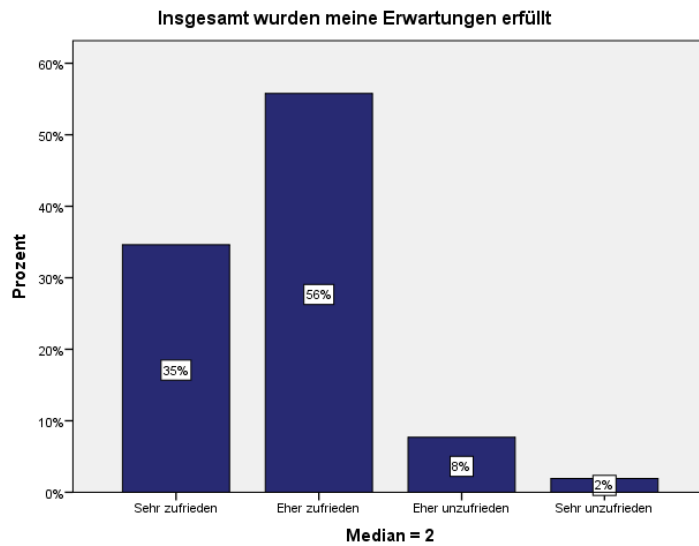


Abbildung 117: Erfüllung der Erwartungen

In Bezug auf die Organisation und Struktur der Fortbildung waren 48 % der Fortbildungsteilnehmer sehr zufrieden, 44 % eher zufrieden, weitere 6 % eher unzufrieden und 2 % sehr unzufrieden.

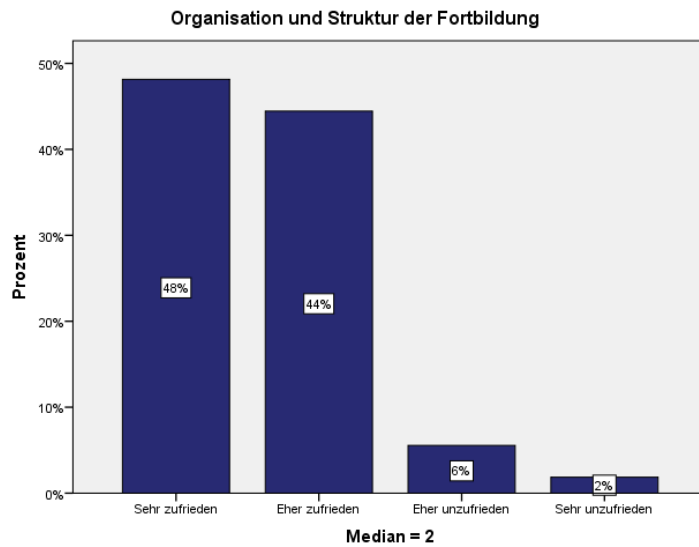


Abbildung 118: Organisation und Struktur der Fortbildung

	Sehr zu- frieden	Eher zufrieden	Eher unzufrie- den	Sehr unzufrieden
Auftaktveranstaltung	23 %	60 %	15 %	2 %
Wissenserwerb/Wissensgewinn für mich persönlich	25 %	57 %	13 %	6 %
Praktische Umsetzung des Er- lernten im eigenen Englischun- terricht	15 %	46 %	31 %	8 %
Unterrichtsstunden mit dem Na- tive Speaker	55 %	36 %	9 %	0 %
Kursdauer (3 Std.) mit dem Na- tive Speaker	67 %	19 %	13 %	2 %
Die Größe der Kursgruppe emp- fand ich als angenehm	76 %	22 %	2 %	0 %
Hinweise für Internet-basierte Programme	33 %	53 %	12 %	2 %

Tabelle 65: Zufriedenheit in konkreten Bereichen

In der vorliegenden Auswertung in Tabelle 65 wird besonders ersichtlich, dass der Großteil der Fortbildungsteilnehmer sehr zufrieden (55 %, N = 53) mit den Unterrichtsstunden der muttersprachlichen Referenten waren. Die Kursdauer von drei Stunden entsprach auch den Vorstellungen der meisten Lehrkräfte, so dass 67 % sehr zufrieden mit der Dauer waren. Weiter wird auch die Gruppengröße von nicht mehr als 15 Kursteilnehmern mit 76 % als sehr zufriedenstellend bewertet (vgl. Abbildung 119). Folglich kann die Kursgruppengröße von etwa 12 bis 15 Teilnehmenden pro Gruppe beibehalten werden.

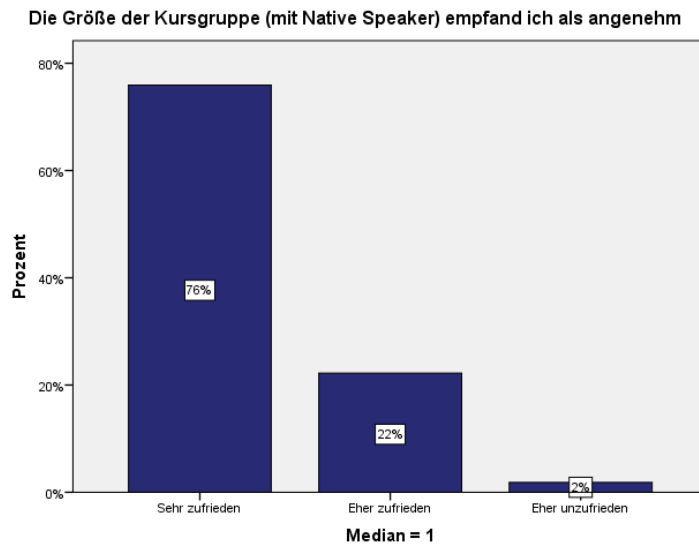


Abbildung 119: Gruppengröße der Fortbildung

Das Konzept der Fortbildung wurde überwiegend positiv bewertet. 60 % waren eher zufrieden mit der Auftaktveranstaltung und weitere 57 % äußerten sich zufrieden in Bezug auf ihren eigenen Wissenserwerb (vgl. Tabelle 65). Die Lerner waren überwiegend eher zufrieden, betrachtet man die praktische Umsetzung des Erlernten im eigenen Englischunterricht, so dass sogar 15 % sehr zufrieden damit waren. Etwa 46 % zeigten sich eher zufrieden, aber auch 31 % eher unzufrieden und 8 % sehr unzufrieden mit den Hinweisen für die praktische Umsetzung im Unterricht. Mit den Hinweisen für Internet-basierte Programme waren 33 % sehr zufrieden, 53 % eher zufrieden, 12 % eher unzufrieden und weitere 2 % sehr unzufrieden.

Abschließend hatten die Befragten die Möglichkeit, noch weitere Wünsche in Bezug auf die zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen zu äußern, so dass daraus folgendes Ergebnis (18 Antworten) hervorging:

Kodierung: Wünsche zu zeitlichen/räumlichen Rahmenbedingungen	Häufigkeit
Sonstiges (Parkmöglichkeiten, Wochentage, Termine getauscht u. a.)	6
Stunden mit dem Native Speaker waren zu kurz	5
Auftaktveranstaltung kürzen/weglassen	4
Stunden mit dem Native Speaker waren zu lang	2

Keine Wünsche	2
---------------	---

Tabelle 66: MAXQDA Kodierungen t3 – Wünsche zu Rahmenbedingungen

Hierbei sind von den Untersuchungsteilnehmern sehr vielfältige Angaben eingegangen. Einerseits wurden Parkmöglichkeiten im Rahmen der Auftaktveranstaltung, ausgewählte Wochentage oder die Auftaktveranstaltung kritisiert, andererseits gaben die Lerner an, dass sie die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern zu kurz oder zu lang empfanden oder sich auch regelmäßige Wiederholungen wünschen. Ferner bemängelten die Fortbildungsteilnehmer den kompakten Ablauf der Fortbildungsveranstaltung, die bei einigen Teilnehmenden den Besuch von drei Unterrichtsblöcken in zwei Wochen erforderte. Da in diesem Zeitraum 2014 gerade die Implementierung des „LehrplanPLUS“ in Bayern stattfand, waren viele Lehrkräfte mit der Doppelbelastung von Fortbildung und Arbeitsbelastung in der eigenen Schule überfordert. Dies sollte für zukünftige Planungen von Fortbildungsveranstaltungen berücksichtigt werden, um solche Überschneidungen zu vermeiden. Eine Abstimmung mit der Schulleitung wäre hier empfehlenswert.

In Bezug auf die Dozentinnen und Dozenten konnten anschließend Wünsche geäußert werden, so dass folgende 10 Angaben gemacht wurden:

Kodierung: Wünsche an Dozierende	Häufigkeit
Lob an die Native Speaker	4
Mehr auf die Grundschule ausgerichtet	3
Sonstiges (Anfahrtszeit berücksichtigen, Auftaktveranstaltung u. a.)	3

Tabelle 67: MAXQDA Kodierungen t3 – Wünsche an Dozierende

Die Ergebnisse zeigen, dass die Fortbildungsteilnehmer überwiegend zufrieden mit den muttersprachlichen Dozenten waren, so dass die Mehrheit die motivierende Art des Unterrichts und die individuelle Ausspracheschulung lobte. Andererseits wurde der Wunsch nach mehr Praxisbezogenheit geäußert sowie eine deutlichere Fokussierung auf den Grundschulenglischunterricht. Hierbei hätten sich die Lerner umfangreichere Materialien gewünscht.

Besonders gefallen hat den Lernern an der Fortbildung (Frage 7.13 t3) folgende Aspekte, wobei 29 Antworten hierbei aufgenommen wurden:

Kodierung: Was hat Ihnen besonders gut gefallen	Häufigkeit
Unterricht mit den Native Speakern	27
Kleine Gruppen	4

Tabelle 68: MAXQDA Kodierungen t3 – besonders gut gefallen

Die vorliegenden Ergebnisse verstärken die bereits gesammelten Aspekte zur Fortbildung insgesamt: die Mehrheit der Fortbildungsteilnehmer ist begeistert von den Unterrichtsstunden mit den muttersprachlichen Referenten und der authentischen Sprachvermittlung. Es wurden die abwechslungsreichen Arbeitsphasen, die Möglichkeit der Korrektur der eigenen Aussprache, die kleine Gruppengröße sowie der aktive Sprachgebrauch aller Teilnehmenden ohne Bewertung in besonderem Maße von den Lehrkräften anerkannt.

Im weiteren Verlauf der Befragung konnten die Fortbildungsteilnehmer auch angeben, was ihnen an der Fortbildung weniger gut gefallen hat (15 Antworten):

Kodierung: weniger gut gefallen	Häufigkeit
Übungen, die nicht für die GS geeignet waren	4
Viele Nachmittage waren sehr anstrengend	3
Auftaktveranstaltung/Organisation	3
Sonstiges (Online Anmeldung FIBS u. a.)	3

Tabelle 69: MAXQDA Kodierungen t3 – weniger gut gefallen

Die Kritikpunkte decken sich auch hier mit den bereits gesammelten Ergebnissen aus der Umfrage. Die Lehrkräfte hätten sich mehrheitlich Materialien und Übungen gewünscht, die mehr auf den Grundschulenglischunterricht ausgerichtet sind. Ferner wurde nochmals die kompakte Durchführung der Fortbildung bemängelt, so dass nicht alle Interessierten an der Fortbildung

teilnehmen konnten. Zudem wurde die Länge der Auftaktveranstaltung sowie die mehrfache Online-Anmeldung über FIBS kritisiert.

Abschließend wurden die Fortbildungsteilnehmer befragt, ob sie sich dieses Konzept der Fortbildung als regelmäßige Veranstaltung wünschen würden.

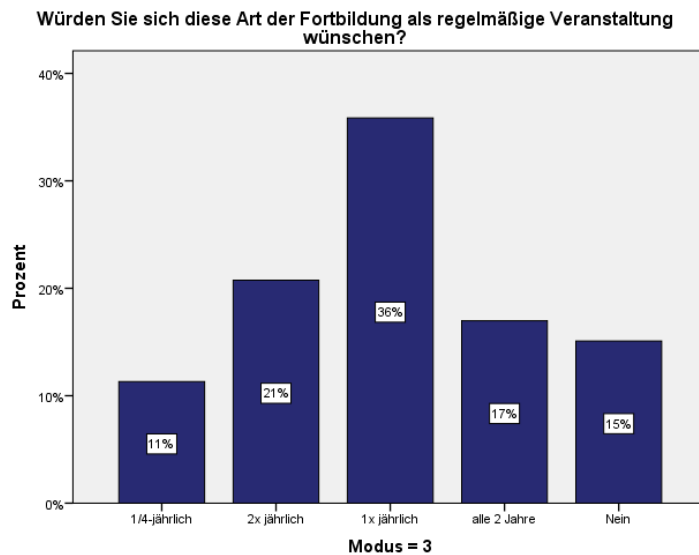


Abbildung 120: Fortbildung als regelmäßige Veranstaltung

In Bezug auf die regelmäßige Wiederkehr der Fortbildung, gaben 36 % (N = 53) der Befragten an, dass sie sich die Fortbildung einmal jährlich wünschen würden, 21 % würden zweimal jährlich die Fortbildung besuchen und 11 % vierteljährlich (vgl. Abbildung 120).

Insgesamt würden 80 % (N = 54) der teilnehmenden Lehrkräfte die Fortbildung weiterempfehlen (vgl. Abbildung 121).

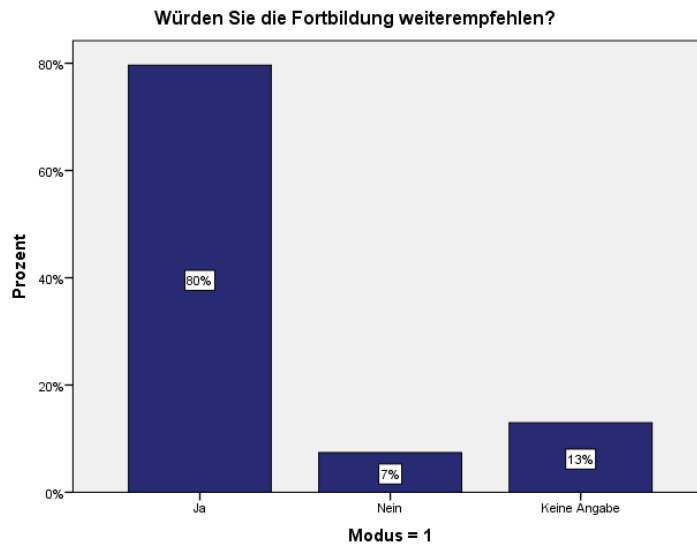


Abbildung 121: Weiterempfehlung der Fortbildung

Weiter sind die Lehrkräfte auch zum Großteil erfreut (77 %, N = 53), dass der Regierungsbezirk Schwaben diese Fortbildungsmaßnahme für Grundschul-lehrkräfte zur Verfügung stellt.

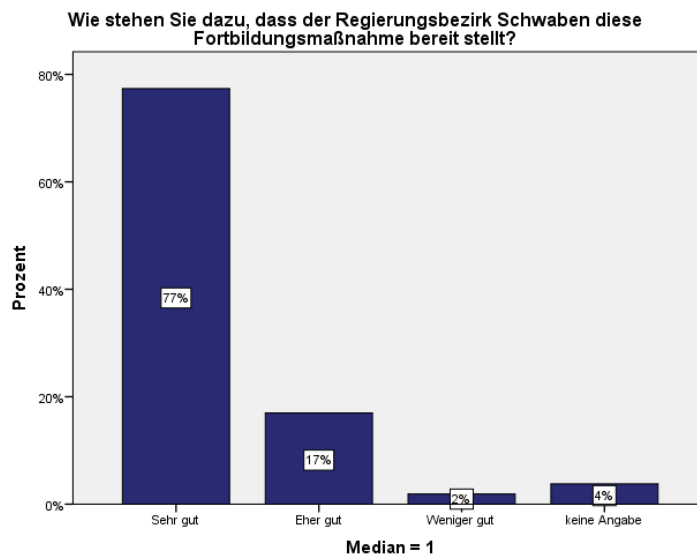


Abbildung 122: Fortbildungsmaßnahme der Regierung von Schwaben

Um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern noch abschließend die Möglichkeit zu geben, weitere Anregungen oder Wünsche mitzuteilen wurde in Form einer offenen Antwortform Gelegenheit dazu gegeben. Folgende Wünsche und Anregungen wurden von 13 Probanden angegeben:

Kodierung: weitere Anregungen/Wünsche	Häufigkeit
Regelmäßige Kurse	4
Sonstiges (Auslandsaufenthalte, Fragebogen u. a.)	4
Ausschreibung der Fortbildung zielgerichteter	2
Dank/Lob	2
Mehr Unterrichtsbezug	1
Grammatikvermittlung	1
Individuelles <i>Feedback</i>	1

Tabelle 70: MAXQDA Kodierungen t3 – weitere Anregungen und Wünsche

Der Wunsch nach regelmäßigen Fortbildungsveranstaltungen mit muttersprachlichen Referenten wurde auch hier wieder geäußert. Ferner gingen noch weitere Aspekte ein, wie beispielsweise die Kritik an der Ausschreibung der Fortbildung. Diese hätte nach Meinung einiger Fortbildungsteilnehmer noch zielgerichteter mit Informationen zu den Inhalten an die Grundschullehrkräfte vermittelt werden können (vgl. Kapitel 2.3). Zudem wurde die grundsätzliche Teilnahme an einer Umfrage beanstandet. Wünschenswert wären nach Aussagen der Kursmitglieder auch die Teilnahme an Auslandsaufenthalten und Auslandslehrgängen im Rahmen einer Englischlehrkräfte-Fortbildung für den Grundschulbereich.

7.6 Ergebnisse der Teilnehmerinterviews

Dieser Abschnitt fasst die Ergebnisse der qualitativen Leitfadeninterviews mit den Fortbildungsteilnehmern zusammen, um im Hinblick auf die Umsetzung einer teilnehmerorientierten Fortbildung ihre Perspektive miteinzubeziehen. „Die Beforschten sollen die Gelegenheit haben, ihre eigene Sichtweise zu äußern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äußern“ (Kuckartz 2016: 55).

TN	Positiv an Unterricht mit NS	Negativ an der FB	Training der sprachlichen Fertigkeiten	Vorschläge
TN 1	– Kurzweilig – Interessant	– 3 Wochen in Folge etwas anstrengend	– Stimmlos/stimmhaft sehr sinnvoll	– Kürzere Kurszeiten über

	<ul style="list-style-type: none"> - Authentisch - Viel Spaß gehabt - Anwendung im eigenen Unterricht - Praxisbezug 		<ul style="list-style-type: none"> und effektiv geübt - Sprachliche Fertigkeiten verbessert 	<ul style="list-style-type: none"> längeren Zeitraum - Evtl. Ferienzeiten nutzen
TN 2	<ul style="list-style-type: none"> - Abwechslungsreiche Arbeitsformen - Spaß - Authentische Referenten 	<ul style="list-style-type: none"> - Zu wenig Grammatikübungen - Zu wenig individuelles <i>Feedback</i> - Teilweise zu kompliziert für Grundschule 	<ul style="list-style-type: none"> - Viele Sprechelassen 	<ul style="list-style-type: none"> - Mehr individuelles <i>Feedback</i>
TN 3	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzweilig - Abwechslungsreich - Interaktiv - Grammatikhinweise 	<ul style="list-style-type: none"> - Kaum Fehlerkorrektur bei der Aussprache - Zu hohes Niveau für die Grundschule - Auftaktveranstaltung nicht sinnvoll und zu lang 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachliche Fertigkeiten insgesamt trainiert 	<ul style="list-style-type: none"> - Auftaktveranstaltung streichen - Mehr individuelles <i>Feedback</i> - Gruppen nach Sprachniveau einteilen
TN 4	<ul style="list-style-type: none"> - Interessant - Konkrete Beispiele - Praxisbezug zur Grundschule - Spaß - Authentischer Referent 	<ul style="list-style-type: none"> - Auftaktveranstaltung nicht gelungen, eher langweilig, da Inhalt (Kompetenzbegriff) bereits bekannt 	<ul style="list-style-type: none"> - Viele Sprechelassen - Gute Übungen der Problemlaute - Vorgestellte Programme waren sinnvoll mit Login 	<ul style="list-style-type: none"> - Theorie reduzieren - Praxisbezug ist effektiver für Lehrkräfte - Regelmäßige Fortbildungen wie diese Initiative anbieten - Initiative besser bewerben z. B. Aushang

Tabelle 71: Übersicht Ergebnisse Teilnehmerinterviews (t3)

7.7 Zusammenfassung

Auf Grundlage der Ergebnisse lässt sich zusammenfassend folgendes Profil der Fortbildungsteilnehmer erstellen. Die Vorkenntnisse in Englisch betreffend, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die teilnehmenden Grundschullehrkräfte überwiegend die Note Zwei in ihrer eigenen Schullaufbahn erzielt haben und der Großteil von ihnen Englisch nicht als Unterrichts-

fach bzw. als Hauptstudienfach studiert hat. Über 90 % der Teilnehmer haben während ihres Studiums des Lehramtes für Grundschulen kein Studiensemester im Ausland verbracht, da dies nicht als Pflicht im Studium vorgegeben wurde. Sehr wenige der Fortbildungsteilnehmer pflegen den persönlichen Kontakt zu englischsprachigen Muttersprachlern und nutzen auch eher seltener Gelegenheiten, sich mit englischsprachigen Medien wie E-Mail-Korrespondenz, Literatur, Filme oder auch *Social Media*-Plattformen zu befassen. Dennoch stufen die meisten ihre eigenen Englischkenntnisse als eher gut ein und beurteilen diese als ausreichend, um den eigenen Englischunterricht in der Grundschule kompetent zu gestalten. Da die Lehrkräfte ihre Englischkenntnisse als eher gut bewerten, macht ihnen zum großen Teil das Englischunterrichten Freude, wobei die meisten zwei Stunden pro Woche Englischunterricht geben, einige sogar vier Stunden die Woche an bayerischen Grundschulen. Wenn sie Englischunterricht geben, wird der Unterricht vorwiegend auf Englisch gehalten. Besonders beim Begrüßen/Verabschieden der Schulkinder, beim Loben oder auch beim Ermutigen wird am meisten Englisch gesprochen. Die Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht beziehen die meisten Lehrkräfte aus dem Oldenbourg Schulbuchverlag, insbesondere die Verlagsreihe *Sally's World*. Ferner werden selbst gebastelte authentische Materialien wie Memory oder auch CD's verwendet. Seltener nutzen die Lehrkräfte englischsprachige Bilderbücher oder auch selbst mitgebrachte Materialien aus dem Urlaub.

Bei der Befragung des Fortbildungsverhaltens im Allgemeinen stellte sich heraus, dass der Großteil der Lehrkräfte Fortbildungen und damit zusammenhängendes lebenslanges Lernen für sehr wichtig erachtet. Die meisten Kursteilnehmer haben bereits an zwei oder drei Fortbildungen für das Fach Englisch während ihrer Berufslaufbahn teilgenommen, jedoch gab auch ein geringer Anteil von 13 % an, noch an keiner Fortbildung für Englisch in der Grundschule teilgenommen zu haben. Die Hälfte der Lehrkräfte gab an, auch eher zufrieden mit den Fortbildungen gewesen zu sein. Als Kritikpunkt

wurde angegeben, dass sie zu wenig Praxisanregungen erhalten haben. Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrkräfte lebenslanges Lernen als sehr wichtig erachten, haben über 80 % der Lehrpersonen aus eigenem Interesse an der Initiative „Englisch in der Grundschule“ teilgenommen. Ein kleiner Anteil besuchte die Fortbildung auf Anweisung der Schulleitung. Die Informationen über die angebotene Fortbildung erhielten die Lehrenden überwiegend mündlich von ihrer Schulleitung, gefolgt von einer E-Mail-Benachrichtigung über FIBS. In Bezug auf die Erwartungen wünschten sich die Mehrheit der Befragten eine Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz. Mit großem Abstand wurde eine Verbesserung der didaktischen Fertigkeiten oder auch die Vergrößerung des Englischwortschatzes angegeben. Diese Erwartungen wurden auch zu großen Teilen erfüllt, so dass 62 % angaben, ihre eigene Sprachkompetenz und Sprachflüssigkeit durch die Fortbildung verbessert zu haben. Auch in Bezug auf das Einüben von Grammatikkenntnissen, die Verbesserung der englischen Aussprache mit Behandlung der *Problem Sounds* und des englischen Wortschatzes wurden die Erwartungen eher erfüllt. Lediglich das Erlernen von *Classroom Phrases* und der Ausbau von didaktischen Fertigkeiten wurde nach Aussage von einigen Teilnehmenden zu wenig behandelt. Ihre Erwartungen wurden diesbezüglich eher nicht erfüllt.

Die Vorteile von Online-Fortbildungsformaten wird von den Lehrkräften mehrheitlich unterstützt, so dass diese auch überwiegend der Meinung sind, dass Online-Fortbildungen ihnen Flexibilität, authentisches Sprachmaterial, Anonymität beim Sprachenlernen und Trainingsgelegenheiten mit neuen Medien bieten. Überwiegend stimmen sie auch der Aussage zu, dass Online-Fortbildungen eher nicht den Austausch unter den Fortbildungsteilnehmern unterstützen, da bei diesen Formaten das individuelle Lernen im Vordergrund steht. Weiter sind die Kursteilnehmer auch zum großen Teil vom *Blended Learning* Konzept überzeugt, so dass es sinnvoll ist, vor den sprachpraktischen Unterrichtsstunden mit den Native Speakern eine Online-Übungseinheit am Computer zu absolvieren und so den Einstieg in das Sprachtraining zu gestalten. Beim Online-Trainingsprogramm *Online Language Coach*

haben die Fortbildungsteilnehmer am häufigsten die Problemlaute „th“ und „r“ trainiert, gefolgt vom Training der Wörter mit /w/ und /v/. Häufig geübt wurden dabei auch stimmhafte und stimmlose Laute wie /b/, /d/ und /g/. Fast überhaupt nicht trainiert wurden Problemlaute wie /ng/. Der einzige Kritikpunkt, den die Teilnehmer feststellten war, dass sie beim *Online Language Coach* keine individuelle Rückmeldung vom Programm erhalten und so nicht feststellen können, ob denn ihr Aussprachetraining den Standards entspricht und sie die Laute auch richtig aussprechen.

Im Anschluss an das Online-Sprachtraining begannen die Unterrichtseinheiten mit den muttersprachlichen Referenten, der dem Großteil der Kursteilnehmer Freude beim Sprechen bereitet hat und sie auch motivierte, am Unterricht aktiv teilzunehmen. Überwiegend hatten die Lehrkräfte keine Hemmungen vor dem Native Speaker zu sprechen, dennoch gab es einen kleinen Teil an Kursteilnehmern, die sich beim Sprechen gehemmt fühlen und demzufolge auch Leistungsdruck durch den fremdsprachlichen Unterricht empfanden. Dennoch waren sich die meisten einig, dass sie durch die Fortbildung mehr Sicherheit für den eigenen Englischunterricht erlangen. Größtenteils stimmten sie der Aussage zu, dass sie methodische Anregungen für ihren eigenen Englischunterricht erhielten und mit dem Kurs auch ihre Sprachkompetenz verbessern konnten, indem sie kompetente Sprachkorrekturen durch die Native Speaker erhielten. Dennoch wurde der Wunsch nach mehr Praxisbezügen geäußert. Die Fortbildungsteilnehmer hätten sich mehr Vorschläge und Materialien für den Grundschulunterricht gewünscht. Insgesamt hat aber ein Großteil der Lehrkräfte ihre Englischkenntnisse durch die Fortbildung verbessern können.

Der größte Bedarf besteht im Training der Sprachpraxis bzw. der Sprachgewandtheit „*Fluency*“, gefolgt von Übungen zu Problemlauten wie „th“ und „r“. Kaum trainiert werden müssten nach Aussage der Lehrkräfte Auslaute oder auch Diphthonge und *Silent letters*. Insgesamt stellte sich heraus, dass die Lehrkräfte sehr gerne Hinweise auf Problemfelder erhalten würden und

in diesen Bereich auch einen Schwerpunkt der Fortbildung legen würden. An erster Stelle wünschen sich die Lehrkräfte aber Praxisanregungen und Beispiele für sinnvolle *Classroom Phrases*, oder auch Anregungen zum methodischen Vorgehen im Unterricht.

Unterrichtsmaterialien haben fast alle Kursteilnehmer im Unterricht erhalten und stuften diese auch zum großen Teil als eher nützlich ein. Einige Arbeitsblätter der muttersprachlichen Referenten waren nicht für die Grundschule geeignet und eher für das Selbsttraining gedacht.

Überwiegend stimmten die Lehrpersonen dem zeitlichen Rahmen der Fortbildungsveranstaltung zu, so dass zwei Nachmittage á drei Stunden als angemessen eingestuft wurden. Dabei wurde der Wunsch nach häufigeren Trainings mit muttersprachlichen Referenten geäußert, bzw. in regelmäßigen Abständen gewünscht. Die Mehrheit der teilnehmenden Lehrkräfte vergab die Schulnote Zwei für die Initiative „Englisch in der Grundschule“. Die Analyse brachte auch hervor, dass zum großen Teil die Erwartungen der Teilnehmenden erfüllt wurden und sie eher zufrieden mit der Englischfortbildung waren. 35 % waren insgesamt sogar sehr zufrieden. Sehr gelobt wurden im Einzelnen die Organisation und Struktur der Fortbildung, die Größe der Kursgruppen von nicht mehr als 15 Kursteilnehmern und die Kursdauer mit den Native Speakern, die als besonders angenehm eingestuft wurden. Hierbei wurde die positive, motivierende Lernatmosphäre und die Möglichkeit der individuellen Rückmeldung durch die Referenten unterstrichen. Gewünscht wird, dass dieses Format einer fremdsprachlichen Fortbildung von der Regierung von Schwaben einmal jährlich für die Lehrkräfte angeboten und damit institutionalisiert wird. 80 % der Lehrpersonen würden diese Fortbildung auch ihren Kolleginnen und Kollegen weiterempfehlen.

7.8 Ergebnisse der Interviews mit den Native Speakern

Dieser Abschnitt fasst die Ergebnisse der qualitativen Leitfadeninterviews mit der Expertengruppe der Native Speaker in einer Themenmatrix zusammen, um im Hinblick auf die Umsetzung einer teilnehmerorientierten Fortbildung diese Perspektive miteinzubeziehen. Im Besonderen seien hier die Verbesserungsvorschläge hervorzuheben.

Kategorie	Ausbildung	Vorgaben für die Fortbildung	Einschätzung von Ausspracheschulung für Lehrkräfte	Verbesserungsvorschläge für die Fortbildung
Native Speaker 1	Studium Universität England	<i>pronunciation, classroom language;</i>	sehr wichtig; Weitergabe an die Kinder;	Für das Training zu wenig Zeit; jedoch wichtiger Impuls für die Lehrkräfte;
Native Speaker 2	Studium Universität Schottland	<i>language training, pronunciation, classroom language;</i>	„Ausspracheschulung ist das ‚A‘ und ‚O‘ für Grundschullehrkräfte“;	Ein Baustein <i>pronunciation</i> und ein Baustein <i>classroom language</i> ;
Native Speaker 3	Studium Universität USA	<i>classroom language;</i>	sehr wichtig; Lehrkräfte als gutes Beispiel/Vorbild;	Es gibt zu wenig Angebote für Grundschullehrkräfte;
Native Speaker 4	Diplom in „Teaching English as a Foreign Language“ in GB	<i>language training;</i>	sehr wichtig, da Lehrkräfte Rollenmodell darstellen („ <i>you are a model of performance</i> “);	Besser keine Trennung von <i>pronunciation</i> und <i>grammatical structures</i> und regelmäßige <i>high-quality</i> Trainingsseminare;

Tabelle 72: Übersicht der Ergebnisse der Interviews mit den Native Speakern

In Bezug auf den zeitlichen Rahmen der Fortbildungsinitiative bzw. die Unterrichtsstunden mit den Native Speakern mit jeweils zwei Nachmittagen á drei Stunden wurde von allen Native Speakern angegeben, dass man dieses Zeitfenster ausbauen müsste. Belegt wurde dies durch die Aussagen

„müsste man dies vielleicht öfters machen“ (NS, A48), „Blockkurs“ (NS, A38), „man macht das dann langfristig“ (NS, A39) oder auch „war einfach viel zu wenig Zeit“ (NS, A34).

7.9 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung fand 2013 (1. Kohorte) an drei Terminen der Fortbildungsveranstaltung von 14-17 Uhr statt. In 2014 (2. Kohorte) nahm die Forscherin an zwei Fortbildungsterminen von 14-17 Uhr an verschiedenen Grundschulen im Regierungsbezirk Schwaben teil. Insgesamt konnten mit dieser Herangehensweise fünf Fortbildungseinheiten mit den Native Speakern untersucht werden. Da die Forscherin selbst am Unterrichtsgeschehen teilnahm, konnte sie die gleiche Situation erleben, wie die teilnehmenden Lehrkräfte und wurde somit zum Bestandteil der zu beobachtenden Gruppe. Die Vorgaben für die Unterrichtsstunden waren für alle Native Speaker identisch, so dass sich die Fortbildung der Lehrkräfte auf das Training der Aussprache bezog. Die Native Speaker hatten unterschiedliche Arbeitsblätter für die Ausspracheübungen, diese unterschieden sich aber im Aufbau des Nachmittags mit aktiver Beteiligung der Fortbildungsteilnehmer nur kaum. Die kleinen Lerngruppen an Lehrkräften ermöglichte es den Native Speakern, Gruppenarbeiten mit vier bis sechs Teilnehmern umzusetzen und möglichst viele Lehrkräfte innerhalb der drei Unterrichtsstunden zum Sprechen anzuregen.

Folgernd aus der teilnehmenden Beobachtung kann der Aufbau des dreistündigen Unterrichts mit den Native Speakern und dem Fokus auf die Ausspracheschulung in dieser Form beibehalten werden. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der offenen Antworten der teilnehmenden Lehrkräfte, die sich überwiegend positiv über die Unterrichtsnachmittage mit den muttersprachlichen Referenten äußerten. Damit vervollständigt die teilnehmende Beobachtung neben der Online-Befragung und den geführten Leitfadeninterviews den empirischen Ansatz der Triangulation und bestätigt die

bereits erhaltenen Ergebnisse. Die Teilnahme der Forscherin an der Fortbildung fand hauptsächlich dafür statt, um im Anschluss an die Unterrichtsstunden die Probanden (Lehrkräfte und Native Speaker) für die Leitfadenterviews zu gewinnen. Daher spielt die teilnehmende Beobachtung im gesamten Forschungsvorhaben eine untergeordnete Rolle und fließt nur als Zusatzinstrument zur Bestätigung der Ergebnisse in die Auswertung der Fortbildungsinitiative mit ein.

In der üblichen Lehr-Lern-Anordnung, wie sie die Lehrkräfte auch in ihrem Berufsalltag mit Grundschulkindern vorfinden, wurde die Fortbildungsveranstaltung mit Inhalten aus alltagsgebundenen Kontexten der Grundschule gefüllt und folgt damit auch der Empfehlung von Raasch, „Lern- und Anwendungsort möglichst weitgehend identisch [zu] arrangieren“ (ebd. 2005: 26).

8 Diskussion der Befunde

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung diskutiert und auf Problemfelder hingewiesen. Auf der Basis der gefundenen Erkenntnisse aus der Studie werden im letzten Teil der vorliegenden Arbeit weiterführende Anregungen und Empfehlungen zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften vorgeschlagen.

Der Forschungsansatz wurde so gewählt, dass quantitative und qualitative Daten so miteinander in Verbindung gesetzt wurden, dass die zielgruppenspezifischen Haltungen, Erwartungen und Bedürfnisse der einzelnen Lehrkräfte ersichtlich wurden. Neben dem anonymisierten Online-Fragebogen wurde auf kommunikative Ermittlungsformen wie das Leitfadenterview zurückgegriffen, um konkret zu analysieren, inwiefern eine institutionalisierte fremdsprachliche Fortbildung für Grundschullehrkräfte didaktisch, methodisch, inhaltlich und organisatorisch zu gestalten ist, da dies in der bisherigen Forschungsliteratur insgesamt eher vernachlässigt wurde. Auf Grundlage der reflektierten Umfrageergebnisse der Lehrkräfte, die als Experten für Unterricht das Hauptuntersuchungsinstrument des Forschungsvorhabens bilden, wird die Praxismaßnahme „Englisch in der Grundschule“ untersucht und bewertet, um ein besseres Verständnis über das Konzept zu erzielen und Korrekturen vorzunehmen.

Als schwierig stellte sich im Verlauf der Arbeit dar, die unterschiedlichen Aussagen der Fortbildungsteilnehmer zu bündeln, da der einzelne Teilnehmer der Initiative im Fokus der Befragung stand. In vielen Fragestellungen stellte sich aufgrund der heterogenen Antworten kein eindeutiges Ergebnis dar, so dass in die Auswertung vielfach unterschiedliche Einzelaussagen miteinfließen. Zudem erschwerten es die gesammelten offenen Antworten der Lehrkräfte, ein eindeutiges Meinungsbild zusammenzustellen, da die Antworten in verschiedene Richtungen wiesen. Es handelt sich um eine sehr

subjektive Darstellung der wahrgenommenen Zustände. Eine eindeutige Zuordnung zu den Vor- und Nachteilen der jeweiligen Begründung war schwierig, es gab jedoch auch viele Aussagen, die die Auswertung der Online-Umfrage bestätigten. Die Verfasserin ist sich der Einschränkungen der Datenauswertung in der vorliegenden Untersuchung bewusst und hat versucht, möglichst sinnvoll und differenziert an die Auswertung heranzugehen. Die vorliegende Untersuchung wird aus diesen Gründen als Fallstudie verstanden, kann aber in modifizierter Form auf vergleichbare Fortbildungsveranstaltungen angewendet werden.

Folglich zeigt die vorliegende Studie, dass die heterogene Zusammensetzung der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer die größte Herausforderung bei der Planung eines Fortbildungskonzeptes darstellt. Aufgrund der individuellen Lernerbiografien (vgl. Kapitel 1.3 erste Fragestellung) und deren persönliche Erfahrungen im Fremdsprachenlernen bringen die Lehrkräfte ganz unterschiedliche Vorkenntnisse, Interessen und Kompetenzen mit ein. Weiter unterscheiden sich ihre Beweggründe für das Lernen, so dass eine Fortbildung an ihre persönlichen Interessen anschließen muss. Insgesamt zeigt sich aber, dass lebenslanges Lernen bei den befragten Lehrkräften eine sehr wichtige Rolle in ihrem beruflichen Selbstverständnis spielt und sie auch in Zukunft die Motivation haben, weitere Fortbildungen zu besuchen (vgl. Kapitel 1.3 zweite Fragestellung). In der vorliegenden Evaluation hatten die Probanden zudem einen großen Altersunterschied untereinander, so dass auch hier das Fortbildungskonzept auf die verschiedenen Altersgruppen angepasst werden müsste.

Mit Sicht auf die unterschiedlichen Englischvorkenntnisse der Lehrkräfte, die große Altersspanne sowie das vorherige Fortbildungsverhalten, wäre ein vorbereitender Einstufungstest in Englisch vor der eigentlichen Fortbildungsinitiative empfehlenswert, um die Teilnehmergruppen gemäß ihrem Wissensstand mit dem Ziel zusammenzuführen, den Englischunterricht für

alle Kursteilnehmer zielgerichteter zu gestalten. Dies könnte durch die Beachtung des bereits vorhandenen Erfahrungswissens der Grundschullehrkräfte umgesetzt werden.

Ein weiteres Thema, das angesprochen wird, ist der zeitliche Rahmen der Initiative (vgl. Kapitel 1.3 dritte Fragestellung). Hier wurde immer wieder der Wunsch nach regelmäßigen Veranstaltungsformaten, zum Beispiel ein monatlich stattfindender „Runder Tisch“ zur Förderung der Sprachkompetenz und der Kommunikationsfähigkeit geäußert. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass die Grundschullehrkräfte im Laufe ihres Berufsalltages regelmäßige Fortbildungen im Fach Englisch wünschen. Ziel der Fortbildungsinitiative war es, möglichst viele Sprechkanäle zu schaffen, um die Lehrkräfte das Training der Aussprache zu ermöglichen und kontinuierliche Sprachlernprozesse anzuregen. Dies ist gemäß den Aussagen der Kursteilnehmer zu großen Teilen während der Unterrichtsstunden mit den Native Speakern umgesetzt worden. Positiv unterstützt wurde dies durch die hohe Lernmotivation der Lehrkräfte.

Aus den Interviews kam vielfach hervor, dass die zur Verfügung gestellten Materialien nicht für die Grundschule geeignet waren. Daraus kann geschlossen werden, dass die muttersprachlichen Referenten nicht in umfassendem Maße über das Konzept der „Initiative Englisch in der Grundschule“ informiert wurden, oder durch ein höheres Niveau im Fremdsprachenunterricht mehr Lernmotivation und aktive Teilnahme erzielen wollten. Die Lehrkräfte hätten sich in diesem Fall eher Materialien gewünscht, die sie auch in ihrem eigenen Englischunterricht verwenden können. Fortbildungsteilnehmer wünschen sich demnach am konkreten Berufsalltag ausgerichtete Materialien mit praktischen Beispielen für den Englischunterricht in der Grundschule. Eine Materialsammlung, gemeinsam gestaltet von allen muttersprachlichen Referenten, wäre hier ein Lösungsansatz. Ein gegenseitiger Erfahrungsaustausch der Referenten sowie ihr Einbezug in die Vorbereitung der Fortbildungsinhalte, könnte hierbei zielführend sein.

Ferner wird in den Interviews immer wieder thematisiert, wie wichtig den Kursteilnehmern die individuelle Rückmeldung ist, die im Online-Format des *Language Coaches* nicht gegeben war. Auch wurde die Bindung des *Language Coaches* an einen Zeitschriftenverlag als negativ bewertet. Den Vorteil des individuellen *Feedbacks* (vgl. Kapitel 1.3 vierte Fragestellung) schätzten die Kursteilnehmer demgegenüber an den Unterrichtsstunden mit den Native Speakern sehr. Dennoch lobten sie am Online-Fortbildungsprogramm die Möglichkeit des Aussprachetrainings, welches zeit- und ortsunabhängig von zu Hause aus trainiert werden kann.

Weiter taucht in den Interviews auf, dass die in der 1. Kohorte aufgetauchten technischen Probleme auf die Lernatmosphäre und die Lernmotivation sehr hinderlich gewirkt haben, so dass in Zukunft den technischen Rahmenbedingungen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das vorliegende Konzept der Initiative „Englisch in der Grundschule“ in weiten Teilen inhaltlich, didaktisch, methodisch und organisatorisch erfolgreich von den Kursteilnehmern sowie den muttersprachlichen Referenten eingestuft wurde. Folglich hat das Forschungsvorhaben sein erklärtes Ziel, ein Konzept einer teilnehmerorientierten Fortbildung auszuarbeiten erreicht, indem die direkt Beteiligten nach ihren Bedürfnissen und Erwartungen befragt wurden. Es ging darum zu ermitteln, ob die Lehrkräfte dem Berufsfeldbezug sowie Erwachsenengerechtigkeit zustimmen konnten und die Fortbildung als zielgruppengerecht beurteilten. Als sinnvoll zeigte sich bei der Konzeptentwicklung nach Auswertung der Daten der 1. Kohorte die Einbindung der Kursteilnehmer für das modifizierte Konzept der 2. Kohorte, denn „durch Teilnehmerpartizipation bei der Programmearbeitung können vor allen Dingen konkrete Lerninteressen auf der Ebene des Könnens präziser formuliert werden. Abgesehen davon, daß [sic] einem demokratischen Modus folgend, nur dann mit positiven Lernerfolgen gerechnet werden kann, wenn den Bedürfnissen der Teilnehmer entgegengekommen wird“ (Gieseke et. al 1979: 13). Daher muss die Politik hier

auch in Zukunft, zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Wissenserwerbs, Bedingungen schaffen, die den Grundschullehrkräften die Möglichkeit bietet, kontinuierlich an Fortbildungen für das Fach Englisch teilzunehmen.

Künftige Angebote der Lehrerfortbildung müssen noch stärker auf die sich verändernden Anforderungen des Schulwesens und die Ausbildungsvoraussetzungen, die Berufserfahrungen und eine vorausgegangene Fortbildung bezogen sein (Arlt & Döbrich & Lippert 1981: 10).

Nach Auswertung der gesammelten Daten ergeben sich aus Sicht der Forscherin für zukünftige Lehrerfortbildungen für Lehrkräfte, die Englisch in der Grundschule unterrichten müssen folgende Konsequenzen:

1. Vorkenntnisse der Lehrkräfte in der Fremdsprache müssen in das Konzept der Fortbildung einfließen. Aufgrund der unterschiedlichen Lernstände der Erwachsenen ist es in heterogenen Gruppen schwierig, individuelles Lernen zu ermöglichen. Ein vorab durchgeführter Einstellungstest nach Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens wäre hier empfehlenswert. Anschließend könnten die teilnehmenden Lehrkräfte in Gruppen mit gleichem oder ähnlichem Sprachniveau zusammengebracht werden und der Unterricht könnte auf dem Sprachstand der Lerner anknüpfen, wobei alle Kursteilnehmer ähnliche Voraussetzungen haben würden. In homogenen Lernergruppen gäbe es mehr Anlässe, um kontinuierliche Sprachlernprozesse stattfinden zu lassen.
2. Um nachhaltig einen Lernzuwachs und mehr Sicherheit im eigenen Englischunterricht zu gewährleisten, müsste das Format der Fortbildung mit muttersprachlichen Referenten langfristig und auf institutioneller Ebene regelmäßig angelegt und die Fortschritte der Lerner empirisch begleitet werden, um den Kompetenzerwerb zu belegen. „Das Minimum stellen mehrtägige Kompaktseminare in der unterrichtsfreien Zeit dar; effizienter sind Halbjahres- und Jahreskurse, die teils unterrichtsvorbereitend, teils unterrichtsbegleitend durchgeführt werden“ (BIG-Kreis 2007: 11).

3. Es gilt, die dritte Phase der Lehrerbildung weiterzuentwickeln und so den Grundstein zu lebenslangem Lernen zu legen, daher ist die institutionelle Verankerung sehr zu empfehlen. „So wie die erste Phase der Ausbildung sich um Kohärenz der Anteile bemüht, ist die Vernetzung der Bildungsinstitutionen beider Phasen eine verpflichtende Aufgabe aller Beteiligten, damit Kompetenzentwicklung wirklich ein kontinuierlicher und produktiver Prozess wird, der den Grundstein zum lebenslangen Lernen legt“ (BIG-Kreis 2007: 11).
4. Unterstützung der Schulleitung sowie auch von der Politik, damit mehr Angebote dieser Programme umgesetzt werden können. Schließlich steigen die Anforderungen an den Beruf auch weiterhin. Die Hochschulrektorenkonferenz unterstreicht, dass „Hochschulen ihrer Verantwortung für die dritte Phase der Lehrerbildung, für die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung nur unter der Voraussetzung ausreichender Ressourcen gerecht werden [können]“ (HRK 2015: 24).
5. Teilnehmerorientierung als Grundprinzip bei der Ausarbeitung eines fremdsprachlichen Fortbildungsprogrammes. Es sollte das Ziel sein, dass alle Kursteilnehmer gleichermaßen von der Fortbildung profitieren und ein motivierendes und unterstützendes Lernklima vorfinden.
6. Wissenschaftliche Begleitung der Fortbildungsmaßnahme als Qualitätssicherung und der Etablierung von Standards. „Die Vielfalt an Maßnahmen verlangt im Interesse eines nachhaltigen und verlässlichen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule nach Standards für die Fort- und Weiterbildung [...]“ (BIG-Kreis 2007: 11). „Der Wert einer Evaluation sollte nicht allein daran gemessen werden, wie nah sie der Wirklichkeit des Programms kommt, sondern vor allem auch daran, wie weit sie in der Lage ist, Lernprozesse anzustoßen, die das mitunter eng begrenzte Bewusstsein der Lernenden, Lehrenden und Leitenden erweitern. Dieser innovativen Funktion von Evaluation gerade im Kontext der heraufkommenden Wissensgesellschaft gilt wachsende Aufmerksamkeit“ (Wessler 2011: 1043).

Die oben genannten Punkte sind im Hinblick auf die komplexe Schulentwicklung im Besonderen und der auftretenden gesellschaftlichen Veränderungen im Allgemeinen erforderlich, wie eingangs erörtert. Der BIG-Kreis stellt zum Grundschulenglischunterricht fest, dass „noch sehr viel Zeit verstreichen [wird], bis der Unterricht ausschließlich von fachlich angemessen ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern erteilt werden kann“ (BIG-Kreis 2007: 11).

9 Fazit und Ausblick

Lehrkräfte, wie auch andere Berufsgruppen, stehen im Verlauf ihres Arbeitslebens vor vielfältigen Herausforderungen von Seiten der Schulentwicklung, oder auch der Gesellschaft und müssen folglich immer komplexere Aufgaben wahrnehmen, um den Berufsalltag meistern zu können. Diese Anforderungen steigen stetig und erfordern damit eine stetige Fort- und Weiterbildung, um die benötigten Kompetenzen zu erwerben.

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden empirischen Studie war es, ein qualitativvolles teilnehmerorientiertes Fortbildungskonzept für Grundschullehrkräfte zu entwickeln und wissenschaftlich zu begleiten, welches ihnen ermöglicht, kompetent den Englischunterricht in der Grundschule zu unterrichten. Schwerpunkte bildeten dabei Teilnehmerorientierung, Berufsfeldbezug sowie Erwachsenengerechtigkeit des Konzepts. Vorliegend wurde ein gelungenes Modell einer fremdsprachlichen Fortbildung für Grundschullehrkräfte evaluiert, um die Bedarfe und die Erwartungen der Kursteilnehmer zu bestimmen und um Verbesserungspotentiale aufzudecken. Eine partizipative Lernkultur war die Grundlage zu den Überlegungen des Konzeptes. Dennoch zeigt Tippelt, wenn man auf die Ziele und Inhalte der Erwachsenenbildung blickt, „so ist festzustellen, dass der soziale Wandel in der Gesellschaft zu deutlichen Problemverschiebungen und Rückbelastungen in einzelnen Teilbereichen der Erwachsenenbildung geführt hat“ (Tippelt 2011: 12).

Die dargestellten Empfehlungen in Kapitel 8 bieten Möglichkeiten der Gestaltung von institutionalisierten fremdsprachlichen Fortbildungen für Grundschullehrkräfte und können Ansätze für weiterführende Forschungsprojekte sein. Professionelles Lehrerhandeln kann sich nur unter geeigneten Rahmenbedingungen entwickeln, daher ist diese Studie als Anregung gedacht, auch weiterhin nachhaltige Fremdsprachenfortbildungskonzepte mit

muttersprachlichen Referenten für Lehrkräfte unter wissenschaftlicher Evaluation anzubieten, um die qualitätsgerechte Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts sowie der Institution Schule sicherzustellen. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ermöglicht es, die konzeptionelle Gestaltung der Fortbildung weiter an die Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen und zu optimieren. „Statt vorlaufender intervenierender Vorgaben greifen nachträgliche evaluative Bewertungen als Qualitätssicherung“ (Faulstich 2006: 14), denn je besser man die Bedürfnisse der Teilnehmer kennt und sie in das Fortbildungskonzept einbindet, desto besser kann man das Fortbildungskonzept auf sie abstimmen. Dennoch ist aus dem Forschungsvorhaben zu erkennen, dass es nicht möglich ist, eine Fortbildung zu gestalten, die allen Individuen in allen Maßen gerecht wird und es unmöglich ist, alle Kursteilnehmer gleichermaßen zufriedenzustellen. Dafür sind die einzelnen Lernerbiografien und Lebensbiografien, Erwartungen und Bedürfnisse in konkreten Aspekten zu vielschichtig, komplex und subjektiv. Dennoch hilft die Orientierung an den Eckpunkten der ausgewerteten Daten, die zeigen, dass das Fortbildungskonzept zu großen Teilen mit den Vorstellungen der Kursteilnehmer übereinstimmt. Damit wird eine Forschungslücke im Hinblick der Konzeption einer institutionalisierten fremdsprachlichen Fortbildung für Grundschullehrkräfte angereichert, um auf diesem Forschungsgebiet mehr Transparenz herzustellen. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen substantiellen Beitrag zu einem insgesamt eher nachrangig behandelten Thema der fremdsprachlichen Fortbildung für Grundschullehrkräfte.

An diese Fortbildung könnte sich im Kontext einer ganzheitlichen Herangehensweise anschließen, die Wirksamkeit der Fortbildung in einer Folgeuntersuchung nachhaltig festzustellen. Dies blieb in der vorliegenden Studie unberücksichtigt, könnte aber in zukünftigen Forschungsvorhaben in Kombination mit einer begleitenden Evaluation umgesetzt werden.

10 Literaturverzeichnis

- Aguado, K., & Riemer, C. (Hrsg.). (2001). Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen); Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache: Vol. 15. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ahrens, R., & Weier, U. (Hrsg.). (2005). Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts. Anglistische Forschungen: Bd. 342. Heidelberg: Winter.
- Aldorf, A.-M. (2016). Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung. Dissertation (1. Auflage).
- Alfänger, J., Cywinski, R., & Elias, A. (2014). Weiterbildung im Wandel - Ein Laboratorium moderner Arbeitsformen? In R. Dobischat & K.-P. Hufer (Hrsg.), Positionen. Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profitkurs (S. 39–64). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2001). Lernen ein Leben lang. Empfehlungen des Forum Bildung. Verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>.
- Arlt, W. E., Döbrich, P., & Lippert, G. (1981). Modellversuche zur Lehrerfort- und -weiterbildung: Bericht über eine Auswertung (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., & Wiechmann, J. (Hrsg.). (2009). Handbuch Unterricht (2., aktualisierte Aufl.). UTB Schulpädagogik, Pädagogik: Vol. 8423. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, P. (2003). Kooperatives Lernen im Internet: Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Zugl.: Hamburg, Univ. der Bundeswehr, Diss., 2002. Medien in der Wissenschaft: Vol. 23. Münster: Waxmann.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. (2015). Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien (4., erw. Aufl.). Bielefeld: wbv.

- Arnold, R. (1994). Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland, 1/1994(1), S. 6–9.
- Arnold, R. (1995). Betriebliche Weiterbildung: Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen (2. Aufl.). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R. (1996). Erwachsenenbildung: Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Rein Nuisl, E. von, & Schlutz, E. (2000). Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung: Rolf Arnold, Peter Faulstich, Wilhelm Mader, Ekkehard Nuisl von Rein, Erhard Schlutz Mai 2000 Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf.
- Arnold, R., & Lermen, M. (2004). Bildung im 21. Jahrhundert - Abkehr vom Mythos der Wissensvermittlung. In D. M. Meister (Hrsg.), Bildung und neue Medien: Bd. 5. Online-Lernen und Weiterbildung (S. 63–76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R., & Lermen, M. (Hrsg.). (2006). eLearning-Didaktik. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Vol. 48. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R., & Pätzold, H. (2011). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl., S. 653–654). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Atteslander, P. (2010). Methoden der empirischen Sozialforschung (13., neu bearb. und erw. Aufl.). ESV basics. Berlin: Schmidt.
- Auer, C. (2013). Fremdspracherwerb Erwachsener in der Weiterbildung: Entwicklung eines teilnehmerorientierten Unterrichtskonzepts (1. Aufl.). Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis: v.19. s.l.: Bertelsmann W. Verlag.
- Barz, H., Kosubek, T., & Tippelt, R. (2012). Triangulation. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 597–611). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Barz, H., Tippelt, R., Eckert, T., & Graf-Cuiper, A. (2004). Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. DIE spezial: /Heiner Barz; Rudolf Tippelt (Hrsg.). Institution Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE); Bd. 2. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barz, H., Tippelt, R., Reich-Claassen, J., & Panyr, S. (Hrsg.). (2007). Praxis-handbuch Milieumarketing (2. Aufl.). DIE spezial: Heiner Barz; Rudolf Tippelt (Hrsg.). Institution Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE); Bd. 1. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (2003). Handbuch Fremdsprachen-unterricht (4., vollständig neu bearb. Aufl.). UTB: 8042/8043. Tübingen, Stuttgart: Francke; UTB.
- Bayerische Staatskanzlei. (2008). Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen: (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) Vom 13. März 2008 (GVBl S. 180) BayRS 2038-3-4-1-1-K. Verfügbar unter http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I.
- Bayerische Staatsregierung. (1995). Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995. Verfügbar unter <http://www.schulamt-aic.de/download/20121001%20BayLBG.pdf>.
- Amtsblatt: Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und die Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte an Schulen in Bayern, Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst 2011.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (o. J.). Fort- und Weiterbildung. Verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/rechtsgrundlagen.html>.
- Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995 (GVBl 1996 S. 16, ber. S. 40), geändert durch Gesetz vom 24. Oktober 2001 (GVBl S. 676), Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 1995.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). LehrplanPLUS Grundschule – Lehrplan für die bayerische Grundschule: Der Lehrplan wurde mit Verfügung vom 18.05.2014 für verbindlich erklärt. Er gilt ab dem Schuljahr 2014/2015 in den Jahrgangsstufen 1 und 2, ab dem Schuljahr 2015/2016 in Jahrgangsstufe 3

und ab dem Schuljahr 2016/2017 in Jahrgangsstufe 4. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.205654.pdf>.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2015). Angebote und Verpflichtung: Die Ebenen der Lehrerfortbildung. Verfügbar unter <http://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html>.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004). Konkretisierung des Lehrplans Fremdsprachen in der Grundschule – Englisch.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2006). Qualitätssicherung an Bayerns Schulen: Dokumentation zum Fachkongress am 25./26. November 2005 in Eichstätt.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012). Plenarprotokolle des Bayerischen Landtags. Ausfall von Schulstunden durch Lehrerfortbildungen vom 28.02.2012.

Bernhart, D. (2014). Vom Wissen zum Handeln in der Unterrichtspraxis: Eine Evaluationsstudie über eine einjährige schulische Personalentwicklungsmaßnahme (1., Aufl.). Schulentwicklung in Forschung und Praxis: Vol. 21. Hamburg: Kovač.

Beutner, M. (2011). Kompetenzbegriff und Evaluation im beruflichen Bildungswesen. In T. H. Häcker, K. Bartel, & K. Peters (Hrsg.), *Lehrerbildung phasenübergreifend denken. Facetten einer bundesweiten Debatte* (S. 140–158). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Biederstädt, W. (2016). Lernwirksamer kompetenzorientierter Englischunterricht - eine gemeinsame Aufgabe von Grund- und weiterführenden Schulen. In H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), *Praxis Pädagogik. FFF - Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig* (S. 162–170). Braunschweig: Westermann.

BIG-Kreis. (Hrsg.). (2007). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards für die Lehrerbildung: Empfehlungen des BIG-Kreises der Stiftung LERNEN*: Domino Verlag Günter Brinek GmbH, München.

BIG-Kreis. (Hrsg.). (2011). *In zwei Sprachen lernen: Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule*, Bd. 1. München: Domino Verlag Günter Brinek GmbH, München.

- Blaschitz, E. (Hrsg.). (2012). Zukunft des Lernens: Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern. E-Learning. Glückstadt: vvh Hülsbusch.
- Blömeke, S. (Hrsg.). (2009). Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik, Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung/Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung (1. Aufl.). UTB Schulpädagogik: Vol. 8392. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), UTB Schulpädagogik, Pädagogik: Vol. 8423. Handbuch Unterricht (2. Aufl., S. 122–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2013). Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G., & Sacher, W. (Hrsg.). (2009). Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung. UTB: Vol. 8392. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBF. (2013). Fast drei Viertel der Unternehmen bieten berufliche Weiterbildung an. Wiesbaden. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2013/05/PD13_154_215pdf.pdf?__blob=publicationFile.
- Bohnsack, F. (1997). Neuordnung der Lehrerbildung/Neuordnung der Lehrerausbildung. Leverkusen: Leske & Budrich; VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Börner, O., Böttger, H., Müller, T., Kierepka, A., Kronisch, I., Legutke, M., Schlüter, N. (2016). Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG-Studie. In H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), Praxis Pädagogik. FFF – Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig (S. 8–44). Braunschweig: Westermann.
- Bos, W., & Lankes, E.-M. (Hrsg.). (2005). IGLU: Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann.

- Böttger, H. (Hrsg.). (2006). Sounds good: Ausspracheschulung im Englischunterricht an Grundschulen [Special issue]. München: Domino Verlag Günter Brinek GmbH, München.
- Böttger, H. (2008). Englisch in der Grundschule: O!Kay! WebCoaching - ein neuer Weg zur Professionalisierung von Englischlehrkräften in der Grundschule - und bald darüber hinaus. *Schule heute*, 10/08(10), S. 4–7. Verfügbar unter <http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/sh1008.pdf>.
- Böttger, H. (2009). Englischunterricht in der 5. Klasse an Realschulen und Gymnasien: Eine qualitative Studie zur Behandlung der Ergebnisse des Englischunterrichts in der Grundschule im bayerischen Schulsystem. *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*: Nr. 33. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik Friedrich-Alexander-Univ. Erlangen-Nürnberg.
- Böttger, H. (2009). English for specific purposes: Das Englischlernen Erwachsener im Lernkontext innerbetrieblicher Fort- und Weiterbildung; eine qualitativ-empirische Pilotstudie. *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*: Nr. 35. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich-Alexander-Univ.
- Böttger, H. (2010). *Englisch lernen in der Grundschule (2. Aufl.)*. Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, H. (Hrsg.). (2014). *Englisch: Didaktik für die Grundschule (2. Aufl.)*. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Böttger, H. (2016). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: Wo die Sprache zuhause ist*. UTB: Vol. 4654. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böttger, H., & Gien, G. (Hrsg.). (2011). *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, H., & Nussinger, B. (Hrsg.). (2011). *BIG-Kreis in der Stiftung Lernen: Think BIG! Festschrift für Günther Brinek*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press UG.
- Böttger, H., & Schlüter, N. (Hrsg.). (2016). *FFF – Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig*. Praxis Pädagogik. Braunschweig: Westermann.

- Bremer, C. (2015). Die richtige Motivation. Deutsche Universitätszeitung, 04/2015(4), S. 77–79.
- Brinkmann, B., Rischke, M., & Müller, U. (2015). Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung: Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Verfügbar unter http://2015.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Form_follows_function_Strukturen.pdf.
- Buhlmann, F., Schneider, H., Kendzia J. Michael, & Eichhorst, W. (2013). Neue Anforderungen durch den Wandel der Arbeitswelt: Kurzexper­tise für die Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ des Deutschen Bundestages. IZA Research Report No. 51, 1–24. Verfügbar unter http://www.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_report_51.pdf.
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2002). Personalentwicklung in Schulen: Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Beltz-Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Bünder, W., & Nentwig, P. (1978). Modelle zur Lehrerfortbildung aus neun OECD-Mitgliedsländern: Auswertung der OECD-Berichte „Innovation in In-Service Education and Training of Teachers" (INSET). Kiel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2009). Zukunft (der) Weiterbildung: Vorschläge und Expertisen; eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2013). Berufliche Weiterbildung im Betrieb: Info- und Toolbox für Personalverantwortliche, Betriebs- und Personalräte, S. 1–199. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/toolbox_berufliche_weiterbildung_in_betrieb.pdf.
- Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). (2014). Weiterbil­dungsverhalten in Deutschland 2014: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2015). Gesellschaftliche Veränderungen 2030 Ergebnisband 1 zur Suchphase von BMBF-Foresight Zyklus II. Verfügbar unter http://www.vditz.de/fileadmin/media/VDI_Band_100_C1.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2015). Mehr als je­der zweite Deutsche macht eine Weiterbildung: Laut Adult Education

Survey haben besonders Frauen, Arbeiter sowie Un- und Angelernte aufgeholt / Wanka: „Lebenslanges Lernen liegt im Trend“. Verfügbar unter <http://www.bmbf.de/press/3767.php>.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2015). Vielfalt in der Umsetzung beruflicher Weiterbildung. Verfügbar unter <http://www.praktisch-unschlagbar.de/content/2426.php>.

Burkard, C., & Haenisch, H. (2001). Wie Schulen Fortbildung gestalten: Eine Erkundungsstudie zu Gelingensbedingungen schulinterner Lehrerfortbildung (1. Aufl.). Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung, Dr.-Verl. Kettler.

Council of Europe Language Policy Division Strasbourg. (2004). European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines with added explanatory notes. Verfügbar unter http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf.

Daschner, P. (2009). Lehrerfort- und weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), UTB Schulpädagogik: Vol. 8392. Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik, Werner Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung/Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung (1.Aufl., S. 491–494). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dehnbostel, P. (2010). Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Deininger, R., & Schultz Tanjev (2012). Englisch in der Grundschule - Fremdeln in der Fremdsprache. Süddeutsche Zeitung. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/karriere/englischunterricht-in-der-grundschule-fremdeln-mit-der-fremdsprache-1.1146692>.

Demary, V. (2013). Internationalisierung der Bildung: Wie das deutsche Bildungssystem für Menschen aus dem Ausland attraktiver werden kann. IW-Analysen: Vol. 92. Köln: IW-Medien.

Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (Hrsg.). (2012). Megatrends: Zukunftsthemen im Personalmanagement analysieren und bewerten. DGFP-PraxisEdition: Bd. 100. Bielefeld: Bertelsmann.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1970). Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27.

Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn: Bundesdruckerei Bonn.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2004). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland (1. Aufl.). DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.

Diekmann, A. (2016). Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen (10. Auflage, vollst. überarb. und erw. Neuausgabe August 2007). rororo rowohlts enzyklopädie: Vol. 55678. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dinkelaker, J., & Hippel, A. v. (Hrsg.). (2014). Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kolhammer GmbH.

Ditton, H., & Müller, A. (Hrsg.). (2014). Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster, New York: Waxmann.

Dobischat, R., & Hufer, K.-P. (Hrsg.). (2014). Weiterbildung im Wandel: Profession und Profil auf Profitekturs. Positionen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Doms, C. (2016). Differenzieren- Individualisieren - Inkludieren im Englischunterricht der Grundschule. In H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), Praxis Pädagogik. FFF – Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig (S. 200–212). Braunschweig: Westermann.

Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 321–333). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Dörner, O., & Schäffer, B. (2014). Erwachsenenbildungsforschung und Forschungsmethoden. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), Erwachsenenbildung in Grundbegriffen (S. 280–287). Stuttgart: W. Kolhammer GmbH.

Doyé, P., & Lüttge, D. (1977). Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule: Bericht über d. Braunschweiger Forschungsprojekt FEU (1. Aufl.). Westermann-Taschenbuch: Nr. 165. Braunschweig: Westermann.

Duxa, S. (2002). Aus- und Fortbildung der Lehrenden. In J. Quetz & G. v. d. Handt (Hrsg.), Perspektive Praxis. Neue Sprachen lehren und lernen.

Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (S. 195–211). Bielefeld: Bertelsmann.

Duxa, S. (2010). Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 354–358). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Edelhoff, C., & Börner Otfried. (2003). Der Beitrag der Fremdsprachen zur Schulentwicklung: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. *Forum Lehrerfortbildung* Heft 37/2003. (37), S. 120–126.

Egloff, B. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-*schung (S. 419–432). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Elsner, D. (2010). *Englisch in der Grundschule unterrichten: Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. Oldenbourg Fortbildung. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Elsner, D., & Viebrock, B. (Hrsg.). (2015). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 51*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

European Commission. (2009). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training: The Framework Recommendation. *Official Journal of the European Union*, 2009/C 155/01, 1–10.

European Communities (2007). *Key Competences for Lifelong Learning*. European Reference Framework. 1.

Faulstich, P. (2006). Qualitätsmanagement und -politik - ein evaluativer Regulationsmodus für Lernensembles. In W. Markert (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Vol. 45. Qualität des beruflichen Lernens in der Weiterbildung* (S. 13–24). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Faulstich, P., & Haberzeth, E. (2007). *Recht und Politik*. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf>.

- Felberbauer, M. (1991). Englischunterricht an der Grundschule. Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, Jahrgang 25(25), S. 10–21.
- Finkbeiner, C. (Hrsg.). (2001). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Reihe Innovation und Konzeption. Donauwörth: Auer.
- Fischer, D. (2007). *Qualität der Lehrerfortbildung: Kriterien und Umgang mit Differenzen*. Schriften aus dem Comenius-Institut: Vol. 17. Berlin: Lit-Verl.
- Flick, U., Kardorff, E. v. v., & Steinke, I. (Hrsg.). (2015). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch (Originalausgabe, 11. Auflage)*. rororo rowohlts enzyklopädie: Vol. 55628. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität: Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Univ., Diss. Halle, 2004. Juventa-Materialien. Weinheim: Juventa-Verl.
- Gehrmann, A. (2009). *Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrern*. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), *UTB Schulpädagogik, Pädagogik: Vol. 8423. Handbuch Unterricht (2. Aufl., S. 455–460)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehrmann, S. (Hrsg.). (2015). *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. *Bildung in Europa - Bildung für Europa: Vol. 2*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. *Studientexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W., Tietgens, H., & Venth, A. (Hrsg.). (1979). *Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung: Aspekte zur methodischen Erschließung eines arbeitsplatzbezogenen Lernansatzes am Beispiel der Arbeit mit Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung*. *Forschung, Begleitung, Entwicklung/Pädagogische Arbeitsstelle*, Deutscher Volkshochschul-Verband. Frankfurt (Main), Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle; Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Graf-Deserno, S. (2011). *Sinnverstehen in der kollegialen Falldiskussion als professionelle Form der Verständigung*. In S. Müller (Hrsg.), *Reflexion*

als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium (S. 89–126). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Graudenz, I., Plath, I., & Kodron, C. (1995). Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand: Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen; eine Befragung von Grundschullehrkräften in Hessen (1. Aufl.). Gesellschaft und Bildung: Bd. 10. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.

Greber, U., Maybaum, J., Priebe Botho, & Wenzel Hartmut (Hrsg.). (1991). Auf dem Weg zur „guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven. Beltz grüne Reihe. Weinheim: Beltz.

Grotian, K., & Beelich, K. H. (2004). Arbeiten und Lernen selbst managen: Effektiver Einsatz von Methoden, Techniken und Checklisten für Ingenieure (Zweite, vollständig überarbeitete Auflage). VDI-Buch. Berlin, Heidelberg: Springer.

Grüneward, A. (Hrsg.). (2013). Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch (1. Aufl.). Seelze: Klett, Kallmeyer.

Haag, L., & Lohrmann, K. (2009). Lehrerhandeln: Lehrerkognition und Lehrerexpertise. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), UTB Schulpädagogik, Pädagogik: Vol. 8423. Handbuch Unterricht (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häcker, T. H., Bartel, K., & Peters, K. (Hrsg.). (2011). Lehrerbildung phasenübergreifend denken: Facetten einer bundesweiten Debatte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Haenisch, H. (1987). Ein Jahr danach. Wirkungen einer Lehrerfortbildungsmaßnahme. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Soest.

Haenisch, H. (1990). Evaluation in der Lehrerfortbildung: Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. Verfügbar unter file:///C:/Users/Danie/Downloads/LFB_Evaluation1%20.pdf.

Hagelgans, H. (2011). Kompetenzerwerb in der Lehrerfortbildung. Eine empirische Studie zur schulinternen Lehrerfortbildung im Bereich Grundschulen der Sächsischen Bildungsagentur Leipzig. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg.

- Hahn, H. (2003). Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung: Evaluation des Projektes „Fortbildungsbudget für die Einzelschule“ am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hallet, W., & Königs, F. G. (Hrsg.). (2010). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Handt, G. v. d. (2002). Lernende, Lehrende und Institutionen. In J. Quetz & G. v. d. Handt (Hrsg.), Perspektive Praxis. Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (S. 9–29). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hanft, A. (2008). Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (1. Aufl.). Vah-lens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München: Verlag Franz Vahlen GmbH.
- Hartig, C. (2009). Berufliche Selbstbeschreibung als berufskulturelle Selbst-aufklärung. In W. Seitter (Hrsg.), Schriftenreihe Tell. Professionalitäts-entwicklung in der Weiterbildung (1. Aufl., S. 205–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Hartlapp, I., & Kierepka, A. (2016). Wie individuelles Lernen im Englischun-terricht der Grundschule befördert werden kann. In H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), Praxis Pädagogik. FFF – Fortschritte im frühen Fremd-sprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig (S. 222–228). Braunschweig: Westermann.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmanns-weiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heck, G., & Schurig, M. (Hrsg.). (1982). Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung: Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutsch-land nach 1945. Wege der Forschung: Bd. 432. Darmstadt: Wissen-schaftliche Buchgesellschaft.
- Hecker, K. (Hrsg.). (2015). Kompetenzkonzepte des Bildungspersonals im Übergangssystem: Eine explorative Studie an verschiedenen Lernor-ten. Research. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Heinecke, M. (Hrsg.). (2013). Schlüsselkompetenz personale Kontrolle: Be-ruflliche Bildung erfolgreich gestalten. Psychologie in Bildung und Er-ziehung: Vom Wissen zum Handeln. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2011). Forschung zu Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 630–643). Münster: Waxmann.
- Herzog, S., & Leutwyler, B. (Hrsg.). (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen: Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (1. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Herzog, W., & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Herzog, W., & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann (Original work published 2011).
- Heuer, U., & Gieseke, W. (2006). *Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung: Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Empirische Studien*. Oldenburg: Verl. TextWeinberg.
- Hildebrandt, E. (2008). *Lehrerfortbildung im Beruf: Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung* (1. Aufl.). Veröffentlichungen der Max-Träger-Stiftung. Weinheim, Bergstr: Juventa.
- Hippel, A. v., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen: Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Beltz-Bibliothek. Weinheim: Beltz.
- Hippel, A. v., & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 801–812). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Empfehlungen zur Lehrerbildung: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.

- Hoffmann, S., & Stork, A. (Hrsg.). (2015). Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag (1. Auflage). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Hohenstein, C., & Manchen-Spörri Sylvia. (2012). Englisch als Lingua Franca in Unternehmen: Herausforderungen und Chancen von Sprachdiversität in interkulturellen Arbeitsteams. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2/2012, S. 32–36. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6851>.
- Holm, U. (2012). Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>.
- Hörr, B. (2001). *Lebenslanges Lernen: Handbuch für wissenschaftliche Weiterbildung*. Frankfurt (Main): Societäts-Verl.
- Huber, A. A. (Hrsg.). (2005). *Vom Wissen zum Handeln: Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (1. Aufl.). Tübingen: Huber.
- Hunfeld, H. (Hrsg.). (1977). *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik* (1. Aufl.). Monographien Fremdsprachen: Bd. 4. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2013). *Entwicklung des Erwerbspersonenpotenzials in Deutschland in den Jahren von 1999 bis 2013 (in Millionen): Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit*. Verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/198797/umfrage/erwerbspersonenpotenzial-in-deutschland/>.
- Jurecka, A. (2015). Analyse quantitativer und qualitativer Befragungsdaten mit SPSS. In D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 51. Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 153–180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kade, J. (2012). Bildungstheorie und Bildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 37–49). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, J., & Nolda, S. (2012). Qualitative Forschungskulturen und Forschungsgestalten zum Lernen Erwachsener. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.),

Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 641–655). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Kansteiner, K., Steger Vogt, E., & Appius, Stephanie, Bach-Blattner, Tanja. (2013). Kollektive Verbindlichkeiten und kooperative Innovationsbemühungen. Ein Aspekt der schulischen Personalentwicklung. In M. Keller-Schneider (Hrsg.), Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität; (S. 245–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Käpplinger, B., Robak, S., Schmidt-Lauff, S., & Gieseke, W. (Hrsg.). (2013). Engagement für die Erwachsenenbildung: Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung: Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer VS.
- Kauffeld, S. (2010). Nachhaltige Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Keller-Schneider, M. (Hrsg.). (2013). Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kersten-Frisch, P. (2013). Wie lernen lernungewohnte Erwachsene Englisch im innerbetrieblichen Kontext? Eine empirische Untersuchung. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Klemm, K. (Hrsg.). (2015). Hauptsache Bildung: Wissenschaft, Politik, Medien und Gewerkschaften nach PISA. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Kliebisch, U. W., & Meloefski, R. (2009). Lehrerhandeln, kooperatives Lernen, soziales Lernen, Unterrichtsbesuch (4., überarb. und erw. Aufl.). LehrerSein + LehrerAlltag Lehrer Sein: Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Klieme, E. (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Beltz Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klippel, F. (1990). Zielbereiche und Verwirklichung interkulturellen Lernens im Englischunterricht. Der Fremdsprachliche Unterricht, Jahrgang 24(104).

- Klippel, F., & Doff, S. (2015). *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Klippert, H., Herrmann, B., Heimlich, R., & Deckwerth, M. (Hrsg.). (1983). *Ganzheitliche Lehrerfortbildung: Begründung, Konzeption, Praxisberichte*. Erziehen heute. Stuttgart, Bonn: Burg-Verlag.
- Klös, H.-P. (2008). *Der deutsche Arbeitsmarkt im Spiegel der wirtschaftlichen Megatrends: Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen*. Studien. Schriften zur Wirtschaftspolitik aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel, den 30.10.2000 SEK (2000) 1832. Verfügbar unter https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/2000_Kommission_Memorandum_Lebenslanges_Lernen_DE.pdf.
- Kowal, S., & O`Connell, C. D. (2015). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. v. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *rororo rowohlts enzyklopädie: Vol. 55628. Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl., S. 437–446). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kramer, J. (2001). Viele fremde Sprachen lehren und lernen, kompetente FremdsprachenlehrerInnen ausbilden, unser Bildungssystem reformieren. Fünf Anregungen zum Umdenken. In K. Aguado & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache: Vol. 15. Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen); Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag* (S. 97–102). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kröll, U. (Hrsg.). (1980). *Institutionalisierte Lehrerfortbildung: Konzepte, Modelle und ihre Praxis*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Kron, F. W. (2004). *Grundwissen Didaktik: Mit 18 Tabellen* (4., neu bearb. Aufl.). UTB: Vol. 8073. München, Basel: E. Reinhardt.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarb. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Kuhn, C. (2007). Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache (Dissertation). Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena. Verfügbar unter <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf>.
- Kultusministerkonferenz. (2000). Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB -Beamtenbund und Tarifunion: Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf.
- Kultusministerkonferenz. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz. (2005). Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf.
- Kultusministerkonferenz. (2011). Empfehlungen des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. Verfügbar unter https://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Fachgruppen_PDF/Fremdsprachen/208-AK-TOP-010-Fremdsprachenempfehlung-A2.pdf.
- Kultusministerkonferenz. (2013). Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf.
- Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. 173, Kultusministerkonferenz 2014.

- Kultusministerkonferenz. (2014). Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland gemäß Beschluss vom 19. November 1955 i. d. F. vom 29. August 2014. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/gogr.pdf>.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. UTB: Vol. 3895. Paderborn, Wien u.a.: Schöningh.
- Kusche, R. (2011). Anforderungen an interkulturelle Lehrerfortbildungskonzepte als Möglichkeit der interkulturellen Öffnung von Schulen in Sachsen. Eine explorative Studie unter Berücksichtigung individueller, institutioneller und bildungspolitischer Kontextvariablen. (Dissertation). Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Landert, C. (1999). Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen (1. Aufl.). Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Rüegger.
- Langfeldt, H.-P. (2006). Psychologie für die Schule (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Legutke, M. (2011). Die „Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung Lernen.“ – Versuch einer Standortbestimmung. In H. Böttger & B. Nussinger (Hrsg.), BIG-Kreis in der Stiftung Lernen: Think BIG! Festschrift für Günther Brinek. Eichstätt: Eichstaett Academic Press UG.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., Kuntze, S., Ratzka, N., Klieme, E., & Reiss, K. (Hrsg.). (2006). Unterricht entwickeln und verbessern – Was leisten videobasierte Lehrerfortbildungen? Abschlussbericht an die Robert Bosch Stiftung. o.A.: o.V.
- Lohmann, C. (2014). Voraussetzungen von Grundschulkindern für den Fremdsprachenerwerb: Vorerfahrung und Lebenswelten der Grundschulkind. In H. Böttger (Hrsg.), Didaktik für die Grundschule. Englisch. Didaktik für die Grundschule (2. Aufl., S. 14–23). Berlin: Cornelsen.

- Luchte, K. (2001). Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. System und Organisation: Vol. 7. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Lux, W. (Hrsg.). (2012). Innovationen im Handel: Verpassen wir die Megatrends der Zukunft? Berlin [u.a.]: Springer Gabler.
- Mainusch, H., & Bliesener, U. (Hrsg.). (1976). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Modell Anglistik. Bern: Lang.
- Markert, W. (Hrsg.). (2006). Qualität des beruflichen Lernens in der Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Vol. 45. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Meister, D. M. (Hrsg.). (2004). Online-Lernen und Weiterbildung. Bildung und neue Medien: Bd. 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meister, D. M. (Hrsg.). (2004). Online-Lernen und Weiterbildung. Bildung und neue Medien: Bd. 5. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Meister, J.-J. (Hrsg.). (1971). Erwachsenenbildung in Bayern: Empirisch-statistische Analyse einer kritischen Bestandsaufnahme der Erwachsenenbildung in Bayern. Schriftenreihe des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung. Stuttgart: Klett.
- Meixner, J., & Müller, K. (2004). Angewandter Konstruktivismus: Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf. Berichte aus der Pädagogik. Aachen: Shaker.
- Messner, R. (2003). Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V., 1–23. Verfügbar unter http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_MessnerLeitlinien.pdf.
- Müller, F. H. (Hrsg.). (2010). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Müller, S. (Hrsg.). (2011). Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2001). Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

- Naisbitt, J. (1984). *Megatrends: 10 Perspektiven, die unser Leben verändern werden*. Bayreuth: Hestia.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen als Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen als Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.). (1990). *Brennpunkte der Lehrerfortbildung: Positionen, Aufgaben, Entwicklungen*. Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Bd. 32. Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Niegemann, H. M. (2006). Besonderheiten einer Didaktik des E-Learning. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Vol. 48. eLearning-Didaktik* (S. 65–74). Baltmannsweiler: Schneider.
- Nittel, D. (2011). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 103–116). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Nuissl, E. (2006). *Vom lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, E. (2010). *Empirisch forschen in der Weiterbildung*. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, E. (2013). *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD. (2012). *Education Today 2013: The OECD Perspective: Lifelong Learning and Adults*. Verfügbar unter <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9612021ec009.pdf?expires=1493557932&id=id&ac-name=guest&checksum=AC17E0E655A3835C39B8C80A54260F20>.
- Palmer Parreira, S. (2015). *Aspekte der Professionalisierung von Grundschul-Englischlehrkräften – reflexive virtuelle Hospitation in der Lehrerfortbildung*. Dissertation. Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung: Band 42.

- Piepho, H.-E., & Whittaker, N. (1996). Englisch in der Grundschule (1. Aufl., 5. Dr). Bochum: Kamp.
- Prenzel, M. (2006). Schule in Deutschland nach PISA 2003: Was wissen und können Jugendliche in Bayern? In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Qualitätssicherung an Bayerns Schulen. Dokumentation zum Fachkongress am 25./26. November 2005 in Eichstätt (S. 47–64).
- Pröll, J. V., & Jäkel, S. (2013). Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeptionen 2013: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf.
- Quetz, J., & Handt, G. v. d. (Hrsg.). (2002). Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Raab-Steiner, E., & Benesch, M. (2010). Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung (2. aktual. Aufl.). UTB Schlüsselkompetenzen: Vol. 8406. Wien: Facultas-Verl.
- Raasch, A. (2005). „Gut“ schließt „besser“ nicht aus. Gedanken zur Innovation des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. In R. Ahrens & U. Weier (Hrsg.), Anglistische Forschungen: Bd. 342. Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts (S. 23–48). Heidelberg: Winter.
- Raasch, A. (2010). Sprachen- und bildungspolitische Rahmenbedingungen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik (S. 40–45). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Radtke, F.-O. (2011). Die Theorie kommt nach dem Fall. In S. Müller (Hrsg.), Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium (S. 127–147). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- RBSC – Roland Berger Strategy Consultants. (2014). Unternehmen lernen online – Corporate Learning im Umbruch. Verfügbar unter http://www.rolandberger.de/media/pdf/Roland_Berger_TAB_Corporate_Learning_D_20140602.pdf.
- Regierung von Schwaben. (2015). Die Stellung der Regierung im Staatsaufbau. Verfügbar unter <https://www.regierung.schwaben.bayern.de/wiruebun/Staatsaufbau.php?PFAD=/index.php:/index4.php>.

- Reinders, H. (Hrsg.). (2011). Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbe-
reiche (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer
Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (Hrsg.). (2011). Empirische
Bildungsforschung: Strukturen und Methoden (1. Aufl.). Wiesbaden:
VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden
GmbH Wiesbaden.
- Reischmann, J. (2006). Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolge messbar ma-
chen (2. Aufl.). Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg: ZIEL.
- Rey, G. D. (2009). E-Learning: Theorien, Gestaltungsempfehlungen und For-
schung (1. Aufl.). Psychologie-Lehrbuch. Bern: Huber.
- Riemer, C. (2010). Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In
W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik (S.
359–363). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Rischke, M. (2016). Monitor Lehrerbildung. Verfügbar unter
<http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/glossar.html>.
- Roitsch, J. (2015). Ein Bild mit blinden Flecken. Über Werte und Einstellun-
gen von Lehrerinnen und Lehrern - Eine Spurensuche. In K. Klemm
(Hrsg.), Hauptsache Bildung. Wissenschaft, Politik, Medien und Ge-
werkschaften nach PISA (S. 85–95). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Rosenstiel, L. v. (2011). Weiterbildung von Führungskräften. In R. Tippelt
(Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl., S.
955–972). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Roßa, A.-E. (2013). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidak-
tik in der Lehrerbildung: Einschätzungen von Lehramtsstudierenden
zur Fähigkeitsentwicklung in universitären Praxisphasen. Klinkhardt
Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, B. (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung.
Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikani-
schen Universität/Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrer-
bildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikani-
schen Universität (Vol. 12). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2009). Lehrerberuf und Lehrerrolle. In S. Blömeke, T. Bohl, L.
Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), UTB: Vol. 8392. Handbuch

Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung (S. 494–502). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rothland, M. (Hrsg.). (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen (2., überarb. Aufl. 2013). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.

Rüegg, S. (2000). Weiterbildung und Schulentwicklung: Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Explorationen: Vol. 30. Bern [u.a.]: Lang.

Sauter, W. (2005). Das Konzept des Blended Learning in der betrieblichen Weiterbildung - Handlungsorientiertes Lernen und Neue Medien in der betrieblichen Bildung. In A. A. Huber (Hrsg.), Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung (1. Aufl., S. 131–143). Tübingen: Huber.

Schäffer, B. (2012). Generation. Eine Analysekategorie für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 475–488). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Schäffer, B., & Dörner, O. (Hrsg.). (2012). Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Schäffer, O. (2001). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Vol. 25. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Schaumburg, H., & Issing, L. J. (2004). Lernpsychologische und didaktische Aspekte des Online-Lernens. In D. M. Meister (Hrsg.), Bildung und neue Medien: Bd. 5. Online-Lernen und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schlüter, N. (2011). Mehrsprachigkeit beginnt in der Grundschule. In H. Böttger & B. Nussinger (Hrsg.), BIG-Kreis in der Stiftung Lernen: Think BIG! Festschrift für Günther Brinek (S. 43–48). Eichstätt: Eichstaett Academic Press UG.

Schmidt, B., & Tippelt, R. (2011). Weiterbildungsforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden (1. Aufl., S. 149–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

- Schmidt-Lauff, S. (2012). Qualitative Zeitforschung in triangulierter Perspektivverschränkung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 566–580). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schönherr, W. K. (1994). Autonomie oder Verzahnung der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland*, 4/1994(4), S. 180–182.
- Schönig, W. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schorch, G. (2009). Grundschule. In S. Blömeke (Hrsg.), *UTB Schulpädagogik: Vol. 8392. Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik, Werner Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung/Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (1. Aufl., S. 228–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schratz, M. (2003). *Lehrerfortbildung und Personalentwicklung - Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen „Wollen“ und „Sollen“: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.* Verfügbar unter http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/3-forum-lehrerfortbildung-ausgewahlte-aufsaeetze.
- Seitter, W. (Hrsg.). (2009). *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (1. Aufl.). Schriftenreihe Tell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Settinieri, J. (2015). Forschst Du noch, oder triangulierst Du schon? In D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 51. Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 17–35). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Siebert, H. (2011). *Lernen und Bildung Erwachsener* (1. Aufl.). *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Grundlagen & Theorie: v.17. s.l.: Bertelsmann W. Verlag.*
- Siebert, H., & Jäger, C. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2006-weiterbildungsmotivation-01.pdf>.

- Speight, S. (1991). EuroEnglish. Der Fremdsprachliche Unterricht, 25(25), S. 34–35.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. (1994). Handreichung für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule Englisch – Französisch – Italienisch. München.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2004). Lehrplan für das Gymnasium in Bayern: Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer) II Fachprofile Englisch. Verfügbar unter <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26368>.
- Statistisches Bundesamt. (2013). Erhebung zu Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland 2010. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/Weiterbildungseinrichtungen5215401109004.pdf?__blob=publicationFile.
- Statistisches Bundesamt. (2015). Anzahl der voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2013/2014 nach Bundesländern. Verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/>.
- Statistisches Bundesamt. (2015). Saison- und kalenderbereinigte Anzahl der Erwerbstätigen mit Wohnsitz in Deutschland (Inländerkonzept) von Mai 2014 bis Mai 2015 (in Millionen). Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pubRD/BMBF_Trendbericht_AES2014_2015-03-16.pdf.
- Statistisches Bundesamt (2015). Saison- und kalenderbereinigte Anzahl der Erwerbstätigen mit Wohnsitz in Deutschland (Inländerkonzept) von Mai 2014 bis Mai 2015 (in Millionen). Verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1376/umfrage/anzahl-der-erwerbstaetigen-mit-wohnort-in-deutschland/>.
- Statistisches Bundesamt. (2016). Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang: Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen insgesamt sowie Anteil der weiblichen Lehrkräfte. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenLehrkraefte.html>.

- Stiller, E., & Winkel, K. (2007). Standards für die Lehrerfortbildung: Über den Zusammenhang von Standards der Lehrerbildung und Standards der Lehrerfortbildung. Forum Lehrerfortbildung Heft 41. (41), S. 44–53. Verfügbar unter file:///C:/Users/Danie/Downloads/StillerWinkelStandardsLFB%20(1).pdf.
- Strasadowsky, R. D. (1977). Lehrerweiterbildung durch Training. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik: Bd. 44. Frankfurt a.M., Bern: P. Lang.
- Stuke, T. (2015). Mit Werten führen? Weiterbildungsmanagement zwischen externen Ansprüchen und individuellen Vorstellungen. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenberg, R. (2006). Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts: Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 339–342). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Thaler, E. (2012). Englisch unterrichten: Grundlagen - Kompetenzen - Methoden: Buch mit Video-DVD. Berlin: Cornelsen Verlag.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>.
- Tietgens, H. (1987). Wissenschaft und Berufserfahrung: Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tietgens, H., Mertinteit, W., & Sperling, D. (1970). Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Tippelt, F., & Kupferschmitt, T. (2015). Social Web: Ausdifferenzierung der Nutzung - Potentiale für Medienanbieter: Ergebnisse der ARD/ZDF-Online-Studie 2015. Media Perspektiven 10/2015, 2015(10), S. 442–452.

Verfügbar unter <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=567>.

- Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2009). Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), UTB Schulpädagogik, Pädagogik: Vol. 8423. Handbuch Unterricht (2. Aufl., S. 90–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tödt, K. (2008). Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB): Grundlegung von Modell und Methode. Bielefeld: Wbv, Bertelsmann.
- Twardella, J. (2011). Chancen und Probleme in der Auswertung von Transkripten im forschungsgezogenen Praktikum. In S. Müller (Hrsg.), Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium (S. 35–56). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Venth, A. (1979). Intensiv-Interviews zur Erarbeitung eines didaktischen Planungskonzepts für die SESTMAT-Erprobungsseminare. In W. Gieseke, H. Tietgens, & A. Venth (Hrsg.), Forschung, Begleitung, Entwicklung/Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Aspekte zur methodischen Erschließung eines arbeitsplatzbezogenen Lernansatzes am Beispiel der Arbeit mit Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung (S. 28–37). Frankfurt (Main), Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle; Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Wagner, H. (1978). Die staatliche Fortbildung der Volksschullehrer in Bayern 1770-1918 Organisationsformen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des Fachbereichs Psychologie und Pädagogik der Universität Regensburg (Dissertation). Universität Regensburg, Regensburg.
- Weber, W. (1994). Lebenslauforientierte Erwachsenenbildung – Herausforderungen und Perspektiven: Persönliche Lebensgeschichte und berufliche Weiterbildung. In W. Wiater (Hrsg.), Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg Philosophisch-erziehungswissenschaftliche Reihe: Nr. 47. Erwachsenenbildung und Lebenslauf. Mündigkeit als lebenslanger Prozess. München: E. Vögel.

- Wegerich, C. (Hrsg.). (2015). Strategische Personalentwicklung in der Praxis: Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten, Praxisbeispiele (3. Aufl. 2015). SpringerLink: Bücher. Berlin: Gabler.
- Weisser, J. (2002). Einführung in die Weiterbildung: Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive. Beltz-Studium Erziehung und Bildung. Weinheim: Beltz.
- Welp, I. (Hrsg.). (2014). Personalentwicklung 2020: Wie die Megatrends Gender, Diversität und Quotierung die Personalentwicklung transformieren. Angewandte Genderforschung Gender Research Applied: volume 6. Frankfurt am Main: PL Academic Research.
- Wenzel, H., Wesemann, M., & Bohnsack, F. (Hrsg.). (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung: Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Reihe Pädagogik: Vol. 4. Weinheim: Beltz.
- Wesseler, M. (2011). Evaluation und Evaluationsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl., S. 1031–1048). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Wiater, W. (Hrsg.). (1994). Erwachsenenbildung und Lebenslauf: Mündigkeit als lebenslanger Prozess. Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg Philosophisch-erziehungswissenschaftliche Reihe: Nr. 47. München: E. Vögel.
- Wiater, W. (2007). Wissensmanagement: Eine Einführung für Pädagogen (1. Aufl.). Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Winteler, A., & Bartscherer, H.-C. (Hrsg.). (2004). Professionell lehren und lernen: Ein Praxisbuch. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. (2015). Berufsbezogene Weiterbildung in Deutschland – Gründe, Formen, Erträge | WZB. Verfügbar unter <https://www.wzb.eu/en/node/18255>.
- Wolf, B. (1977). Gesetzliche Anforderungen an Lehrkräfte und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung: Vergleich der Gesetzlichen Bestimmungen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung.
- Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Empirische Erziehungswissenschaft: Band 44. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Zehnder, H. (2013). Betriebliche Bildung: Zwischen Wahrnehmungsverzerrung und Lernresistenz – Was optische Täuschungen über das Lernen verraten. Berlin, Heidelberg: Imprint: Springer Gabler.

Zentrum für Weiterbildung. (2013). Leitfaden zur Planung, Abwicklung und Evaluation von Fortbildungskursen, Tagungen und Kongressen. Eidgenössische Technische Hochschule Zürich. Verfügbar unter <http://www.zfw.ethz.ch>.

Zydatiss, W. (Hrsg.). (2005). Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. KFU: Bd. 22. Frankfurt am Main, New York: Lang.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Weiterbildung (Hörr 2001: 16)	75
Abbildung 2: Begriffe und Klassifikation zur Weiterbildung (Weisser 2002: 37) ...	76
Abbildung 3: Weiterbildung: Formen und Zuständigkeiten (Arnold 1996: 31)	76
Abbildung 4: Vier Phasen der Programmevaluation (Wesseler 2011: 1040)	106
Abbildung 5: The European Quality Assurance Reference Framework for VET ...	107
Abbildung 6: The Framework Recommendation (2009)	107
Abbildung 7: Triangulation der Forschungsmethoden im Projekt	119
Abbildung 8: Einleitung des Fragebogens zur anonymisierten Umfrage	123
Abbildung 9: Ablauf des empirischen Forschungsprozesses 2012-2014.....	135
Abbildung 10: Vorkenntnisse in Englisch.....	139
Abbildung 11: Dialekte in Englisch.....	140
Abbildung 12: Eigener Englischunterricht	140
Abbildung 13: Durchschnittsnote im Fach Englisch.....	141
Abbildung 14: Schulart.....	142
Abbildung 15: Englisch als Unterrichtsfach im Studium.....	143
Abbildung 16: Universitäre Lehrveranstaltungen in Englisch verpflichtend	144
Abbildung 17: Einschätzung der Englischkenntnisse.....	145
Abbildung 18: Einschätzung der eigenen Englischkenntnisse	148
Abbildung 19: Freude am Englischunterricht	150
Abbildung 20: Grund der Teilnahme an der Fortbildung	151
Abbildung 21: Unterrichtssprache.....	152
Abbildung 22: Teilnahme an Fortbildungen für das Fach Englisch.....	153
Abbildung 23: Erwartungen an die Fortbildung	159
Abbildung 24: Einschätzung zum Modul mit Native Speaker.....	162
Abbildung 25: Hemmungen im Kontakt mit einem Native Speaker.....	165
Abbildung 26: Einschätzung zum internetgestützten Modul	166
Abbildung 27: Berufliche Fortbildungen und lebenslanges Lernen	172
Abbildung 28: Zufriedenheit Insgesamt	174
Abbildung 29: Verbesserungsbedarf in konkreten Bereichen.....	182
Abbildung 30: Anonymität in Bezug auf die Online-Fortbildung.....	188
Abbildung 31: Online-Fortbildung und Umgang mit neuen Medien.....	188
Abbildung 32: Online-Fortbildung und authentisches Sprachmaterial	189
Abbildung 33: Online-Fortbildung und Austausch untereinander	190
Abbildung 34: Online-Fortbildung als Einstieg für Übungen mit Native Speaker	191
Abbildung 35: Online-Fortbildung und Integration in den Arbeitsalltag.....	192
Abbildung 36: Online-Fortbildung und zeitliche Flexibilität	193
Abbildung 37: Online-Fortbildung und autonomes Lernen.....	194
Abbildung 38: Trainierte Bereiche der Online-Fortbildung	195
Abbildung 39: Erweiterung des Wortschatzes	197
Abbildung 40: Verbesserung der Englischkenntnisse insgesamt	198
Abbildung 41: Praxisorientierung und sinnvolle Materialien	198
Abbildung 42: Methodische Anregungen	199

Abbildung 43: Sicherheit für den eigenen Englischunterricht.....	200
Abbildung 44: Spontaner Umgang mit Sprache und keine Hemmungen.....	201
Abbildung 45: Hemmungen in der Kommunikation mit dem Native Speaker	201
Abbildung 46: Bedeutung von Stress im Unterricht mit dem Native Speaker	202
Abbildung 47: Freude und Motivation am Sprechen	203
Abbildung 48: Authentische Sprachvermittlung durch den Native Speaker	204
Abbildung 49: Zeitlicher Rahmen der Fortbildungsinitiative.....	205
Abbildung 50: Einschätzung zum Aufbau des Fortbildungskonzepts	206
Abbildung 51: Wunsch nach Praxisanregungen	210
Abbildung 52: Wunsch nach Materialvorschlägen	210
Abbildung 53: Erhaltene Unterlagen	211
Abbildung 54: Nützlichkeit der erhaltenen Unterlagen	212
Abbildung 55: Methodisches Vorgehen als Schwerpunkt.....	214
Abbildung 56: Classroom Phrases als Schwerpunkt	215
Abbildung 57: Landeskunde als Schwerpunkt.....	216
Abbildung 58: Hinweise auf Problemfelder als Schwerpunkt	217
Abbildung 59: Konzept der Fortbildung als regelmäßige Veranstaltung.....	218
Abbildung 60: Notenvergabe für die Fortbildung.....	219
Abbildung 61: Weiterempfehlung der Fortbildung	220
Abbildung 62: Schulnote im Fach Englisch	230
Abbildung 63: Englisch als Unterrichtsfach im Studium.....	231
Abbildung 64: Absolviertes Auslandssemester	232
Abbildung 65: Persönlicher Kontakt zur englischen Sprache	233
Abbildung 66: Telefonischer Kontakt zur englischen Sprache	234
Abbildung 67: Englischer Sprachkontakt via E-Mail/Briefe	234
Abbildung 68: Befassung mit dem Englischen Belletristik.....	235
Abbildung 69: Befassung mit dem Englischen Hörbücher.....	236
Abbildung 70: Befassung mit dem Englischen Fachliteratur	236
Abbildung 71: Befassung mit dem Englischen Zeitung/Zeitschrift.....	237
Abbildung 72: Befassung mit dem Englischen Filme/DVD/TV-Serien	237
Abbildung 73: Befassung mit dem Englischen Social Media	238
Abbildung 74: Beurteilung der eigenen Englischkenntnisse	239
Abbildung 75: Englischkenntnisse ausreichend für Grundschulenglisch	240
Abbildung 76: Freude am eigenen Englischunterricht	241
Abbildung 77: Anzahl der Englischstunden in der Grundschule.....	242
Abbildung 78: Sprache im eigenen Englischunterricht.....	243
Abbildung 79: Berufliche Fortbildung und lebenslanges Lernen.....	245
Abbildung 80: Teilnahme an Fortbildungen	246
Abbildung 81: Zufriedenheit mit vergangenen Fortbildungen	248
Abbildung 82: Grund der Teilnahme an der Fortbildung	249
Abbildung 83: Erwartungen an die Fortbildung	251
Abbildung 84: Erwartungen zur Verbesserung der Sprachkompetenz	253
Abbildung 85: Erwartungen zum Erlernen von Classroom Phrases	253
Abbildung 86: Erwartung zur Vertiefung der Englischkenntnisse	254
Abbildung 87: Erwartungen zur Verbesserung der eigenen Aussprache.....	255

Abbildung 88: Erwartungen zur Vergrößerung des Englischwortschatzes.....	255
Abbildung 89: Erwartungen zur Verbesserung der didaktischen Fertigkeiten.....	256
Abbildung 90: Erwartungen zur Steigerung der sprachlichen Authentizität.....	257
Abbildung 91: Ausspracheverbesserung der Problem Sounds.....	257
Abbildung 92: Online-Fortbildung als Einstieg	260
Abbildung 93: Online-Fortbildung und zeitliche Flexibilität	261
Abbildung 94: Online-Fortbildung und Austausch untereinander	262
Abbildung 95: Online-Fortbildung und authentisches Sprachmaterial	262
Abbildung 96: Online-Fortbildung und neue Medien.....	263
Abbildung 97: Online-Fortbildung und Anonymität	263
Abbildung 98: Trainierte Aussprachebesonderheiten.....	265
Abbildung 99: Authentische Sprachvermittlung durch den Native Speaker	267
Abbildung 100: Freude und Motivation in der Fortbildung.....	268
Abbildung 101: Spontaner Umgang mit Sprache ohne Hemmungen	269
Abbildung 102: Hemmungen vor dem Native Speaker	269
Abbildung 103: Leistungsdruck beim Unterricht mit dem Native Speaker	270
Abbildung 104: Sicherheit für den eigenen Englischunterricht.....	271
Abbildung 105: Anregungen für den eigenen Englischunterricht	272
Abbildung 106: Praxisorientierung und Vorschläge für den Englischunterricht ..	272
Abbildung 107: Sprachkorrekturen und Verbesserung der Sprachkompetenz....	273
Abbildung 108: Verbesserung der Englischkenntnisse insgesamt	274
Abbildung 109: Einschätzung zum Fortbildungskonzept.....	276
Abbildung 110: Zeitlicher Rahmen der Fortbildung	277
Abbildung 111: Schwerpunkt im Bereich der fließenden Sprachbeherrschung ..	278
Abbildung 112: Schwerpunkt im Bereich Methodisches Vorgehen	281
Abbildung 113: Schwerpunkt im Bereich Praxisanregungen.....	282
Abbildung 114: Erhaltene Unterlagen	284
Abbildung 115: Nützlichkeit der Unterlagen	285
Abbildung 116: Schulnote für die Initiative „Englisch in der Grundschule“	286
Abbildung 117: Erfüllung der Erwartungen	287
Abbildung 118: Organisation und Struktur der Fortbildung.....	287
Abbildung 119: Gruppengröße der Fortbildung	289
Abbildung 120: Fortbildung als regelmäßige Veranstaltung	292
Abbildung 121: Weiterempfehlung der Fortbildung	293
Abbildung 122: Fortbildungsmaßnahme der Regierung von Schwaben	293

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule	61
Tabelle 2: Bausteine der Initiative „Englisch in der Grundschule“ 2012/2013	114
Tabelle 3: Bausteine der Initiative „Englisch in der Grundschule“ 2013/2014	114
Tabelle 4: Untersuchungsdesign mit Lehrkräften	120
Tabelle 5: Leitfadeninterviews mit Native Speakern (NS)	120
Tabelle 6: Beispiel des Online-Links mit automatisiertem TAN-Verfahren	122
Tabelle 7: Ablauf der Initiative „Englisch in der Grundschule“ 2012/2013	126
Tabelle 8: Ablauf der Initiative „Englisch in der Grundschule“ 2013/2014	127
Tabelle 9: Leitfadeninterviews mit Fortbildungsteilnehmern	131
Tabelle 10: Korrelation Durchschnittsnote/Einschätzung Englischkenntnisse	142
Tabelle 11: Korrelation universitäre Lehrveranstaltungen/Englischkenntnisse...	146
Tabelle 12: Korrelation Lehramtsausbildung/Englischkenntnisse.....	147
Tabelle 13: Korrelation Englischkontakt/Einschätzung Englischkenntnisse	149
Tabelle 14: MAXQDA Kodierung t1 – authentische Englischmaterialien	153
Tabelle 15: Korrelation Lebensalter und Teilnahme an Fortbildungen.....	154
Tabelle 16: MAXQDA Kodierung t1 – Inhalte anderer Fortbildungen.....	155
Tabelle 17: MAXQDA Kodierungen t1 – Begründung für Zufriedenheit	155
Tabelle 18: MAXQDA Kodierungen t1 – Gründe für die Teilnahme	157
Tabelle 19: MAXQDA Kodierungen t – wie von der FB erfahren.....	158
Tabelle 20: MAXQDA Kodierung t1 – Wünsche bzgl. der FB	160
Tabelle 21: MAXQDA Kodierungen t1 – was nicht gewünscht wird.....	161
Tabelle 22: MAXQDA Kodierung t1 – Begründung zur Einschätzung.....	163
Tabelle 23: MAXQDA Kodierungen t1 – Bedenken Modul mit Native Speaker ...	164
Tabelle 24: MAXQDA Kodierungen t1 – Beurteilung internetgestütztes Modul..	166
Tabelle 25: MAXQDA Kodierungen t1 – was leistet internetgestütztes Modul ...	168
Tabelle 26: MAXQDA Kodierungen t1 – internetgestütztes Modul nicht leistbar	168
Tabelle 27: Zufriedenheit mit der Fortbildung in Einzelaspekten	175
Tabelle 28: MAXQDA Kodierungen t2 – Begründung zur Fortbildung Allgemein	176
Tabelle 29: MAXQDA Kodierungen t2 – besonders gut gefallen.....	176
Tabelle 30: MAXQDA Kodierungen t2 – weniger gut gefallen.....	178
Tabelle 31: Erwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf konkrete Aspekte.....	180
Tabelle 32: MAXQDA Kodierungen t2 – Erwartungen an die Fortbildung	181
Tabelle 33: MAXQDA Kodierungen t2 – Verbesserungsbedarf insgesamt.....	183
Tabelle 34: MAXQDA Kodierungen t2 – Stärken im Englischunterricht	184
Tabelle 35: MAXQDA Kodierungen t2 – sinnvolle inhaltliche Ergänzungen.....	185
Tabelle 36: MAXQDA Kodierungen t2 – organisatorische Ergänzungen	185
Tabelle 37: Zufriedenheit mit der Online-Ausspracheschulung	186
Tabelle 38: MAXQDA Kodierungen t2 – Rückmeldung zur Online-Fortbildung ...	187
Tabelle 39: MAXQDA Kodierungen t2 – Ergänzungen zur Online-Fortbildung	196
Tabelle 40: MAXQDA Kodierungen t2 – Ergänzungen zu Fortbildungsunterricht	207
Tabelle 41: Gewünschte Schwerpunkte bei Aussprachebesonderheiten	208
Tabelle 42: MAXQDA Kodierungen t2 – Rückmeldung zu Unterlagen	212


Tabelle 43: MAXQDA Kodierungen t2 – Nützlichkeit der Unterlagen	213
Tabelle 44: MAXQDA Kodierungen t2 – Ergänzungen zur Fortbildung insgesamt	218
Tabelle 45: MAXQDA Kodierungen t2 – Mitteilung über Fortbildung Allgemein.	220
Tabelle 46: Einzelaussagen zur Fortbildung Allgemein	222
Tabelle 47: Übersicht Ergebnisse Teilnehmerinterviews (t1 und t2)	225
Tabelle 48: MAXQDA Kodierungen t3 – Vorkenntnisse in Englisch.....	239
Tabelle 49: Anlässe zur Verwendung des Englischen im Grundschulunterricht ..	244
Tabelle 50: MAXQDA Kodierungen Materialien für den Englischunterricht	244
Tabelle 51: MAXQDA Kodierungen Inhalte vergangener Fortbildungen	247
Tabelle 52: MAXQDA Kodierungen Vergangene Fortbildungen.....	248
Tabelle 53: MAXQDA Kodierungen Sonstige Gründe für Teilnahme.....	250
Tabelle 54: MAXQDA Kodierungen Information über die Fortbildung	250
Tabelle 55: MAXQDA Kodierungen Erwartungen durch die Teilnahme.....	252
Tabelle 56: MAXQDA Kodierungen Stärken im Englischen	258
Tabelle 57: MAXQDA Kodierungen Verbesserungsbedarf	259
Tabelle 58: Online-Fortbildung Vor- und Nachteile.....	265
Tabelle 59: MAXQDA Kodierungen Ergänzungen zur Online-Fortbildung	266
Tabelle 60: Konkrete Verbesserungen	275
Tabelle 61: Schwerpunkt in Bezug auf Aussprachebesonderheiten	278
Tabelle 62: Inhaltliche Schwerpunkte	282
Tabelle 63: MAXQDA Kodierungen t3 – Ergänzung Unterricht Native Speaker...	283
Tabelle 64: MAXQDA Kodierungen t3 – Nützlichkeit der Unterlagen	285
Tabelle 65: Zufriedenheit in konkreten Bereichen	288
Tabelle 66: MAXQDA Kodierungen t3 – Wünsche zu Rahmenbedingungen	290
Tabelle 67: MAXQDA Kodierungen t3 – Wünsche an Dozierende	290
Tabelle 68: MAXQDA Kodierungen t3 – besonders gut gefallen.....	291
Tabelle 69: MAXQDA Kodierungen t3 – weniger gut gefallen.....	291
Tabelle 70: MAXQDA Kodierungen t3 – weitere Anregungen und Wünsche	294
Tabelle 71: Übersicht Ergebnisse Teilnehmerinterviews (t3).....	295
Tabelle 72: Übersicht der Ergebnisse der Interviews mit den Native Speakern ..	300

13 Anhang

Fragebogen zum Zeitpunkt t1

MUSTER

EvaSys	Initiative Englisch in der Grundschule Teilnehmerbefragung Testzeitpunkt t1	Electric Paper
--------	---	----------------



Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Fragen zu Ihrer Person und Ihren Englischenerfahrungen

1.1 Sind Sie männlich oder weiblich? männlich weiblich

1.2 In welchem Jahr sind Sie geboren?

1.3 Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits als Lehrkraft tätig (inklusive Referendariat)?

1.4 Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Englisch an der Grundschule?

- | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> weniger als 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 |
| <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> mehr als 10 |

1.5 Wo bzw. wie haben Sie selbst Englisch erlernt? (Mehrfachantworten)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Schule | <input type="checkbox"/> Universität | <input type="checkbox"/> Volkshochschule |
| <input type="checkbox"/> privater Englischkurs | <input type="checkbox"/> Selbststudium (z.B. Lernsoftware) | <input type="checkbox"/> Ich bin ein native speaker. |
| <input type="checkbox"/> Längerer Aufenthalt im englischsprachigen Ausland | <input type="checkbox"/> Anderes | |

1.6 Wenn Sie Englisch bei einem längeren Auslandsaufenthalt erlernt haben, wie lange waren Sie bei dort?

1.7 Wenn Sie Englisch während eines längeren Auslandsaufenthaltes erlernt haben, in welchem/n Land/Ländern waren Sie?

1.8 Wenn Sie englischer Muttersprachler sind, aus welchem Land stammen Sie bzw. Ihre Familie?

Wenn Sie Englisch in der Schule erlernt haben:

1.9 Wie viele Jahre hatten Sie insgesamt Englischunterricht in der Schule?

- | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> weniger als 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 |
| <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> mehr als 10 |

1.10 Welche Note hatten Sie durchschnittlich im Fach Englisch?

1.11 Auf welcher/n Schularart/en hatten Sie Englischunterricht?

- | | | |
|--|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Vorschule | <input type="checkbox"/> Grund-/Volksschule | <input type="checkbox"/> Hauptschule |
| <input type="checkbox"/> Realschule/Mittelschule | <input type="checkbox"/> Gymnasium | <input type="checkbox"/> FOS |
| <input type="checkbox"/> BOS | <input type="checkbox"/> Anderes | |

F1346U0P1PL0V0

07.10.2012, Seite 1/8

MUSTER

MUSTER

1. Fragen zu Ihrer Person und Ihren Englischfähigkeiten (Fortsetzung)

1.26 Hörbücher

1.27 Wieviel Zeit haben Sie in den letzten 10 Jahren zusammenaddiert im englischsprachigen Ausland verbracht?

1.28 Bitte beurteilen Sie Ihre eigenen Englischkenntnisse:

Sehr gut Eher gut Weniger gut
 Nicht gut

1.29 Empfinden Sie Ihre eigenen Englischkenntnisse ausreichend um Englischunterricht an der Grundschule zu erteilen?

Ja Eigentlich schon Eigentlich nicht
 Nein

1.30 Bitte beurteilen Sie Ihre englische Aussprache:

Sehr gut Eher gut Eher weniger gut
 Nicht gut

Wo sehen Sie bei Ihrer Aussprache Verbesserungsbedarf?

	Ja	Nein	Kenne ich nicht
1.31 Problemlaute wie "th" (think, sink), "r" etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.32 Silent letters (listen, Wednesday etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.33 Diphthonge (near, boy, rainy)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.34 Vokale (near, boy, rainy)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.35 Dialekte (British / American English)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.36 Stimmhafte / stimmlose Laute /b/, /d/, /g/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.37 Fluency	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.38 Auslaute (bag, back)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.39 Bildung des Lautes /ng/ (wrong, night)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.40 Artikulation von /w/ und /v/ (water, fever)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.41 Würden Sie sagen, Ihre Aussprache ist eher British oder eher American English?

British American keines von beiden

1.42 Denken Sie nun bitte an Lehrkräfte, die Englisch an den Grundschulen unterrichten: Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie zu? (Mehrfachantworten)

- Ich empfinde es als problematisch, dass alle Lehrkräfte Englischunterricht an Grundschulen erteilen müssen.
- Um Englischunterricht an der Grundschule erteilen zu können, ist keine spezifische Ausbildung erforderlich, grundlegende Englischkenntnisse sind ausreichend.
- Nicht alle Lehrkräfte verfügen über ausreichende Englischkenntnisse, um Englischunterricht an der Grundschule zu erteilen.
- Nicht alle Lehrkräfte verfügen über ausreichende Kenntnisse im Bereich Englischdidaktik, um Englischunterricht an der Grundschule zu erteilen.

1.43 Für wie wichtig halten Sie den Englischunterricht an der Grundschule?

Sehr wichtig Eher wichtig Weniger wichtig
 Überhaupt nicht wichtig

MUSTER

1. Fragen zu Ihrer Person und Ihren Englischfähigkeiten (Fortsetzung)

- Nun zu Ihrem eigenen Englischunterricht an der Grundschule.
- 1.44 Macht Ihnen das Englisch unterrichten Freude?
 Ja sehr Ja etwas Eher weniger
 Überhaupt nicht
- 1.45 Wie viele Stunden pro Woche unterrichten Sie Englisch an der Grundschule?
 weniger als 1 1 2
 3 4 5
 6 mehr als 6
- 1.46 Unterrichten Sie Englisch integriert, d. h. eingebettet in andere Fächer?
 Immer Manchmal Nein
- 1.47 Welche Fächer betrifft das?
- 1.48 Sprechen Sie in Ihrem Unterricht vorwiegend Deutsch oder Englisch?
 Vorwiegend Deutsch Vorwiegend Englisch Ausschließlich Englisch
 Beides in etwa gleich
- 1.49 Sprechen Ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht vorwiegend Deutsch oder Englisch?
 Vorwiegend Deutsch Vorwiegend Englisch Ausschließlich Englisch
 Beides in etwa gleich

Wie häufig sprechen Sie in Ihrem Englischunterricht Englisch in folgenden Situationen?

- | | Sehr häufig | Eher häufig | Eher selten | Sehr selten / Nie |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.50 Begrüßen / Verabschieden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.51 Mit dem Englischunterricht beginnen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.52 Loben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.53 Ermutigen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.54 Arbeitsphasen einleiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.55 Ordnung schaffen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.56 Imitieren lassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.57 Übergänge | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.58 Arbeiten beenden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 1.59 Welche authentischen Englisch-Materialien setzen Sie ein? Bitte nennen Sie Beispiele und sagen Sie auch, woher Sie diese Materialien beziehen.

- 1.60 Haben Sie bisher an Fortbildungen für das Fach Englisch teilgenommen?
 Ja Nein

MUSTER

1. Fragen zu Ihrer Person und Ihren Englischfähigkeiten (Fortsetzung)

1.61 An wie vielen Fortbildungen haben Sie bisher in etwa teilgenommen?

- | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 |
| <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> mehr als 10 | |

1.62 Welche Inhalte / Themen hatten die Fortbildungen?

1.63 Wie zufrieden waren Sie mit den Fortbildungen, die sie bislang besucht haben?

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Sehr zufrieden | <input type="checkbox"/> Eher zufrieden | <input type="checkbox"/> Eher unzufrieden |
| <input type="checkbox"/> Sehr unzufrieden | | |

1.64 Wenn unzufrieden / sehr unzufrieden: Bitte begründen Sie Ihre Meinung kurz

2. Fortbildung: Initiative Englisch in der Grundschule

2.1 Was ist der Grund für Ihre Teilnahme an der Initiative Englisch in der Grundschule?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Anweisung der Schulleitung | <input type="checkbox"/> aus eigenem Interesse |
|---|--|

2.2 Sonstiges, und zwar...

2.3 Wie haben Sie von dieser Fortbildung erfahren?

2.4 Wie sehr sind Sie an der Teilnahme an der Initiative motiviert?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> hochmotiviert | <input type="checkbox"/> Eher hochmotiviert | <input type="checkbox"/> Eher gering motiviert |
| <input type="checkbox"/> Sehr gering motiviert | | |

MUSTER

2. Fortbildung: Initiative Englisch in der Grundschule [Fortsetzung]

2.5 Was versprechen Sie sich von Ihrer Teilnahme an dieser Fortbildung bzw. was wünschen Sie sich?

2.6 Was wünschen Sie sich nicht?

2.7 Was erwarten Sie sich von dieser Teilnahme? (Mehrfachantworten möglich)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz | <input type="checkbox"/> Erlernen von sinnvollen "classroom phrases" | <input type="checkbox"/> Vertiefung der Englischkenntnisse (z.B. Grammatik) |
| <input type="checkbox"/> Verbesserung der Sprechflüssigkeit | <input type="checkbox"/> Eine verbesserte englische Aussprache (Intonation / Betonung) | <input type="checkbox"/> Vergrößerung des Englischwortschatzes |
| <input type="checkbox"/> Didaktische Fertigkeiten | <input type="checkbox"/> Steigerung der sprachlichen Authentizität | <input type="checkbox"/> Verbesserung des englischsprachigen Inputs in der Klasse |
| <input type="checkbox"/> Förderung von Sprechanlässen | <input type="checkbox"/> Ausspracheverbesserung der "problem sounds" | <input type="checkbox"/> Intensives Coaching |
| <input type="checkbox"/> Kennenlernen von Selbsttraining-Methoden | | |

2.8 Wie Sie bereits wissen, findet das erste Modul internetgestützt statt. Empfinden Sie dies als...

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sehr positiv | <input type="checkbox"/> Eher positiv | <input type="checkbox"/> Eher negativ |
| <input type="checkbox"/> Sehr negativ | | |

2.9 Bitte begründen Sie Ihre Antwort

2.10 Was soll / kann Ihrer Meinung nach so ein internetbasiertes Modul leisten?

MUSTER

2. Fortbildung: Initiative Englisch in der Grundschule [Fortsetzung]

2.11 Was kann Ihrer Meinung nach so ein internetbasiertes Modul nicht leisten?

2.12 Das zweite Modul findet mit einem Native Speaker statt. Empfinden Sie dies als...

- Sehr positiv Eher positiv Eher negativ
 Sehr negativ

2.13 Bitte begründen Sie Ihre Antwort

2.14 Was erwarten Sie sich von den Stunden mit dem Native speaker?

2.15 Welche Bedenken haben Sie?

In wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu

- 2.16 Nur Native speaker können Sprache authentisch vermitteln
2.17 Ich fühle mich vor einem Native speaker gehemmt
2.18 Auf die Stunden mit dem Native speaker freue ich mich

- | | | | |
|--|---------------------------|--|--|
| | Stimme überhaupt nicht zu | | |
| | Stimme eher nicht zu | | |
| | Stimme eher zu | | |
| | Stimme voll zu | | |

MUSTER

MUSTER

2. Fortbildung: Initiative Englisch in der Grundschule [Fortsetzung]

2.19 Wie stehen Sie dazu, dass der Regierungsbezirk Schwaben diese Fortbildungsmaßnahme bereit stellt? Das finde ich...

Sehr gut
 Nicht gut

Eher gut

Weniger gut

2.20 Haben Sie noch Anregungen / Wünsche?

Fragebogen zum Zeitpunkt t2 (Auszug)

MUSTER

EvaSys	Initiative Englisch in der Grundschule Testzeitpunkt t2 Fragebogen	Electric Paper
--------	--	----------------

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Initiative Englisch in der Grundschule

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Fragen zu Ihrer Person

1.1 Sind Sie männlich oder weiblich? männlich weiblich

1.2 In welchem Jahr sind Sie geboren?

1.3 Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits als Lehrkraft tätig (inklusive Referendariat)?

1.4 Für wie wichtig halten Sie berufliche Fortbildungen und lebenslanges Lernen?
 Sehr wichtig Eher wichtig Weniger wichtig
 Überhaupt nicht wichtig

2. Fragen zur Fortbildung Allgemein

Wie zufrieden waren Sie mit dieser Fortbildung?

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
2.1 Insgesamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Online Language Coach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Unterrichtsstunden mit Native Speaker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Organisation der Fortbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Kursdauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Wissenserwerb / Wissensgewinn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 Praktische Umsetzbarkeit des Erlernten im eigenen Englischunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8 Begründung möglich:	<input style="width: 100%; height: 100%;" type="text"/>			
2.9 Was hat Ihnen besonders gut gefallen?	<input style="width: 100%; height: 100%;" type="text"/>			

F1394UP1PLD/D
13.01.2013, Seite 1/7

MUSTER

MUSTER

2. Fragen zur Fortbildung Allgemein [Fortsetzung]

2.10 Was hat Ihnen weniger gefallen?

Inwieweit wurden Ihre Erwartungen an die Fortbildung in Bezug auf folgende Aspekte erfüllt?

	Voll und ganz erfüllt	Eher erfüllt	Überhaupt nicht erfüllt	Eher nicht erfüllt
2.11 Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz und Sprachflüssigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12 Erlernen von sinnvollen "Classroom Phrases"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13 Vertiefung der Englischkenntnisse (z.B. Grammatik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14 Verbesserung der englischen Aussprache (Intonation / Betonung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.15 Vergrößerung des Englischwortschatzes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.16 Methodische Fertigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.17 Steigerung der sprachlichen Authentizität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.18 Ausspracheverbesserung der "Problem Sounds"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.19 Sonstiges und zwar:				

2.20 In welchen Bereichen gibt es Verbesserungsbedarf? (Mehrfachantworten)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz und Sprachflüssigkeit | <input type="checkbox"/> Erlernen von sinnvollen "Classroom Phrases" | <input type="checkbox"/> Vertiefung der Englischkenntnisse (z.B. Grammatik) |
| <input type="checkbox"/> Verbesserung der englischen Aussprache (Intonation / Betonung) | <input type="checkbox"/> Vergrößerung des Englischwortschatzes | <input type="checkbox"/> Methodische Fertigkeiten |
| <input type="checkbox"/> Steigerung der sprachlichen Authentizität | <input type="checkbox"/> Ausspracheverbesserung der "Problem Sounds" | |

2.21 Sonstiges und zwar:

MUSTER

2. Fragen zur Fortbildung Allgemein [Fortsetzung]

2.22 Wo liegen Ihre Stärken im Englischen?

2.23 Welche inhaltlichen Ergänzungen würden Sie sich in Bezug auf dieses Fortbildungskonzept wünschen?

Keine Ergänzungen notwendig

2.24 Folgende Ergänzungen wären noch sinnvoll:

2.25 Welche organisatorischen Änderungen (z.B. Zeitrahmen) würden Sie sich in Bezug auf dieses Fortbildungskonzept wünschen?

Keine Ergänzungen notwendig

2.26 Folgende Ergänzungen wären noch sinnvoll:

3. Fragen zur Online-Fortbildung (Language Coach)

Wie zufrieden sind Sie mit der Ausspracheschulung im Language Coach (Online-Fortbildung)?

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
3.1 Problem Sounds	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Classroom Phrases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Language Workout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Begründung möglich:				

Fragebogen zum Zeitpunkt t3 (Auszug)

3. Englisch Vorkenntnisse [Fortsetzung]

- 3.27 Übergänge
3.28 Arbeiten beenden

3.29 Welche Materialien setzen Sie ein und woher beziehen Sie diese?

4. Fragen zur Fortbildung Allgemein

- 4.1 Für wie wichtig halten Sie berufliche Fortbildungen und lebenslanges Lernen?
 Sehr wichtig Eher wichtig Weniger wichtig
 Überhaupt nicht wichtig

- 4.2 An wie vielen Fortbildungen für das Fach Englisch haben Sie bisher in etwa teilgenommen?
 keine 1 2
 3 4 5
 6 7 8
 mehr als 8

4.3 Mit welchen Inhalten / Themen beschäftigten sich die Fortbildungen?

- 4.4 Wie zufrieden waren Sie mit den Fortbildungen, die sie bislang besucht haben? Sehr zufrieden Eher zufrieden Eher unzufrieden
 Sehr unzufrieden Keine Angabe

4.5 Wenn Sie unzufrieden / sehr unzufrieden waren, begründen Sie bitte kurz warum:

- 4.6 Was ist der Grund für Ihre Teilnahme an der Initiative Englisch in der Grundschule? Anweisung der Schulleitung aus eigenem Interesse

4.7 Sonstiges, und zwar...



4. Fragen zur Fortbildung Allgemein [Fortsetzung]

4.8 Wie haben Sie von dieser Fortbildung erfahren?

4.9 Was erwarten Sie sich von Ihrer Teilnahme? (Mehrfachantworten möglich)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz | <input type="checkbox"/> Verbesserung der Sprechflüssigkeit | <input type="checkbox"/> Verbesserung der didaktischen Fertigkeiten |
| <input type="checkbox"/> Förderung von Sprechanlässen | <input type="checkbox"/> Kennenlernen von Selbsttraining-Methoden | <input type="checkbox"/> Erlernen von sinnvollen "Classroom Phrases" |
| <input type="checkbox"/> Verbesserung der Aussprache (Intonation / Betonung) | <input type="checkbox"/> Verbesserung der sprachlichen Authentizität | <input type="checkbox"/> Ausspracheverbesserung der "Problem Sounds" |
| <input type="checkbox"/> Verbesserung von Grammatikkenntnissen | <input type="checkbox"/> Vergrößerung des Englischwortschatzes | <input type="checkbox"/> Intensives Einzelcoaching |

4.10 Sonstiges, und zwar...

Inwieweit wurden Ihre Erwartungen an die Fortbildung in Bezug auf folgende Aspekte erfüllt?

	Voll und ganz erfüllt	Eher erfüllt	Eher nicht erfüllt	Überhaupt nicht erfüllt
4.11 Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz und Sprachflüssigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12 Erlernen von sinnvollen "Classroom Phrases"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13 Vertiefung der Englischkenntnisse (z.B. Grammatik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14 Verbesserung der englischen Aussprache (Intonation / Betonung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.15 Vergrößerung des Englischwortschatzes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.16 Verbesserung der didaktischen Fertigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.17 Steigerung der sprachlichen Authentizität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.18 Ausspracheverbesserung der "Problem Sounds"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.19 Wo liegen Ihre Stärken im Englischen?

4.20 In welchen Bereichen gibt es Verbesserungsbedarf?



5. Fragen zu Internet-basierten Programmen

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu:

- | | Stimme voll zu | Stimme eher zu | Stimme eher nicht zu | Stimme überhaupt nicht zu |
|--|---|---|--------------------------|---------------------------|
| 5.1 Die Online-Fortbildung ermöglicht mir zeitliche Flexibilität beim Ausführen der Übungen (zeit- und ortsunabhängig) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 Die Online-Fortbildung ermöglicht mir autonomes Lernen (Selbsttraining) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 Die Online-Fortbildung lässt sich gut in meinen Arbeitsalltag integrieren | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.4 Die Online-Fortbildung ist ein guter Einstieg für die Übungsstunden mit dem Native Speaker (sinnvolle Ergänzung) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.5 Die Online-Fortbildung ermöglicht einen Austausch untereinander (Vernetzung) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.6 Die Online-Fortbildung bietet mir authentisches Sprachmaterial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.7 Die Online-Fortbildung trainiert den Umgang mit neuen Medien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.8 Die Online-Fortbildung gewährt mir Anonymität (keine Sprachhemmung beim Aussprachetraining) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.9 Welche Bereiche haben Sie am häufigsten trainiert? (Mehrfachantworten möglich) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Problemlaute wie "th" (think, sind), "r", etc. | <input type="checkbox"/> Silent letters (listen, Wednesday, etc.) | <input type="checkbox"/> Diphthonge (near, Boy, rainy) | | |
| <input type="checkbox"/> Vokale (bad, bed) | <input type="checkbox"/> Dialekte (British / American English) | <input type="checkbox"/> Stimmhafte / stimmlose Laute / b/, /d/ und /g/ | | |
| <input type="checkbox"/> Fluency | <input type="checkbox"/> Auslaute (bag, back) | <input type="checkbox"/> Bildung des Lautes /ng/ (wrong, night) | | |
| <input type="checkbox"/> Artikulation von /w/ und /v/ (water, fever) | | | | |
| 5.10 Welche Bereiche haben Sie gar nicht trainiert? (Mehrfachantworten möglich) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Problemlaute wie "th" (think, sind), "r", etc. | <input type="checkbox"/> Silent letters (listen, Wednesday, etc.) | <input type="checkbox"/> Diphthonge (near, Boy, rainy) | | |
| <input type="checkbox"/> Vokale (bad, bed) | <input type="checkbox"/> Dialekte (British / American English) | <input type="checkbox"/> Stimmhafte / stimmlose Laute / b/, /d/ und /g/ | | |
| <input type="checkbox"/> Fluency | <input type="checkbox"/> Auslaute (bag, back) | <input type="checkbox"/> Bildung des Lautes /ng/ (wrong, night) | | |
| <input type="checkbox"/> Artikulation von /w/ und /v/ (water, fever) | | | | |
| 5.11 Welche Ergänzungen würden Sie sich in Bezug auf die Ausspracheschulung in der Online-Fortbildung wünschen? | | | | |



Interviewleitfaden Fortbildungsteilnehmer

Fortbildung: Initiative Englisch in der Grundschule

Leitfaden-Interview Teilnehmer

Schule:	Datum:
	Uhrzeit:
	Teilnehmer:
1. Wie beurteilen Sie die Unterrichtsstunden mit dem Native Speaker?	
2. Konnten Sie durch die Fortbildung Ihre sprachlichen Fertigkeiten trainieren? (Ausprache, Sprechflüssigkeit etc.)	
3. Werden Sie das Gelernte in Ihrem eigenen Englischunterricht anwenden können?	
4. Was hat Ihnen an der Fortbildung besonders gut gefallen?	
5. Haben Sie Verbesserungsvorschläge für die Fortbildung?	

Interviewleitfaden Native Speaker

Fortbildung: Initiative Englisch in der Grundschule

Leitfaden-Interview Native Speaker

Schule:	Datum:
	Uhrzeit:
	Native Speaker:
1. Bitte geben Sie einen kurzen Überblick über ihren beruflichen Werdegang. Wo haben Sie studiert? Welche Uni? Ausbildung im Ausland?	
2. Wie wurden Sie für die Fortbildungsveranstaltung ausgewählt?	
3. Wie beurteilen Sie das Konzept der Fortbildung mit vorhergehender Online-Ausspracheschulung?	
4. Hatten Sie Vorgaben für die Gestaltung des Unterrichts?	
5. Wie trainieren Sie Aussprachebesonderheiten?	
6. Für wie wichtig halten Sie Ausspracheschulungen für GS-Englisch Lehrkräfte?	
7. Haben Sie Verbesserungsvorschläge für die Fortbildung?	

Beispiel Transkript Leitfadeninterview TN

Interview 1: 15.05.2014

Persönliches Teilnehmer Interview nach Unterrichtsstunden mit dem Native Speaker:

Interviewer (I)

TN2 = Befragte 2 (B2)

Zeit: 3:53 Min

I: Wie hat Ihnen die Stunde mit dem Native Speaker gefallen und wie beurteilen Sie diese?

B2: Es war sehr kurzweilig. Man hat nicht gemerkt, dass man auch wieder was auffrischt (...) und so Sachen die einem dann wieder in den Kopf kommen oder einfach automatisch wieder hervortreten. Wie zum Beispiel Präpositionen oder welche Zeit (...) und man achtet wieder mehr (...) wie sagt man das jetzt nochmal.

I: Haben Sie hier Ihre sprachlichen Fähigkeiten, die Sprechflüssigkeit verbessern können? Haben Sie gemerkt, dass man das gut geübt hat?

B2: Also mhm (...) die Aussprache wurde eigentlich nicht berücksichtigt (...) also eigentlich gar nicht, auch wenn Fehler gemacht wurden, wurde es nicht korrigiert, habe ich festgestellt. Und bei der Sprechflüssigkeit (...) es waren nicht so lange Konversationen eigentlich (...) es waren einzelne Sätze, die man formulieren musste. Aber wie gesagt, es hat schon was (...) dass man mal wieder Englisch redet und das man wirklich nur mit ihm auch Englisch redet und auch untereinander (...) das darauf geachtet wird, dass man nur Englisch redet (...) das ist schon (...) hat es schon verbessert.

I: Und können Sie dann das Gelernte von heute Nachmittag auch in Ihrem eigenen Englischunterricht anwenden?

B2: Also sagen wir so: ich glaube, dass es sehr (...) sehr hohes Niveau ist für die Grundschule, muss ich sagen (...) also ich finde dass es für uns bestimmt (...) man muss halt kucken (...) worauf wollten sie hinaus mit der Fortbildung (...) das wir unsere Sprechflüssigkeit verbessern und das wir mehr sprechen und dass wir wieder reinkommen oder geht es eher darum, dass man was für die Grundschule an die Hand bekommt. Und von den Methoden fand ich es toll: abwechslungsreich, interaktiv mit Medien und so. Also (...) es war schon gut. Aber einsetzen (...) aber da müsste man sich überlegen, ob man das runterbrechen kann auf einfaches Niveau.

I: Mhm (bejahend). Und was hat Ihnen besonders gut gefallen, wenn man die Auftaktveranstaltung miteinbezieht? Oder auch Kritikpunkte

B2: Also (lachend) ich hätte einen persönlichen Kritikpunkt (...) also ich hab Hauptfach Englisch studiert (...) ich fand deswegen die Auftaktveranstaltung für mich eher nicht sehr passend. Das Reden heute (...) man übt halt nochmal was (...) aber ich gebe fast 2/3 meines Unterrichts in Englisch (...) ich mach Fachlehrer gerade (...) ich unterrichte Musik auf Englisch. Das hat glaub ich eher einen Fehler in der Kette „wer geht dort hin“ zu so einer Veranstaltung. Aber sonst: ich fand das heute schon gut, aber persönlich würde mir schon so eine Einheit reichen.

I: Dann wäre es für Sie sinnvoller, wenn man vorher die Gruppen einteilt?

1

B2: Zum Beispiel. Das wäre durchaus sinnvoll oder ja genau (...) das man vorher abfragt „wo siehst du dich selber“ und „wo würdest du selber reingehen“, dass man vielleicht da auch angemessene *activities* (...) oder das Niveau anpasst. Das wäre vielleicht ganz gut. Denn es ist ja nicht so, dass man auch wenn man Englisch als Hauptfach gemacht hat, dass man dann nicht braucht. So ist es ja nicht.

I: Vielen Dank für das Interview.

Beispiel Transkript Leitfadeninterview NS

Native Speaker A: Telefoninterview

Zeit: 9:14 Min

I: Können Sie mir etwas über Ihren beruflichen Hintergrund sagen? Haben Sie studiert, oder (...)?

NSA: In England, Exeter an der Universität. Und da habe ich Deutsch und Englisch studiert (...) Wie sagt man: ich habe Germanistik und Anglistik studiert.

I: Ah ja (...) War das ein Lehramtsstudium, oder (...)?

NSA: Hhm (verneinend) (...) also in England macht man zuerst ein ganz (...) ein Studium, und dann kommt das Lehramt danach, also das *Teacher Training*.

I: Und wieviel Semester waren das insgesamt?

NSA: Das war ein Bachelor, und das waren (...) – wir haben ja drei Semester im Jahr (...)

I: Ah (...) Okay. Das läuft ganz anders bei Ihnen (...)

NSA: Hhm (bejahend). Also ganz anders. Das waren dann drei Jahre, das waren neun englische Semester und dann noch ein Jahr im Ausland, war auch dabei.

I: Ah (...) Okay. Und waren Sie da auch in England im Ausland oder in den USA?

NSA: Nein, da ich Engländerin bin, ist Deutschland für mich das Ausland.

I: Ach so, dann waren Sie wegen Germanistik in Deutschland?

NSA: Genau. Ich hab mein Auslandsjahr in Deutschland gemacht. Als *Assistant Teacher*.

I: Mhm. Und wie wurden Sie für dieses Projekt, für die Fortbildungen ausgewählt oder haben Sie sich bewerben müssen (...)?

NSA: Gute Frage. Nein. Ähm (...) ich glaube da haben die Fachberater uns vorgeschlagen.

I: Ach so, die kennen Sie schon von anderen Fortbildungen und haben dann gesagt, dass sie ganz passend wären (...)?

NSA: Also Frau „X“, hat mir gesagt, dass sie uns vorgeschlagen hat (...) und Herr „Y“ auch.

I: Okay. Haben Sie irgendwelche Vorgaben gehabt, den Unterricht zu gestalten?

NSA: Mhm (bejahend). Ja, also wir sollten *pronunciation* (...) und so schulspezifisch, also auch *classroom language* (...) Also genau das, was wir auch normalerweise in den Methodikkursen für Grundschullehrer anbieten *pronunciation, classroom language*. Aber wir wurden dann (...) also uns wurde dann auch gesagt, wir sollen auch ganz neue Materialien einbringen. Das haben wir auch gemacht, dass es da keine Wiederholungen gibt.

I: Okay.

NSA: Wenn jemand schon bei uns in der Methodik war, oder bei uns in Dillingen an der Akademie, dass wir neue Sachen benützen. Das haben wir dann auch gemacht. Wir haben uns im Team abgesprochen und neue Sachen genommen.

I: Haben Sie sich abgesprochen, wie die Kurse dann ablaufen werden...?

NSA: Mhm (bejahend).

I: Und Sie wissen ja auch, dass die Teilnehmer auch diesen Online-Coach gemacht haben. Diese Online-Ausspracheschulung (...).

NSA: Ja, die haben irgendwas auf so einer Plattform gemacht.

I: Genau. Kennen Sie das?

NSA: Nein. Das ist von O!KAY, oder?

I: Ja, genau. Genau von O!KAY. Generell war das ja schon als Einführung gedacht, dass damit schon mal *pronunciation* einfach trainieren. Und wie ist da Ihre Einschätzung dazu, das man sagt, man macht vorher ein Online-Coaching und geht dann in die Stunden mit dem Native Speaker, finden Sie das sinnvoll, oder eher nicht?

NSA: Ich müsste es mir anschauen, wie es aussieht.

I: Stimmt, da müssten Sie das System kennen.

NSA: Also normalerweise, wenn ich *pronunciation* unterrichte, dann zeige ich auch – haben Sie ja gesehen – wie man das alles macht. Das wird dann zuerst eingeübt, dann übt man die Wörter ein, dann üben wir ganze Sätze ein und das wird dann immer mehr. Viel mit Wiederholungen – jetzt weiß ich nicht, wie das eingeführt wird (...).

I: Mhm (bejahend). Die Teilnehmer sitzen am PC und bekommen Videos zur Ausspracheschulung am PC, und das kann man zu Hause selbst trainieren. Aber so wie Sie es im Unterricht gezeigt haben, das dient ja dann auch zum Selbsttraining zu Hause (...).

NSA: Eigentlich ja, mhm (bejahend).

I: Genau. Und für wie wichtig halten Sie Ausspracheschulungen für Grundschullehrkräfte?

NSA: Ja, sehr wichtig. Äußerst WICHTIG. Eine der wichtigsten Sachen, weil die geben ihre Aussprache weiter an die Kinder. Also das ist das erste Mal das die Kinder – vielleicht nicht immer aber – dass die Kinder Englisch hören und deswegen ist es äußerst wichtig.

I: Okay. Und haben Sie sonst noch Verbesserungsvorschläge für die Fortbildung? Passt der zeitliche Rahmen oder fällt Ihnen noch was ein, was man verbessern könnte?

NSA: Einfach im Vergleich zu dem, was wir normalerweise machen, (...) also Training mit Lehrern, finde ich jetzt, war einfach viel zu wenig Zeit. Wir haben nur ein bisschen über *word-stress* gesprochen, dann haben zwei *problem sounds*, also die üblichsten (...) also da gibt es ja so viel mehr zu tun (...).

I: Also entweder man macht das dann langfristig, dass man solche Kurse öfter anbietet, oder vielleicht einen Blockkurs macht (...)?

NSA: Ja (...) genau. Ich weiß nicht ob ein Nachmittag jetzt (...).

I: (...) so ausreichend ist (...)?

NSA: (...) es ist natürlich, es ist natürlich besser als gar nichts (...) aber (...).

I: (...) aber dennoch zu wenig (...)?

NSA: Ich finde es ein bisschen wenig. Es ist aber schon mal ein Schritt in die richtige Richtung, für Leute, die einfach mal wieder einen Anstoß bekommen, um daran weiter zu arbeiten.

I: Es haben ja auch viele Teilnehmer gesagt, dass es sinnvoll ist, mal wieder einen Nachmittag komplett Englisch zu sprechen – das fanden sie schon super. Das sie einfach mal die Möglichkeit bekommen haben einfach einen Nachmittag komplett umzudenken.

NSA: Ah (...) ja. Genau.

I: Aber dann trotzdem müsste man das länger beibehalten (...).

NSA: (lachend) Ich denke (...) also um richtig effektiv zu sein, ich weiß nicht genau wie (...) aber dann müsste man dies vielleicht öfters machen.

I: Okay. Ich danke Ihnen. Das waren schon alle Fragen, Sie haben mir sehr geholfen. Und wir sehen uns dann Ende Februar bei der Abschlussveranstaltung, denke ich?

NSA: Ja wahrscheinlich komme ich mit. Aber wir sind gar nicht eingeladen worden. Ich hab mit dem Organisator gesprochen und interessiere mich dafür. Ich wohne ja in Augsburg. Daher würde ich gerne vorbei kommen. Aber es wäre natürlich schön gewesen, wenn wir von Anfang an dabei gewesen wären und noch an der Auftaktveranstaltung beteiligt gewesen wären. Und auch Informationen bekommen hätten.

I: Sie waren alle drei Native Speaker nicht dabei?

NSA: Wir waren alle drei nicht dabei. Wir sind irgendwann im November gefragt worden und hatten im Dezember, glaube ich ein kurzes Gespräch mit den Organisatoren, die uns ungefähr gesagt haben, was wir machen sollen. Aber da hat das Programm ja schon angefangen. Und der Kollege aus England war auch schon da gewesen, glaube ich.

I: Danke, dass Sie es erwähnen, dass nicht alle Beteiligten von Anfang mit dabei waren. Wir werden das aufnehmen.

NSA: Somit haben sie auch den Kollegen nicht kennen lernen können und sich einen Überblick machen.

I: Ja genau. Ich konnte ihren Kollegen nicht kennen lernen.

NSA: Er hat ja einen Teil gemacht und wir den Zweiten.

I: Der Kollege wird in den Mittelschulen nochmal einen Kurs geben, evtl. habe ich da die Gelegenheit ihn kennen zu lernen. Danke für Ihr Interview.