

Meike Kricke,
Louisa Kürten
(Hrsg.)

BAND 6

Internationalisierung der LehrerInnenbildung

Perspektiven aus
Theorie und Praxis

WAXMANN

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

Hrsg. vom
Zentrum für LehrerInnenbildung
der Universität zu Köln

Band 6

Wie die Schule so ist auch das Feld der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bewegung und in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess begriffen. Die Einsicht in die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Bildungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist gestiegen und erfordert eine Organisation der (Aus-)Bildung, die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestandteile stärker aufeinander bezieht und zu einem professionellen Habitus zusammenbinden lässt. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die Praxisphasen als roten Faden über die Ausbildungsphasen hinweg zu gestalten und die Kooperation der unterschiedlichen Akteure der grundständigen Bildung, des Vorbereitungsdiensts und der Fortbildung zu stärken. Die seit langem bekannte Forderung nach einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung ist in den letzten Jahren in eine neue Dynamik geraten und verlangt nach einem Ausbau wie auch neuen Akzentuierungen in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung, um Unterrichts- und Schulentwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

Die Reihe LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN setzt an diesem Entwicklungsprozess an und präsentiert Beiträge, die die Herausforderung einer neuen und innovativen (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern aktiv aufgreifen und Impulse für deren weitere Entwicklung setzen.

Meike Kricke, Louisa Kürten (Hrsg.)

Internationalisierung der LehrerInnenbildung

Perspektiven aus Theorie und Praxis



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN, Band 6

ISSN 2194-8429

Print-ISBN 978-3-8309-3235-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8235-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2015

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung

Michael Bollig

Vorwort..... 7

Sebastian Barsch & Myrle Dziak-Mahler

Blickwechsel – Die Zukunft der LehrerInnenbildung international denken 9

Meike Kricke & Louisa Kürten

Der Blick über den Tellerrand 14

Teil 1: Theoretische Perspektiven

Norbert Pachler & Ana Redondo

Internationalisation in (teacher) education 19

Dominik Baedorf

Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung
Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag
zur LehrerInnenprofessionalisierung 32

Yusuf Budak, Melek Çakmak & Müge Gündüz

An Overview of Integrating Globalization and Internationalization
in Teacher Education Context 57

Anna Engelhardt & Stefan Neubert

„Momentaufnahme“ der Internationalisierung der LehrerInnenbildung –
Chancen und Herausforderungen aus Sicht des ZIBs der
Humanwissenschaftlichen Fakultät 67

Teil 2: Perspektiven aus der Praxis

Meike Kricke, Louisa Kürten & Bettina Amrhein

„Der Blick über den Tellerrand“ – Innovation und Professionalisierung
durch Internationalisierung einer inklusiven LehrerInnenbildung 81

Elina Lehtomäki, Hanna Posti-Ahokas & Josephine Moate

Meaningful internationalisation at home:
Education Students' Voices on the Value of Cross-cultural Learning Dialogue 99

Ellen Christoforatos

Auf den Inhalt kommt es an. Perspektiven der Umsetzung eines
themenzentrierten Internationalisierungskonzepts 110

Inna Enns, Nina Glutsch & Mona Massumi

Nachdenklich und dankbar – Ein Schulpraktikum
in Gulu/Uganda mit rassismuskritischer Seminarbegleitung
Eine Befragung von PraktikantInnen während ihres Berufsfeldpraktikums 124

André Bresges & Nina Glutsch

Naturwissenschaftsunterricht im interkulturellen Vergleich:

Deutschland – USA

Ein Modellprojekt zwischen der Universität zu Köln und

einer amerikanischen Schule 141

Teil 3: Studierendenperspektive: going abroad

Johanna Sophie Offergeld

Zukunftswerkstatt

Internationalisierung der LehrerInnenbildung aus

Studierendenperspektive 159

Björn Karlsson

Mein Orientierungspraktikum an der *Menntaskólinn í Reykjavík* (MR)

in Island 172

Autorinnen und Autoren..... 184

Vorwort

Internationalisierung in der LehrerInnenbildung ist zentraler Bestandteil der Internationalisierungsstrategie der Universität zu Köln. Dies hat gleich mehrere gute Gründe. Der offensichtlichste und sicherlich prägendste ist die große Bedeutung, die zunehmende Diversität für den gesamten Bildungssektor hat. De facto ist die Bundesrepublik ein Einwanderungsland – und dies nicht erst seit heute. Der demografische Wandel, globale wirtschaftliche und politische Dynamiken sowie die zunehmende Mobilität von Menschen auf dem gesamten Globus verheißen, dass Einwanderung und transnationale Mobilität in der ersten Hälfte des 21. Jahrhunderts noch bedeutsamer für uns werden. Diese rasch zunehmende Diversität will gestaltet werden. Ein weiterer Grund, warum die Internationalisierung der LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln im Zentrum des Interesses steht, ist der große Anteil der angehenden LehrerInnen an der Gesamtzahl der Studierenden. Würde man die Lehramtsstudiengänge in einer gesamtuniversitären Internationalisierungsstrategie nicht genügend berücksichtigen, würde man gleichsam fast ein Viertel aller Studierenden nicht erreichen. Fakultäten, Zentrum für LehrerInnenbildung und Universitätsleitung legen also gemeinsam einen gesteigerten Wert darauf – insbesondere für diesen Bereich – geeignete Elemente einer Internationalisierungsstrategie zu entwickeln. Ein dritter Grund soll hier genannt sein. Der Bereich der LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln hat lange um ein wissenschaftliches Profil gerungen: Die große Anzahl der involvierten Studiengänge hatte bisher eine solche eindeutige Schwerpunktsetzung erschwert – umso bedeutsamer scheint der hier beschriebene Ansatz, der tatsächlich alle Qualitäten eines profilbildenden Forschungsfeldes bietet und gleichzeitig breite interdisziplinäre Andockmöglichkeiten, innovative Theorieansätze und große Praxisrelevanz verbindet. Im erfolgreichen Antrag in der dritten Förderlinie der Exzellenzinitiative „Die Herausforderung von Wandel und Komplexität“ werden diese Potentiale klar benannt. Der Bereich der LehrerInnenbildung wird als eines der „emergent areas“ betitelt, also eines der Forschungsfelder, denen für die nahe Zukunft der Aufbau einer international weit sichtbaren und wissenschaftspolitisch bedeutenden Schwerpunktsetzung zugetraut wird. Dass diese Einschätzung durchaus berechtigt ist, zeigt der im März 2015 bewilligte umfassende Forschungsantrag im Rahmen der Qualitätsoffensive LehrerInnenbildung, der Diversität und Inklusion in das Zentrum multidisziplinärer Forschung und Ausbildung stellt.

Die Universität zu Köln stärkt mit ihrer Internationalisierungsstrategie die Bemühungen im Bereich der LehrerInnenbildung nachhaltig. Kurz sollen einige Maßnahmen benannt werden. Die Universität zu Köln wählte aus einer Vielzahl intensiver internationaler Universitätspartnerschaften einige wenige aus, die für die Weiterentwicklung von Forschung und Lehre an der Universität besonders vielversprechend schienen. Bei der Auswahl der internationalen Partner spielte die LehrerInnenbildung meist eine wichtige Rolle. So wurden mit den Universitäten Leuven und Nijm-

wegen zwei Partner im benachbarten westeuropäischen Ausland ausgewählt. In beiden Fällen arbeiten beide Universitäten im Bereich der LehrerInnenbildung bereits eng zusammen. Aufgrund der räumlichen Nähe können hier auch neue international orientierte Lehrveranstaltungstypen getestet werden. Ein umfassender Antrag mit der Karls-Universität in Prag steht kurz vor dem Abschluss und auch hier steht der Austausch von angehenden LehrerInnen sowie die gemeinsame Bildungsforschung im Zentrum des Interesses. Sogar bei den geographisch entfernten Partneruniversitäten in Kapstadt und Boulder/Colorado spielt die Bildungsforschung eine besondere Rolle: Der Boulder Campus an der University of Colorado ist renommierter für seine Forschung zu naturwissenschaftlichen Didaktiken und mit der University of Cape Town hat sich ein reger Austausch im Bereich der Forschung zu Mehrsprachigkeit und Bildung etabliert. Der Austausch von WissenschaftlerInnen und Studierenden ist sicherlich wichtig, ebenso bedeutsam ist aber die Internationalisierung des Lehrkörpers an der Universität zu Köln. Vor allem in den zentralen Forschungsbereichen der Universität – und zu diesen gehört die Bildungsforschung – sollen internationale SpitzenwissenschaftlerInnen neue Anregungen geben und zur Erarbeitung innovativer Forschungs- und Bildungskonzepte beitragen. Mit Ofelia Garcia von der New Yorker Columbia Universität wird eine derartige international sehr sichtbare Wissenschaftlerin über mehrere Jahre für jeweils zwei Monate an der Universität zu Köln unterrichten. Ihre Schwerpunkte im Bereich „soziale Ungleichheit, Diversität und Bildung“ passen hervorragend zu dem Schwerpunkt in Köln. Eine zentrale Maßnahme der Internationalisierungsstrategie der Universität zu Köln war das Einbringen von Internationalisierungspunkten in das Curriculum jedes Studiengangs und so auch der diversen Lehramtsstudiengänge. Die Reakkreditierung aller Studiengänge an der Universität zu Köln 2015 schuf hier neue Spielräume. Grundständig sind Internationalisierungselemente nun in allen Studiengängen erfolgreich verankert. Solche Elemente reichen von einer transparenten Anerkennungspraxis und einer dezidierten Beschäftigung mit internationalen Vergleichsperspektiven bis hin zu Mobilitätsfenstern und fest vorgeschriebenen Auslandssemestern. Internationale Mobilität und Internationalisierung zu Hause erfordern eine gut strukturierte und nachhaltig finanzierte Unterstützungsstruktur. Auch hier hat die Universität zu Köln in den vergangenen Jahren ihre Strukturen deutlich optimieren können. Ein bereits durch die Alexander von Humboldt-Stiftung ausgezeichnetes Welcome Center ist dabei ebenso wichtig wie ein gut funktionierendes Erasmus-Büro.

Der vorliegende Sammelband ist ein weiterer wichtiger Baustein bei der Etablierung des Schwerpunktes „Internationalisierung in der LehrerInnenbildung“. Der Band gibt hochinnovative Projektbeispiele, bietet interessante theoretische Ansätze und zeigt Wege auf, wie Forschung und konkrete Ausbildungsarbeit sinnvoll verbunden werden können.

Blickwechsel – Die Zukunft der LehrerInnenbildung international denken

„Froh schlägt das Herz im Reisekittel, vorausgesetzt, man hat die Mittel“, schrieb Wilhelm Busch bereits im 19. Jahrhundert im „Maler Klecksel“.

Auslandserfahrungen und der Einblick in internationale Perspektiven sind in der ersten Phase der LehrerInnenbildung im Vergleich zu anderen Studiengängen nach wie vor weniger weit verbreitet. Unter „Internationalisierung“ werden oft der Wunsch und die damit verbundenen Maßnahmen verstanden, die Mobilität von Studierenden in Lehramtsstudiengängen zu erhöhen, ihnen Auslandserfahrungen überhaupt zu ermöglichen und die dazu notwendige Infrastruktur an Beratung und Förderung aufzubauen und bereitzustellen. Diese Sichtweise auf Internationalisierung greift aber zu kurz. Das Schlagwort „Think global – act local“ umreißt die Herausforderungen für die Internationalisierung der LehrerInnenbildung in einem wesentlich umfassenderen Maße und schließt vieles mit ein, was „Auslandspraktika“ außen vor lassen.

„Für zukünftige Generationen von Lehrerinnen und Lehrern werden internationale Erfahrungen und interkulturelle Kompetenzen unabdingbar sein, um die Diversität in Klassenzimmern nutzen zu können, andere Lernkulturen und -konzepte kennenzulernen und als Vorbilder für grenzüberschreitendes Lernen zu dienen.“ (aus einer Resolution einer Expertentagung von HRK und DAAD, Bonn 2013)

Internationalisierung bezieht sich neben dem individuellen Zuwachs an Erfahrung und Kenntnissen auf Seiten der Lehramtsstudierenden auch auf generellehaltungsfragen in einer Gesellschaft, die von Diversität gekennzeichnet ist und die sich zur Aufgabe gemacht hat, Inklusion nicht nur in Schulen, sondern gesamtgesellschaftlich zu leben. In diesem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang muss auch die Universität gedacht werden, womit sich auch die Entwicklungsziele für Hochschulen in ihrer interkulturellen Öffnung und dem Aufbau von Angeboten mit strukturierter Vor- und Nachbereitung zu Internationalisierungserfahrungen umreißen lassen. Auf einer anderen Ebene ist es strategisches Ziel der Hochschulen, die absoluten Zahlen der MitarbeiterInnen und Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Lehramt, zu erhöhen. Letzteres ist u.a. Handlungsfeld des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln, etwa durch spezielle Vor- und Nachbereitung des bildungswissenschaftlich ausgerichteten Orientierungspraktikums für Studierende mit Zuwanderungsgeschichte, die Kooperation mit dem Projekt „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ des Landes NRW oder die Zusammenarbeit mit „MICADOS – Netzwerk zur interkulturellen Öffnung des Lehramts“, einem Zusammen-

schluss von Studierenden mit und ohne Zuwanderungsgeschichte. Diese Zusammenarbeit ist insofern besonders wertvoll für die LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln, als dass Studierenden hier eine Plattform für den Austausch über eigene (interkulturelle) Erfahrungen, Sensibilisierung für Interkulturalität bzw. Diversität geboten wird und die Lehramtsstudierenden somit Stärkung erfahren und Kompetenzen aufbauen für eine interkulturell geprägte Schule – die Schule der Gegenwart.

Internationalisierung bedeutet nach Knight (2008), dass die Prozesse der LehrerInnenbildung in ihrer Gesamtheit in eine internationale, interkulturelle oder „globale“ Sichtweise eingebunden werden. Diesem Gedanken folgend, wird eine Perspektive auf Bildung und Gesellschaft eingenommen, bei der „Diversity“ das leitende Handlungsmotiv ist und somit zur Wegmarke wird. Mit anderen Worten: Internationalisierung in der LehrerInnenbildung ist kein „Add-On“, sondern ein Erfolgsfaktor des Professionalisierungsprozesses angehender LehrerInnen in der ersten Phase ihrer Ausbildung. Folglich sind die universitären Einrichtungen, die in der Verantwortung für diese Phase stehen, gefragt, Konzepte und Ansätze für die Internationalisierung der LehrerInnenbildung zu entwickeln, die einerseits einen pragmatischen Zugriff (etwa über universitäre Praxisphasen) erlauben, darüber hinaus aber auch generelle Aspekte der Internationalisierung in Bildung überführen. Internationalisierung betrifft alle Ebenen der LehrerInnenbildung: Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schule, somit neben den Studierenden auf ihrem Weg der Professionalisierung auch WissenschaftlerInnen, AusbilderInnen der zweiten Phase der LehrerInnenbildung und natürlich in letzter Instanz SchülerInnen.

Wie aber kann dies erreicht bzw. zunächst einmal überhaupt angebahnt werden? Die Universitäten stehen vor großen Herausforderungen. Während die LehrerInnenbildung durch die Bildungshoheit der Länder und den starken politischen Einfluss nach wie vor eher regional verortet ist, zeigt sich spätestens seit PISA ein wachsendes Interesse an einer international ausgerichteten Bildungsforschung. Derzeit dominieren quantitative Vergleichs- und Leistungsstudien den bildungswissenschaftlichen Diskurs. Den Bezugspunkt von Bildungswissenschaften im Kontext der LehrerInnenbildung bilden jedoch nach wie vor die schulische Praxis und die Herausforderungen, vor denen das Bildungssystem in Hinblick auf Diversität und Inklusion und somit auch auf Aspekte der Internationalisierung und Globalisierung steht. Bildungsforschung hat einen deutlich anwendungsbezogenen Charakter, die viel genutzte Floskel der „Theorie-Praxis-Verzahnung“ ist nicht nur eine leere Formel, sondern unabdingbare Voraussetzung für eine gegenwartsorientierte LehrerInnenbildung. Das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln versucht eine international ausgerichtete Theorie-Praxis-Verzahnung auf verschiedenen Ebenen voranzutreiben, etwa durch Seminare im Kontext des in NRW obligatorischen Orientierungspraktikums für Lehramtsstudierende mit den Schwerpunkten „Internationalisierung der Curricula“ und „Diversity“ (vgl. Enns, Glutsch & Massumi in diesem Band). Im Kontext des Berufsfeldpraktikums erfolgt die Förderung der Mobilität durch vorbereitete und begleitete Praktika im Ausland sowie verschiedene Exkursionen zu Bil-

dungseinrichtungen in anderen Ländern. So bietet das ZfL etwa begleitete Praktika an Schulen in Uganda an (vgl. ebd. in diesem Band) oder Besuche bei lehrerbildenden Einrichtungen und Schulen in Finnland.¹

Um Studierenden eine möglichst große Auswahl an Praktikumsschulen auch im Ausland anbieten zu können, ist das ZfL eine Kooperation mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen des Bundesverwaltungsamtes eingegangen, sodass Studierende der Universität zu Köln Zugriff auf Praktikumsplätze an DAS-Schulen (Deutsche Auslandsschulen) und DSD-Schulen (Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten) haben.

Ziel der universitären Praxisphasen generell ist es, Studierende zur Reflexion ihrer berufspraktischen Erfahrungen auf ihrem Professionalisierungsweg anzuregen und sie dabei beratend zu begleiten (Amrhein & Kricke, 2013). Jegliche Praxiserfahrung wird durch die Studierenden in einem Entwicklungsportfolio dokumentiert und reflektiert, welches in Köln als elektronisches Portfolio geführt und in der Regel durch vorbereitende und begleitende Seminare flankiert wird. In den Portfolios setzen sich die Studierenden mit ihren individuellen Entwicklungen und ihren subjektiven Sichtweisen auf die in den Praxisphasen gemachten Erfahrungen auseinander und dokumentieren auch normative Ebenen ihres Professionalisierungsprozesses wie etwa die mit den Praktika verbundene interkulturelle Sensibilisierung und den Anspruch, Diversität als Chance zu erkennen. Die Auslandserfahrungen sollen zudem ermöglichen, dass sich LehrerInnen und Schulen in einem wesentlich stärkeren Maße als bislang als „global players“ denn als „local activists“ verstehen (Jaritz, 2011). Ein weiteres, der beruflichen Qualifikation übergeordnetes Ziel, besteht darin, durch universitäre LehrerInnenbildung „junge Menschen nicht nur berufsfähig zu machen, sondern für die Wahrnehmung eines Weltbürgertums (global citizenship) zu qualifizieren“ (HRK, 2012, S. 9). Darüber hinaus richtet das ZfL Veranstaltungen zur „Internationalization at home“ aus (vgl. Beitrag Kricke & Kürten in diesem Band), um Studierenden internationale Perspektiven auch vor Ort zugänglich zu machen, Rekurs auf den internationalen wissenschaftlichen und didaktischen Diskurs zu nehmen und letztlich auch die Nutzung des Englischen als lingua franca voranzutreiben.

Eine Klammer für all diese Maßnahmen ist die Forderung, dass Lehramtsstudierende „die Fähigkeit erwerben [sollen], mit heterogenen und durch kulturelle Vielfalt geprägten Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen“ (HRK, 2006, S. 6). Interkulturelle Erziehung als „Querschnittsaufgabe in der Schule“ (KMK, 1996, S. 7) kann nur dann effektiv gestaltet werden, wenn auch die Lehrkräfte über interkulturelle Kompetenzen verfügen.

Neben der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der universitären Praxisphasen konzipiert das ZfL als Teil seiner Internationalisierungsstrategie Tagun-

1 Vgl. ZfL-Webseite: <http://ukoeln.de/5KJHB> [06.01.2015].

gen und Konferenzen, um gezielt andere nationale Perspektiven für die LehrerInnenbildung vor Ort zu eröffnen. So steht das Jahr 2015 unter dem Motto „Think Ahead – Internationale Perspektiven auf die LehrerInnenbildung in Köln“: U.a. BildungswissenschaftlerInnen aus Finnland und Australien referieren über aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in ihren jeweiligen Ländern. Die international ausgerichtete Tagung „Blickwechsel | Diversity“ bringt WissenschaftlerInnen und SchulpraktikerInnen verschiedener Länder im September mit Akteuren der LehrerInnenbildung vor Ort zusammen. Zum Jahresabschluss ist ein von Studierenden organisierter „International Day“ geplant.

Die aufgezeigten Maßnahmen zeigen den Stellenwert der Internationalisierung für das ZfL Köln, denn hier gibt es zahlreiche Chancen für eine innovative LehrerInnenbildung. Dies sind sowohl für Studierende als auch andere lehrerInnenausbildende AkteurInnen etwa:

- Perspektiverweiterung,
- Sensibilisierung,
- Empowerment,
- Förderung der interkulturellen Handlungskompetenz, diversity education,
- Soziokulturelles Bewusstsein,
- Internationalisierung der Lehr-/Lerninhalte,
- Reflexionsfähigkeit,
- Förderung von fremdsprachlicher Kompetenz (im Besonderen Englisch).

Trotz der vielfältigen Chancen, welche die Internationalisierung für die LehrerInnenbildung bietet, dürfen aber die Herausforderungen nicht unerwähnt bleiben. Dazu zählen etwa die noch unbefriedigenden Fördermöglichkeiten und Unterstützungsstrukturen für Studierende und damit verbunden die fehlende Attraktivität von Auslandserfahrungen unter Kostengesichtspunkten, denn letztlich verlängern Auslandsaufenthalte meistens die Studienzeit. Auch Fragen der Anerkennungspraxis von Auslandsaufenthalten müssen geklärt werden (vgl. Beitrag Engelhardt & Neubert in diesem Band). Darüber hinaus aber sind limitierte Ressourcen im Bereich Diversity immer auch eine Herausforderung für die Lehre an den Universitäten. Teilweise fehlen schlichtweg Personen, die über die nötige Expertise verfügen, um internationale Vorhaben zu gestalten. Wie viele Prozesse, müssen auch Maßnahmen der Internationalisierung als Change-Prozess angesehen werden, die Zeit und Planung bedürfen. Die Ergebnisse aber, das ist unsere tiefe Überzeugung, werden sich lohnen.

Literatur

Amrhein, B. & Kricke, M. (2013). LehrerInnenbildung für eine Inklusive Schule: Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von (Orientierungs-) Praktika. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung*. Münster: Waxmann.

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- HRK (Hrsg.) (2012). *Die deutschen Hochschulen internationalisieren! Internationale Strategie der HRK. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2012*.
- HRK (Hrsg.) (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung*.
- Jaritz, G. (2011). Training: Expectations, Limitations and Ways Forward. In T. Goetz, G. Jaritz, & F. Oser (Hrsg.), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education* (S. 7–24). Boston, Taipei, Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- KMK (Hrsg.) (1996/2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*.

Der Blick über den Tellerrand

Liebe LeserInnen,

mit dem hier vorliegenden Band „Internationalisierung der LehrerInnenbildung“ leistet das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln einen Beitrag, internationale Perspektiven aus Theorie und Praxis sichtbar zu machen und LehrerInnenbildung über Grenzen hinweg innovativ zu gestalten. Sie finden in diesem Band Beiträge diverser globaler AkteurInnen, die alle der Gedanke vereint, LehrerInnenbildung international erlebbar zu machen. Somit wird ein mehrperspektivischer Blick auf das Thema gerichtet, in dem internationale Ansätze, Erkenntnisse aus der Forschung sowie Ideen und Erfahrungswerte beleuchtet werden.

Vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Weltgemeinschaft ist es im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte von zentraler Bedeutung, andere Kulturen, Bildungssysteme sowie Lehr-/ Lernmethoden kennenzulernen und Einstellungen und Wertevorstellungen für die eigene LehrerInnenrolle zu reflektieren.

Hier kann ein „Blick über den Tellerrand“ Visionen und Perspektiven eröffnen, um dem Anspruch einer von Diversität geprägten Schule zu begegnen. Interkulturelle Kompetenzen, soziokulturelles Bewusstsein sowie das Kennenlernen anderer Bildungssysteme werden durch internationale Perspektiven gefördert.

Ob „at home“ oder „abroad“, der internationale Austausch kann somit die Basis für eine offene und inklusive Gesellschaft bilden, in der eigene Einstellungen hinterfragt und reflektiert werden können und Vielfalt einen Mehrwert generiert. Angehende Lehrkräfte sind hier der Schlüssel, inklusive Werte bereits in der Schule zu leben und die Facetten einer multikulturellen Gesellschaft für ihre SchülerInnen erfahrbar zu machen.

Den Startschuss für dieses internationale Buchprojekt bildete die DAAD-Fachtagung zur Internationalisierung der Lehrerbildung am 08. November 2013, die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in inhaltlicher Kooperation mit dem ZfL der Universität zu Köln ausgerichtet wurde.¹ In diesem Rahmen wurde auch das Kölner ZfL-Pilotprojekt „International Teacher Education Laboratory“ vorgestellt und es konnten erste AutorInnen gewonnen werden.

Weitere Perspektiven flossen durch internationale Tagungsbesuche, wie der *European Conference on Educational Research* (ECER) in Porto (Portugal) und der Tagung *American Association of Physics Teachers* (AAPT) in Orlando (USA) ein. Auch

¹ <https://www.daad.de/veranstaltungen/lehrerbildung/lb/de/26672-daad-fachtagung-zur-internationalisierung-der-lehrerbildung/>

eine ZfL-Exkursion nach Finnland (Joensuu) ermöglichte es, weitere internationale PartnerInnen in das Buchprojekt zu integrieren. Somit ist das Buch selbst sowohl „abroad“ im internationalen Raum als auch „at home“ durch den Aufbau eines internationalen Netzwerks entstanden und vereint in drei Teilen internationale Beiträge aus Theorie und Praxis.

Teil 1: Theoretische Perspektiven

In dem ersten Teil des Buches werden theoretische Perspektiven auf das Thema Internationalisierung der LehrerInnenbildung beleuchtet. Beiträge zum Entwicklungs- und Forschungsstand sowie zum Verständnis und der Bedeutung einer internationalen LehrerInnenbildung bilden hier eine wesentliche Grundlage. Internationale KollegInnen erörtern die verschiedenen Schwerpunkte multiperspektivisch.

Teil 2: Perspektiven aus der Praxis

Den zweiten Teil des Buches bilden Beiträge zu innovativen Beispielen aus der Praxis im Rahmen von Internationalisierungsangeboten für Lehramtsstudierende. Deutlich wird an den ausgewählten Beispielen, wie eine international geprägte LehrerInnenbildung in die Ausbildung integriert werden kann und somit einen Mehrwert zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leistet.

Teil 3: Studierendenperspektive: going abroad

Im dritten Teil des Buches stellen zwei Lehramtsstudierende, die ihr Orientierungspraktikum in Island bzw. Kanada absolviert haben, ihre Perspektiven auf Internationalisierung vor. Die Studierenden berichten von ihren Erfahrungen und reflektieren den Mehrwert für ihre zukünftige Rolle als Lehrkraft. Beide Studierende nahmen an dem Projekt „International Teacher Education Laboratory“ der Universität zu Köln teil.

Als Herausgeberinnen möchten wir uns abschließend bei allen AutorInnen für ihre inspirierenden und vielfältigen Beiträge bedanken, die es ermöglicht haben, in diesem Buch eine Internationalisierung der LehrerInnenbildung multiperspektivisch zu betrachten und zu fördern.

Es sind zahlreiche wertvolle und anregende Erfahrungen aus Theorie und Praxis in das Werk eingeflossen, die einen Beitrag dazu leisten können, LehrerInnenbildung in Zukunft noch stärker über Grenzen hinweg – international – zu gestalten.

Wir freuen uns besonders, dass das Buch im Jahr 2015 anlässlich des Kölner ZfL-Mottos „Think Ahead – Internationale Perspektiven der LehrerInnenbildung“ erscheint.

Danke! Thank you! Kiitos paljon! Teşekkürler!

Meike Kricke & Louisa Kürten

Teil 1:
Theoretische Perspektiven

Internationalisation in (teacher) education

Abstract

Internationalisation has developed into one of the dominant discourses in education linked to wider trends around globalisation and the so-called knowledge economy. Internationalisation goes to the heart of the role of education, what education and educational institutions are, and what they are for. This chapter explores some perspectives on what internationalisation in education is, discusses some of the drivers of internationalisation in education in general, explores the issues of educational policy borrowing and comparative pedagogy before looking in more detail at internationalisation in the context of teacher education.

Introduction

Internationalisation has developed into one of the dominant discourses in education in the last decades, particularly – but not exclusively – in higher education and not just in the English-speaking world around English as *the* lingua franca, but beyond. This development is linked to wider trends around globalisation and the so-called knowledge economy, which – proponents argue – not only makes international connections desirable but a necessity *inter alia* from the perspective of international competitiveness. Unsurprisingly, internationalisation in education has many meanings and finds many manifestations in practice; internationalisation goes to the heart of what education and educational institutions are, and what they are for.

Drivers of internationalisation

One visible manifestation of globalisation in the field of education (policy) is the increasing importance of international comparisons linked in particular to the Programme for International Students Assessment (PISA) carried out by the OECD periodically (triennially) measuring the success (or otherwise) of education systems with particular reference to the performance of 15-year-olds in the areas of mathematics, reading and sciences. The tests result in an international ranking that enables benchmarking against other participating countries (65 in the 2012 survey with around 510000 students completing the assessment).¹ The OECD is keen to stress that the assessments do not only test knowledge retrieval but also extrapolation and application.

¹ See <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [06.01.2015].

Increasingly, the PISA results are being used by education policy makers as a key reference point for decision-making about specific change initiatives as well as for measuring their success at a macro level, for example whether an education system is successful in reducing the influence of socio-economic status of learners on performance.

Another influential factor driving education reform linked to the above has been the publication of two reports by McKinsey (Barber & Mourshed, 2007 and Mourshed, Chijioke & Barber, 2010). Whilst the reports were received with some degree of skepticism by the academic community (see e.g. Coffield, 2012), the recommendations of the global management consultancy firm enjoyed quite some popularity amongst education ministries around the world and is of particular interest in the context of this chapter as it postulates that the three things that matter most in a successful school system, are:

- 1) getting the right people to become teachers,
- 2) developing them into effective instructors,
- 3) ensuring that the system is able to deliver the best possible instruction for every child (Barber & Mourshed, 2007, p. 5).

The question arises to what extent the internationalisation of (teacher) education plays a role.

Coffield argues that the quality of teaching matters less as a factor influencing test scores than the quality of pupil intake and that due account needs to be taken of multiple causation (2012, p. 132).

Comparative education and policy borrowing

The academic discipline of comparative education has for some decades now concerned itself, frequently in terms of the development of theoretical and conceptual resources and indicators aimed at enabling a meaningful engagement with, and commensurability of matters of often great complexity (see e.g. Grek et al., 2009), with the judicious comparison of (aspects of) education systems. The availability of PISA data can be seen to have resulted in – not always successful – wide-spread policy borrowing or, according to Winstanley (2012) ‘cherry picking’. The question of the value of these comparisons in terms of internationalisation as framed later in this chapter arises. Arguably they are one manifestation of internationalisation of (teacher) education and, in principle, the development in (student) teachers of a greater awareness of education policy and practice in other jurisdictions can be seen to be beneficial.

“Today, comparison is a key element of the operation of multinational companies (sites of production, costs of resources, etc.); it is managed by numerical data, which has increased in velocity, scale and scope. Comparison for

constant improvement against competition has come to be the standard by which public systems are judged, as the ideas of the private sector dominate the ‘new’ public. While states originally managed this process of comparison in a limited way, the flow of national data internationally has increased. Comparison is now cross-border; it is both an abstract form of competition and an element of it; it is a proxy for other forms of rivalry. Comparison is highly visible as a tool of governing at all levels – at the level of the organization (to manage); of the state (to govern); indeed comparison events or ‘political spectacles’ (such as PISA) may be used because of their visibility. The data have to cross borders ‘well’ – that is, in a form that is unchallenged and clear, but not all data travel well (for example, IEA data that are contextualised).” (Grek et al., 2009, p. 10)

International comparisons have led to an entire ‘industry’ with not just the OECD preparing education rankings on behalf of member states but also numerous academic and commercial bodies regularly producing league tables and surveys such as TIMSS (Trends in international Mathematics and Science Study) and PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) or performance and league tables such as the QS World University Rankings and the Times Higher Education World University Rankings. Needless to say, opinions on rankings and league tables vary and weaknesses in methodology, in particular but not exclusively in relation to subjective elements, such as reputational factors, are frequently cited.

In this chapter, we focus in particular on the educational, as opposed to a more competitive rationale underpinning internationalisation. So far, we have discussed the topic with reference to a wider trend towards international comparison linked to political and economic imperatives. And, we have concluded that these trends are not necessarily unproblematic.

What is internationalisation?

Let us turn now to the question of what internationalisation can be, and is being taken to mean in the relevant background literature as well as in practice.

Knight (2004, pp. 6–7), in her in-depth discussion of definitions of, approaches to and rationales for internationalisation (predominantly in higher education), notes that there is a great deal of confusion about what internationalisation means and how it relates to globalisation: it can mean international activities; international student recruitment and inward and outward mobility; transnational/cross-border education; the inclusion of an international, intercultural and/or global dimension into the curriculum or international development. She also notes a lack of clarity about the purpose of internationalisation, the values that underpin it as well as its conse-

quences, positive – such as, for example, added value and broadening of educational experiences – or negative – such as, for example, ‘homogenization/hybridisation’ or brain drain.

In a working paper on internationalisation of higher education institutions, Hawawini (2011) takes issue with a model of internationalisation that is based around ‘teaching the world’ in favour of one that is premised on ‘learning from the world’ (p. 2). In short, he argues for an ‘outward-’ rather than an ‘inward-looking’ (p. 5) approach that affects ‘structures’, ‘operating modes’ and ‘mindsets’. Hawawini discusses a range of academic motives (in relation to academic mission and relevance as well as attractiveness) and obstacles (lack of interest, dilution of reputation) as well as economic benefits (increase in revenue and diversification of income streams) and costs (expense and risk) (pp. 6–12). Of interest also, but going beyond the scope of this chapter, is his differentiation of national, international and cosmopolitan institutions and associated characteristics around mission, curriculum, students and staff (p. 43).

Important question around internationalisation, therefore, relate broadly to the why, what and how.

In relation to school education in England, the term global education can be seen to have more currency than internationalisation. In a recent paper on the topic, Standish (2014, p. 166) posits that it has its origins in an education reform movement seeking to break with the subject knowledge and national culture grounding of a curriculum and that challenges theoretical and cultural boundaries. We discuss the global dimension here in terms of its links with education policy which recognises the need for citizens to engage with the wider world both in their personal life-worlds as well as the world of work, locally and nationally as well as internationally. (For a detailed discussion see e.g. DfES, 2004). A policy document published in 2005 entitled *Developing the Global Dimension in the School Curriculum* (DfES, 2005, p. 2) recommends the following opportunities to enable young people “to make informed decisions about playing an active role in the global community”:

critically examine their own values and attitudes; appreciate the similarities and differences between peoples everywhere, and value diversity; understand the global context of their local lives; and develop skills that will enable them to combat injustice, prejudice and discrimination. (ibid., p. 2)

These opportunities, policy makers posit, are important because global issues are part of young people’s lives in order to prepare them for life in the modern world and “recognise their contribution and responsibilities as citizens” (ibid., p. 2). The document suggests that they be organised around the key concepts of global citizenship, conflict resolution, diversity, human rights, interdependence, social justice, sustainable development and values and perceptions (ibid., p. 12).

One key question for Standish is “whether children are adequately prepared to act as global citizens without an education based on academic knowledge and an ethical framework that is culturally grounded” (Standish, 2014, p. 166).

As such, internationalisation is directly linked to the aims of education around preparing those benefitting from it for life and work. Stewart (2007), for example, notes that the fundamental changes in the world, such as the globalisation of society and the economy, the changes in science and technology, health and security matters and changing demographics, require of students to become and be educated as citizens of the world through a focus on world knowledge, language skills and civic values. She goes on to set out a list of possible actions for schools and policy makers. Goodwin (2010, p. 20) identifies mobility as a key driver which she characterises as multidirectional, transiently permanent, culturally inclusive and life-embedded. Taken together, these transformations are establishing new working conditions that also feature a culturally more diverse teaching force.

Unsurprisingly, internationalisation, intercultural competence and global education are often associated with one specific curriculum domain, namely foreign language education. This is not surprising given the inherent focus of foreign language teaching and learning on communicative competence and linguistic proficiency as well as, for example, individual growth and mutual understanding. Standish (2014, p. 176), rightly in our view, points out, though, that the place of foreign languages “reveals the gap” between rhetoric and reality in the UK and US “perhaps more so than other subjects” given the difficulty of making its mark on the school curriculum. However, this chapter is not narrowly concerned with an analysis of the relative potential of individual curriculum subjects or cross-curricular themes to contribute to and foster internationalisation. Instead, it seeks to provide an overview of relevant issues with particular reference to teacher education.

The area of intercultural understanding and competence is such a relevant issue. Whilst as a subset, intercultural communicative competence (ICC), it tends to feature in foreign language curricula, as a broader set it has links to a range of curriculum domains and, indeed, in higher education has developed into a discipline in its own right often called intercultural studies. Moeller and Osborn (2014) offer a useful overview of the three dominant models of ICC in the context of language education (by Byram, 1997; Deardorff, 2006; and Borghetti, 2011) as well as some examples of their application in practice and conclude that “ICC learning allows students to move beyond the limits of the self and native culture tourist perspective to that of the sojourner, who can communicate and interact with native speakers ... interact(ing) with the culture in order to make sense of what he or she is seeing” (p. 681).

In their discussion of the approach taken by the University of Maryland College of Education, Koziol et al. (2011), with reference to Merryfield et al. (2008) use the

term ‘worldmindedness’ to refer to the importance of young people understanding the interconnectedness of the world and its interdependencies. Related knowledge and understanding as well as skills and competences need to find adequate reflection in school and teacher education curricula.

The question of pedagogy

One very important issue linked to internationalisation is that of pedagogy. Picking up Hawawini’s recommendation for the adoption of an outward-looking approach, one question to be explored is about the relevance and appropriacy of pedagogical approaches in relation to increasing cultural and linguistic diversity in classrooms resulting from the internationalisation of the student body and in the context of educational activities resulting from transnational and cross-border initiatives; another question is that of an internationalisation of pedagogy through a critical engagement with approaches outside the local and/or national context. This can be seen to be linked at the institutional level also to a growth in the cultural diversity of teaching staff and attendant pedagogical traditions, practices and dispositions.

Clearly, teacher education has a critical role to play in developing the requisite skills, knowledge, understanding and dispositions in teachers to want to learn from pedagogical approaches and traditions outside their respective educational context and to be able to do so effectively.

Planel (2008) raises the interesting question whether comparative education should manifest itself in the form of ‘comparative pedagogy’ in teacher education with a focus on understanding the cultural context of teaching and learning as a means to achieving a deeper understanding of pedagogy in view of increasing diversity of classrooms and enhancing teacher performance. Intercultural competence is seen by Planel as a key component of a comparative pedagogy. Gutierrez and Rogoff (2003) refer to “cultural repertoires of practice”. Sahlberg (2011), one of the leading policy makers of the Finnish education system which has routinely done very well in PISA, warns, though, that “only a few directly transferrable educational ideas from Finland are relevant to the practices of other nations” (p. 3). Gray (2010, p. 346) warns about the tensions between local and global and how, despite the increasing concern with international perspectives, the local context and knowledge of it are crucial.

Alexander (2009), addressing the topic from the perspective of comparative education, makes the point that “in the Anglo-American tradition, pedagogy is subsidiary to curriculum, sometimes inferring little more than ‘teaching method’” (p. 927). In fact, he argues, pedagogy “encompasses both the act of teaching and its contingent theories and debates. Pedagogy is the discourse with which one needs to engage in order both to teach intelligently and make sense of teaching” (ibid.).

Alexander (ibid.) then discusses and defines the term ‘comparative pedagogy’, which he sees characterised by three conditions: (1) a defensible rationale and methodology for comparison; (2) “combine procedures for studying teaching empirically with ... the values, ideas and debates that inform, shape and explain it” and (3) be located in the wider educational context. He offers the following definition of pedagogy:

Pedagogy is the observable act of teaching together with its attendant discourse of educational theories, values, evidence and justifications. It is what one needs to know, and the skills one needs to command, in order to make and justify the many different kinds of decisions of which teaching is constituted. (p. 928)

To become truly internationalised at institutional level in respect to teaching and learning would, therefore, require a sophisticated engagement with different pedagogical traditions and their antecedents (discourses, ideas and values) at the level of the classroom, the institution and the system, for example, to enable teachers to fully understand any elements of practice seemingly used to good effect in other contexts or jurisdictions and held up as ideal candidates for policy borrowing or, indeed, to attempt to provide continuity and bridging across cultures for international students and/or in multicultural contexts.

A recent review of research on what they call ‘great teaching’ by Coe, Aloisi, Higgins and Major (2014) refers to work by Brown et al. (2001) suggesting that much depends on the relationship between teachers and classes and how they relate to each other as people.

A strategic approach to internationalisation cannot ignore the cultural embeddedness of teaching and learning (Montgomery, 2008) as well as the need to understand and be able to cater for an increasingly diverse student body, including attendant cultural and cognitive dissonance. Gutierrez and Rogoff (2003, p. 19) frame this pedagogical need as that of understanding individuals’ and groups’ experience in activities, as “proclivities of people with certain histories of engagement with specific cultural activities”. Gabb (2006), for example, discusses some of the practical considerations of pedagogy and diagnoses an impact of cultural diversity on interpersonal interaction (p. 361) and the need for an awareness of ethnocentric tendencies in teaching around teaching material, reading lists, use of language (p. 363).

From his work on pedagogy in five cultures (India, France, Russia, UK and US), Alexander (2009) not only identifies a distinctly Continental European tradition but also diagnoses an “Anglo-American nexus of pedagogical values and practices” (p. 937). In addition, he identifies the following six ‘versions’ of teaching: as (1) transmission, (2) initiation, (3) negotiation, (4) facilitation, (5) acceleration and (6) technique across three versions of human relations: individualism, community and collectivism (pp. 935–937).

In short, comparative pedagogy is a highly complex field which, in order to add a meaningful international dimension, requires a sustained engagement with educational traditions and discourses as well as practices that go well beyond the transfer and implementation of isolated approaches across cultural boundaries.

The importance and role of teacher education

In his keynote at the Colloquium on International Teacher Education Curriculum, Zeichner (2010) stresses the importance of clarity around the question of why to internationalise teacher education programmes. In his view, an important purpose is to help student teachers to develop what he calls “perspective or socio-cultural consciousness” which focuses on learning about the rootedness of one’s world views “to develop greater humility about their own point of view” (p. 6). Other purposes include a better knowledge about the histories and cultures of the world, in particular the students being taught and to develop greater intercultural competence with a strong focus on social justice. Above all, he advocates the need for a “genuine educational process” (p. 7) enabling the careful consideration of a range of views and perspectives including those not currently privileged.

Zeichner also points out that teaching standards, around which teacher education programmes are often designed, have an important role to play in embedding an international perspective in teacher education, not least as they set out a baseline for what newly qualified teachers are expected to be able to accomplish. We agree with him that standards, such as those formulated by the Asia Society International Studies Schools Network around cultural awareness, awareness of global dynamics, responsible and ethic citizenship etc. (see Longview Foundation, 2008, pp. 34–35), should be integral to those drawn up by regulators rather than exist separately. One example of how this could be accomplished are the InTASC Model Core Teaching Standards (CCSSO, 2013) which require student teachers, as an essential knowledge set, to know “how to access information about the values of diverse cultures and communities and how to incorporate learners’ experiences, cultures, and community resources into instruction” (p. 17). Used judiciously and developmentally, and framed appropriately, for example in relation to knowledge, its application and underlying dispositions, teaching standards can be seen to provide a useful tool not only in relation to a discussion of the quality of teaching but also in relation to supporting the integration of an international and global dimension into teaching practices at school and, in turn, in teacher education programmes. They also provide a potentially useful reference point for pedagogical discourse and for international comparison, in particular about what quality teaching might mean in a context of an increasingly diverse student population and in a context of increased student teacher mobility.

In her paper, Goodwin (2010, pp. 22–27) argues the need for a reconceptualisation of the knowledge base for teaching and identifies the following five knowledge domains: personal knowledge/autobiography and philosophy of teaching; contextual knowledge/understanding children, schools and society; pedagogical knowledge/content, theories, methods of teaching, and curriculum development; sociological knowledge/diversity, cultural relevance, and social justice; and social knowledge/co-operative, democratic group process, and conflict resolution. In addition to a reconceptualisation of the knowledge base, Goodwin argues for holistic, integrated, inquiry-based and problem-solving focused approaches (p. 28).

From our discussion follows that there is a need for teacher educators to develop and implement internationalised teacher education curricula. In order to be able to do so, however, teacher educators with the requisite dispositions, knowledge, skills and understanding are required. For recommendations of possible actions in teacher education, such as deepening teachers' global knowledge, supporting internationally focused professional development for teacher educators, providing a range of international experiences, strengthening language education, supporting internationally focused research and developing a globally orientated teacher education culture, see Devlin-Foltz (2010).

Needless to say, there are, however, often significant barriers hampering the development of internationalised teacher education programmes, be they structural and/or financial. One widely recognised possible strategy for the internationalisation of teacher education is study abroad and/or an international practice placement. Such opportunities are logistically complex, expensive and often difficult to fit in with prevailing regulatory frameworks and/or course structures (see e.g. Mahon, 2010). Limited linguistic proficiency also often poses significant challenges. And, in order for maximum benefit to be derived they need to be fully embedded in teacher education programmes both structurally (e.g. in terms of credit recognition) as well as in terms of the curriculum (e.g. built-in 'docking points' for international comparison throughout the programme). In some contexts teacher education programmes are post-graduate, which often creates a number of additional personal barriers to mobility (such as family and personal relationships and/or work responsibilities), highly intensive and designed around tight regulatory requirements about the number of days of practical experience required and specific expectations around the curricular and pedagogical experiences student teachers should be able to make whilst on teaching practice. An increasing number of teacher education programmes are school-based with participants employed by schools whilst in training which can cause additional barriers particularly where participants are not supernumerary. For an in-depth discussion of barriers to international student mobility with a particular focus on the Erasmus programme, see e.g. Souto-Otero et al. (2013).

A decade or so ago some interesting work was carried out on a frame of reference for a European profile for language teacher education (Kelly and Grenfell, 2004) which made a number of recommendations for features of teacher education programmes that would increase the portability of teaching qualifications across national borders. An integral part of the proposals was to gain experience of an intercultural and multicultural environment as part of the teacher education programme. Other recommendations were for a period of study in another country; opportunity to observe or participate in teaching in more than one country; as well as training in developing relationships with educational institutions in appropriate countries.

There has, therefore, been no shortage of practical proposals how to internationalise teacher education programmes including around the use of digital technologies. As early as 1999, Walsh, with reference to Race (1998), for example, viewed technology at the heart of four rationales for internationalisation: political, economic, cultural and educational.

From our perspective, in addition to promoting the use of digital technologies for international project work based on the growing evidence that it can offer transformational opportunities for education (see e.g. Luckin et al., 2012, who discuss this in relation to learning from experts; with others; through making; through exploring; through inquiry; through practice; from assessment; and in and across settings), we recommend a focus on activities in areas which tend to be within the locus of control of teacher educators, namely the teacher education curriculum as well as the pedagogy of teacher education. It goes beyond the scope of this overview chapter to provide details but things such as the comparison of curricular frameworks and attendant pedagogical traditions in different jurisdictions, for example in relation to the teaching of culture or assessment as well as its conceptual and theoretical underpinnings, with reference to international literature and research, may go a long way towards sensitising student teachers to Zeichner's purpose of gaining 'perspective', which we agree with as a central tenet, and, thereby, developing positive dispositions towards 'otherness', to question and deconstruct taken-for-granted notions about the curriculum, teaching and learning as well as to develop a willingness to improve by learning from practice elsewhere, not through simple transfer, but through deep engagement.

References

- Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. In R. Cowan & A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 923–942). Springer.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. Available at: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf

- Borghetti, C. (2011). How do I teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence. In A. Witte & T. Haren (eds.), *Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations* (pp. 141–159). Bern: Peter Lang.
- Brown, M., Askew, M., Rhodes, V., Denvir, H., Ranson, E. & Wiliam, D. (2001). *Magic bullets or chimeras? Searching for factors characterizing effective teachers and effective teaching in numeracy*. Symposium: Pedagogy and educational policy: modernizing or narrowing the agenda? BERA Annual Conference Leeds. Available at: https://www.ncetm.org.uk/public/files/29312/Brown%3DAskew_BERA01_chimeras.pdf
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Sutton Trust/Durham University. Available at: <http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf>
- Coffield, F. (2012). Why the McKinsey reports will not improve school systems. *Journal of Education Policy*, 27 (1), 131–149.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2013). *In TASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0*. Washington, DC. Available at: http://www.ccsso.org/Documents/2013/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf
- Deardorff, D. (2011). Intercultural competence in foreign language classrooms: a framework and implications for educators. In A. Witte & T. Harden (eds.), *Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations* (pp. 37–54). Bern: Peter Lang.
- Devlin-Foltz, B. (2010). Teachers for the global age: a call to action for funders. *Teaching Education*, 21(1), 113–117.
- DfES (2005). *Developing the global dimension in the school curriculum*. London. Available at: <http://dera.ioe.ac.uk/6152/1/globald.pdf>
- DfES (2004). *Putting the world into world-class education. An international strategy for education, skills and children's services*. London. Available at: <http://dera.ioe.ac.uk/5201/>
- Gabb, D. (2006). Transcultural dynamics in the classroom. *Journal of Studies in International Education*, 10 (4), 357–368.
- Goodwin, L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21 (1), 19–32.
- Gray, D. (2010). International perspectives on research in initial teacher education and some emerging issues. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4), 345–351.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., Ozga, J., Rinne, R., Segerholm, C. & Simola, H. (2009). National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, 45 (1), 5–21.
- Gutierrez, K. and Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32 (5), 19–25.
- Hawawini, G. (2011). *The internationalization of higher education institutions: a critical review and a radical proposal*. Faculty & Research Working Paper. INSEAD. Available at: <http://www.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cfm?did=48726>
- Kelly, M. and Grenfell, M. (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. University of Southampton. Available at: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- Koziol, S., Greenberg, J., Williams, L., Niehaus, E. & Jacobson, C. (2011). *Internationalising teacher education: a systemic initiative*. Paper at the International Conference on

- Education for Teaching, Glasgow. Available at: http://www.education.umd.edu/international/Ofc%20Pubs/ICET_paper.pdf
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5–31.
- Longview Foundation (2008). *Teacher preparation for the global age. The imperative for change*. Silver Spring, MD. Available at: http://www.longviewfdn.org/index.php/download_file/force/10/
- Luckin, R., Bligh, B., Manches, A., Ainsworth, S., Crook, C. & Noss, R. (2012). *Decoding learning: the proof, promise and potential of digital education*. London: Nesta. Available at: http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/decoding_learning_report.pdf
- Mahon, J. (2010). Fact or fiction? Analyzing institutional barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education. *Teaching Education*, 21 (1), 7–18.
- Merryfield, M., Lo, J., Po, S. & Kasai, M. (2008). Worldmindedness: taking off the blinders. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (1), 6–16.
- Moeller, A. & Osborn, S. (2014). A pragmatist perspective on building intercultural communicative competence: from theory to classroom practice. *Foreign Language Annals* 47 (4), 669–683.
- Montgomery, C. (2008). *Internationalisation and teaching and learning in Higher Education: promoting effective engagement for all students*. RECAP Series. Paper 22. Available at: <https://www.northumbria.ac.uk/static/5007/arpdf/academy/recap22.pdf>
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Available at: http://mckinseyon.society.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Planel, C. (2008). The rise and fall of comparative education in teacher training: should it rise again as comparative pedagogy? *Compare: a journal of comparative education*, 38 (4), 385–399.
- Race, J. (1998). Internationalisation of Higher Education: National and Institutional Motivations. Paper at *Making It Work. Internationalisation of Higher Education from a European Perspective*. Bergen.
- Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of educational improvement: the Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43 (1), 3–23.
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H. & Vujic, S. (2013). Barriers to international student mobility: evidence from the Erasmus program. *Educational Researcher*, 42 (2), 70–77.
- Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us? *The Curriculum Journal*, 25 (2), 166–186.
- Stewart, V. (2007). Becoming citizens of the world. *Educational Leadership*, 64 (7), 8–14. Available at: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr07/vol64/num07/Becoming-Citizens-of-the-World.aspx>
- Walsh, L. (1999). *Encounters with difference: in search of new learning spaces through internationalization*. Paper at Responding to Diversity. Ascilite 99, The 16th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Brisbane. Available at: <http://www.ascilite.org/conferences/brisbane99/papers/walsh.pdf>
- Winstanley, C. (2012). Alluring ideas: cherry picking policy from around the world. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (4), 516–531.

Zeichner, K. (2010). Preparing globally competent teachers: a US perspective. Paper presented at the *Colloquium on the Internationalization of Teacher Education*. NAFSA: Association of International Educators. Kansas City. Available at: https://www.nafsa.org/_/File/_/zeichner_colloquium_paper.pdf

Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung

Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung

Abstract

Die internationale Mobilität von Studierenden wird seit vielen Jahren verstärkt gefördert und als eines der wichtigsten Felder in der Hochschulpolitik angesehen. Mit einem Auslandsaufenthalt werden viele Hoffnungen und Erwartungen verbunden: Neben der Entwicklung von allgemeinen und beruflichen Kompetenzen werden ebenfalls eine positive Persönlichkeitsentwicklung, eine höhere Ausprägung von Soft Skills oder eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit erwartet. Jedoch zeigen verschiedene Statistiken, dass vor allem Lehramtsstudierende unterdurchschnittlich oft einen Auslandsaufenthalt im Laufe ihres Studiums absolvieren.

Der vorliegende Beitrag versucht zu klären, welche empirischen Evidenzen bisherige Studien in Bezug auf die Entwicklung von personalen und allgemeinen Kompetenzen durch einen Auslandsaufenthalt nachweisen konnten. Konkret soll untersucht werden, welche Persönlichkeitsmerkmale und welche Kompetenzen durch einen Auslandsaufenthalt gefördert werden. Des Weiteren soll versucht werden zu klären, weshalb Lehramtsstudierende verhältnismäßig selten ins Ausland gehen. Hierzu soll aufgezeigt werden, ob mobile Studierende bestimmte soziodemografische Merkmale oder Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, die sie von den nichtmobilen Studierenden unterscheiden. Schließlich sollen mögliche Mobilitätshemmnisse für Lehramtsstudierende benannt sowie Möglichkeiten diese abzubauen abgeleitet werden.

1. Einführung

In den letzten Jahren rückt das Thema der Internationalisierung von Hochschulen verstärkt in den Fokus und avanciert zu einem der Topthemen der wissenschaftlichen Diskussion in der Hochschulforschung. Auch wenn unter den Begriff der Internationalisierung zahlreiche Aspekte fallen, wird darunter gemeinhin vor allem die internationale Mobilität von Studierenden und Dozierenden verstanden und als Kernaspekt betrachtet (Hahn, 2004). So fordert der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD¹) seit längerer Zeit, dass bis 2020 mindestens jeder zweite Studierende wenigstens einmal während seiner Studienzeit einen Auslandsaufenthalt absolviert haben solle (DAAD, 2013, S. 12). Auch die Hochschulrektorenkonferenz

1 DAAD: Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.; gegründet 1925; getragen von den Hochschulen und Studierendenschaften zur Förderung des internationalen Austauschs von Studierenden und WissenschaftlerInnen. <https://www.daad.de/>

(HRK) misst diesem Thema eine große Bedeutung bei, wie etwa das *Audit Internationalisierung* zeigt. Nicht zuletzt rückt das Thema auch auf europäischer Ebene mit der Schaffung eines Europäischen Hochschulraums immer mehr in den Fokus, wie beispielsweise das *Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft* oder die Ausweitung des Erasmus-Programms zu *Erasmus+* zeigen. Wenn solche Forderungen aufgestellt werden, darf eine Gruppe, die einen großen Anteil der Studierenden in Deutschland ausmacht, nicht vergessen werden, nämlich die der Lehramtsstudierenden. Von insgesamt 2,6 Millionen Studierenden in Deutschland sind im Wintersemester 2013/14 über 233.000 Lehramtsstudierende (Statistisches Bundesamt, 2014b). Auch international wird die „internationalisation of teacher education [...] [as] a key strategic challenge for the coming years“ angesehen (Stewart, 2008, S. 15). Allerdings zeigen diverse Evaluationsstudien und Statistiken, dass gerade Lehramtsstudierende nur unterdurchschnittlich häufig ins Ausland gehen. An fehlender politischer Wertschätzung scheint dies jedoch nicht zu liegen, wie eine Erklärung der WissenschaftsministerInnen zeigt, die resümieren, dass die „Mobilität [...] besonders wichtig in Lehramtsstudiengängen [ist] [...], da den Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge eine Multiplikatorenfunktion für die Mobilität künftiger Schüler- und Studierendengenerationen“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013, S. 7) zukomme.

Im Folgenden sollen zunächst einige Fakten und Kennwerte zur internationalen Mobilität von Lehramtsstudierenden benannt werden. Des Weiteren soll versucht werden zu klären, weshalb Lehramtsstudierende verhältnismäßig selten ins Ausland gehen. Hierzu soll aufgezeigt werden, ob mobile Studierende bestimmte soziodemografische Merkmale oder Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, die sie von den nicht-mobilen Studierenden unterscheiden. Da jedoch eine verstärkte Internationalisierung gefordert wird, muss auch die Frage aufgeworfen werden, welche empirischen Evidenzen bisherige Studien in Bezug auf die Entwicklung von personalen und allgemeinen Kompetenzen sowie Persönlichkeitsmerkmale durch einen Auslandsaufenthalt nachweisen konnten und welchen Beitrag diese zur LehrerInnenprofessionalisierung leisten können. Schließlich sollen mögliche Mobilitätshemmnisse für Lehramtsstudierende benannt sowie Lösungsmöglichkeiten, diese abzubauen, abgeleitet werden.

2. Fakten zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung

Maringe (2010) identifiziert fünf verschiedene Aspekte von Internationalisierung im Hochschulbereich. Er benennt das Recruitment von internationalen Studierenden, die Mobilität von heimischen Studierenden und Hochschulangestellten, internationale Partnerschaften, die internationale Zusammenarbeit in Forschungsprojekten und die Internationalisierung der Curricula. Wenn von einer Internationalisierung des Lehramts gesprochen wird, müssen also mehrere Aspekte gleichzeitig bedacht werden. Eine Internationalisierung der LehrerInnenbildung kann also keineswegs nur als Erhöhung der Studierendenzahlen gesehen werden, die im Laufe ihres Studiums

einen Auslandsaufenthalt absolvieren. Sie bedeutet keinen rein quantitativen Ausbau der Mobilität. Internationale Erfahrungen und die damit verbundenen Entwicklungszusammenhänge auf individueller Ebene können auch durch die *Internationalisation at home*, zumindest in Teilen, herbeigeführt werden. „Geeignete Lernanlässe oder Erfahrungsräume bieten auch Praktikumseinsätze in Schulen mit ausgeprägter soziokultureller Heterogenität oder in International Schools. [...] Zur Internationalisierung der Lehrerbildung gehört es deshalb auch, internationale [...] Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden in der Ausbildung zu nutzen, zu reflektieren und in die Ausbildung einzubeziehen.“ (Leuwylter, Mantel & Tremp, 2011, S. 14). Schließlich sollen also auch Aspekte auf Studiengangsebene, wie die *Internationalisation at home* oder die Integration einer internationalen Dimension in die Curricula der Lehramtsstudiengänge, bedacht werden. Schließlich soll nicht unerwähnt bleiben, dass eine Internationalisierung des Lehramts auch in der bereits bestehenden LehrerInnenschaft erreicht werden kann, etwa durch internationalen Austausch von LehrerInnen oder die verstärkte Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Primär soll in diesem Kontext allerdings das traditionelle Verständnis im Sinne der internationalen Mobilität der Studierenden fokussiert werden.

2.1 Kennwerte und Merkmale mobiler Lehramtsstudierender

Die Zahlen über die Studierenden, die ins Ausland gehen, variieren mitunter stark. Zudem weisen viele Statistiken Lehramtsstudierende häufig nicht explizit aus oder nennen keine konkreten Zahlen. An Statistiken wiederum mangelt es nicht. Allein auf nationaler Ebene gibt es zahlreiche Studien und Statistiken zur internationalen Mobilität von (Lehramts-)Studierenden (Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH, DZHW², 2014, S. 47). Beispielsweise gibt es vom Statistischen Bundesamt die Übersicht *Deutsche Studierende im Ausland* oder den *Erasmus-Jahresbericht* vom DAAD. Hinzu kommen Erhebungen des Deutschen Studentenwerks und die DAAD-/HIS-Mobilitätsstudien, um nur einige wenige zu nennen. Neben nationalen Berichten gibt es zudem Statistiken der UNESCO (2014) und der OECD (2014). Eine letztgültige Anzahl an (Lehramts-)Studierenden, die ins Ausland gehen, erscheint somit aufgrund unterschiedlicher Zahlen und Definitionen nicht benennbar (DAAD & DZHW, 2014, S. 70). Beispielsweise stellt sich das Problem schon in der Definition eines Lehramtsstudierenden. So können auf Ebene der Bachelorstudiengänge Lehramtsstudierende, durch die oftmalige Immatrikulation in einem polyvalenten Bachelorstudiengang, häufig nicht oder nur mit großem Aufwand eindeutig als solche identifiziert werden. Die genannten Zahlen müssen also dementsprechend vorsichtig betrachtet werden.

2 DZHW: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung; 2013 als Ausgründung aus der Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH hervorgegangen; von Bund und Ländern geförderte Einrichtung zur Erbringung wissenschaftlicher Analysen und forschungsbasierter Dienstleistungen im Hochschulwesen. <http://www.dzhw.eu/>

Laut OECD (2014) liegt die Anzahl der international Studierenden im Jahre 2009 bei 4,5 Millionen. Das Statistische Bundesamt (2014a, S. 29) führt auf, dass im Studienjahr 2012 138.500 deutsche Studierende einen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Dies entspricht einem Anteil von 6,2% an der Gesamtzahl aller deutschen Studierenden an deutschen Hochschulen. Andere Studien gelangen zu dem Ergebnis, dass der Anteil der Bachelorstudierenden, die jährlich ins Ausland gehen, bei 9,6% liegt (Finger, 2012, S. 3) bzw. dass rund ein Viertel aller Studierenden während ihrer Studienzeit Auslandserfahrungen sammelt (Zimmermann & Neyer 2013a, S. 552). Über den Anteil der Lehramtsstudierenden geben sie leider keine Auskunft. Einen Anhaltspunkt liefert womöglich die Übersicht *Erasmus Student Mobility: Subject Areas* (European Commission, 2014, S. 9). Dort wird aufgezeigt, dass die Mobilität von Lehramtsstudierenden wesentlich geringer ist als die von Studierenden anderer Fächergruppen. So machen Studierende des Faches *Education* im Studienjahr 2012/2013 nur 3,3% aus. Möglicherweise ist die reale Zahl aber deutlich höher, da viele das Erasmus-Programm während ihres Bachelorstudiums nutzen und vielleicht unter den einzelnen Fachbereichen subsumiert werden. Ältere Statistiken zum Erasmus-Programm gelangen jedoch zu ähnlichen Zahlen. So machen Lehramtsstudierende im Zeitraum von 1995 bis 2000 nur 4% aller Erasmus-Studierenden aus (Teichler et al., 2001, S. 30). Auch bei den LehrerInnenbildnerInnen lässt sich ein ebenfalls relativ geringer Anteil ausmachen. Hier sind es durchschnittlich 6%, die international mobil sind (Teichler et al., 2001, S. 33). Des Weiteren ist es sicherlich von Interesse, wie lange und wie oft Lehramtsstudierende ins Ausland gehen. Laut DAAD-/DZHW-Mobilitätsstudie (DAAD & DZHW, 2013; DAAD & DZHW, 2014, S. 61) absolvieren 23% der Lehramtsstudierenden einen kurzfristigen Auslandsaufenthalt (bis zu drei Monate), 11% mehrere kurzfristige Aufenthalte, 45% einen langfristigen Aufenthalt (sieben bis zwölf Monate) und 21% mehrere Aufenthalte, wovon mindestens einer als langfristig zu kennzeichnen ist.

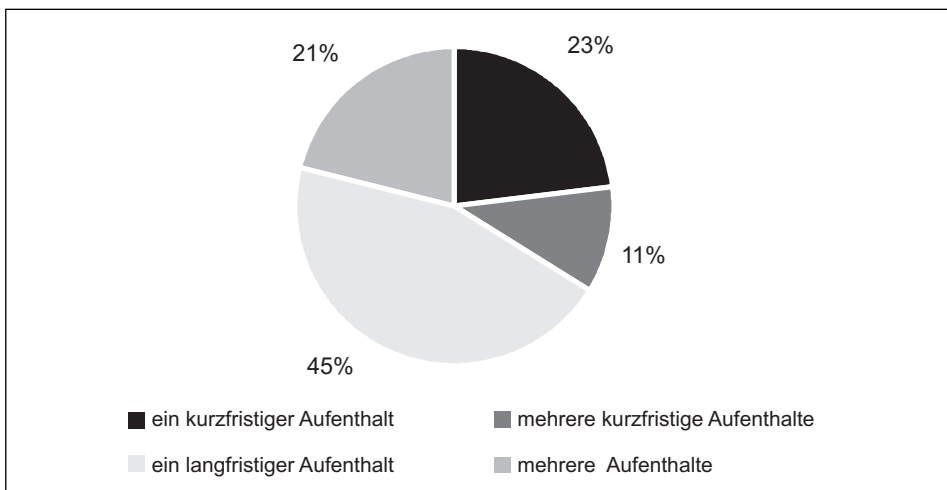


Abbildung 1: Dauer der Auslandsaufenthalte von Lehramtsstudierenden (Quelle: DAAD & DZHW, 2013; DAAD & DZHW, 2014, S. 61)

Wie berichtet, ist der Anteil der Lehramtsstudierenden, der ins Ausland geht, nur schwer zu erfassen. Im Allgemeinen lässt sich jedoch der Trend ableiten, dass diese in Deutschland nicht nur seltener ins Ausland als Studierende anderer Studiengänge gehen, sondern außerdem auch seltener ins Ausland gehen als Lehramtsstudierende anderer Länder (Böttges & Krath, 2014, S. 25). Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Studierende der Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften relativ mobil sind und in diesen Fächergruppen viele Lehramtsstudierende eingeschrieben sind.

Bei den hier gemachten Ausführungen darf nicht vergessen werden, dass die einzelnen Hochschulen bereits vielfältige Anstrengungen unternehmen, um auch Lehramtsstudierenden eine Internationalisierung ihres Studiums zu bieten. An vielen Standorten existieren bereits Internationalisierungsstrategien und Möglichkeiten, Studierenden einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen oder Internationalisierung *zu Hause* zu erfahren. So gibt es laut DAAD-Datenbank derzeit allein mehr als 50 internationale Programme an deutschen Hochschulen im Bereich *Education*. Hinzu kommt, dass es inzwischen an sehr vielen Hochschulen *International Offices* gibt. Ebenfalls dürfen auch die Anstrengungen von politischer Seite nicht übersehen werden. Die Erweiterung des *Auslands-BAföGs* im Jahre 2001, der *Aktionsplan Internationalisierung* des Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Ausweitung der Mittel des DAAD oder zahlreiche EU-Programme wie *Comenius* (z.B. *LinE – LehrerIn in Europa*) sollen es den Studierenden leichter machen, einen Auslandsaufenthalt absolvieren zu können. Bei diesen Bemühungen steht ebenso die LehrerInnenbildung im Fokus, wie zum Beispiel die Tatsache zeigt, dass die LehrerInnenbildung mit Projekten im Bereich der Curriculum-Entwicklung im Rahmen des *Sokrates-Programms* an vierter Stelle der geförderten Disziplinen stand (Teichler, Gordon & Maiworm, 2001, S. 35). Darüber hinaus gibt es bereits zahlreiche Initiativen, welche die internationale Mobilität fördern wollen, wie etwa das *DAAD-Stipendium*, die *Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen (ZfA)*, das *Goethe-Institut*, welches sogenannte *Fit-Schulen* unterhält, das *Promos-Stipendium*, *Erasmus+* und die *PASCH-Initiative*. Darüber hinaus werden vor allem international einige Preise für Good-/Best-Practice-Beispiele für eine gelungene Internationalisierung der LehrerInnenbildung vergeben. Beispielhaft seien hier der *Best Practice Award for Global and International Teacher Education (AACTE)*, der *Excellence in International Education* (Goldman Sachs) sowie der *International Award for Innovative Practice in Higher Education* (University Design Consortium) genannt.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist sicherlich auch, inwiefern sich mobile Studierende von nichtmobilen Studierenden soziodemografisch unterscheiden. So ist es beispielsweise in verschiedenen Studien evident geworden, dass Studierende, deren Eltern keine AkademikerInnen sind, wesentlich seltener ins Ausland gehen (Lörz & Krawietz, 2011). Studierende mit einem als hoch eingestuftem sozioökonomischen Hintergrund sind etwa 1,7-mal mobiler als Studierende, deren Herkunftsgruppe als niedrig einzustufen ist (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S. 62). Einen großen Effekt auf die soziale Ungleichheit von Auslandsaufenthalten haben anscheinend auch längere Auslandsaufenthalte vor dem Studium. So sind Studierende, die schon vor dem Studium längere Zeit im Ausland verbracht ha-

ben, zu 10% mobiler als die Vergleichsgruppe (Finger, 2012, S. 4). Unterstützt wird diese These der sozialen Ungleichheit auch dadurch, dass Studierende aus einem ökonomisch besser gestellten sozialen Hintergrund fast doppelt so häufig vor ihrer Studienzeit im Ausland waren (64%) als Studierende mit einem schwachen finanziellen Hintergrund (36%) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005, S. 61). Dieser Zusammenhang zeigt sich auch während des Studiums. So sind BAföG-EmpfängerInnen zu etwa 10% weniger mobil als die Vergleichsgruppe (14%) (Finger, 2012, S. 5). Dementsprechend werden finanzielle Aspekte am häufigsten (65%) als Hindernis für einen Auslandsaufenthalt angegeben (Finger, 2012, S. 5; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

Vor dem Hintergrund internationaler Leistungsvergleichsstudien und der Hoffnungen, dass Lehramtsstudierende durch einen Auslandsaufenthalt Schulsysteme anderer Länder kennenlernen können sowie ihr didaktisches und pädagogisches Wissen ausdifferenzieren lernen sollen, ist es sicherlich auch von Interesse zu wissen, in welche Staaten Lehramtsstudierende besonders häufig gehen. Interessanterweise sind es nicht die *Gewinnerländer* internationaler Leistungsvergleichsstudien, in die Lehramtsstudierende gehen. Besonders häufig absolvieren sie einen Auslandsaufenthalt in Großbritannien (19%), Frankreich und Italien (jeweils 14%). In die USA gehen nur 10%, nach Schweden oder China gar nur 5% bzw. 4% (DAAD & DZHW, 2013; DAAD & DZHW, 2014, S. 60). Über alle Fächergruppen hinweg zeigt sich, dass die beliebtesten Länder deutscher Studierender für einen Auslandsaufenthalt Österreich, die Niederlande, die Schweiz, Großbritannien, die USA und Frankreich sind. Dort studierten fast zwei Drittel der mobilen deutschen Studierenden (Statistisches Bundesamt, 2014a, S. 8). In den *Gewinnerländern* der PISA-Studie, beispielsweise Kanada und Finnland, studierten hingegen gerade einmal 1.503 bzw. 658 deutsche Studierende (Statistisches Bundesamt, 2014a, S. 13f.). Eine explizite Ausweisung von Lehramtsstudierenden erfolgt leider nicht.

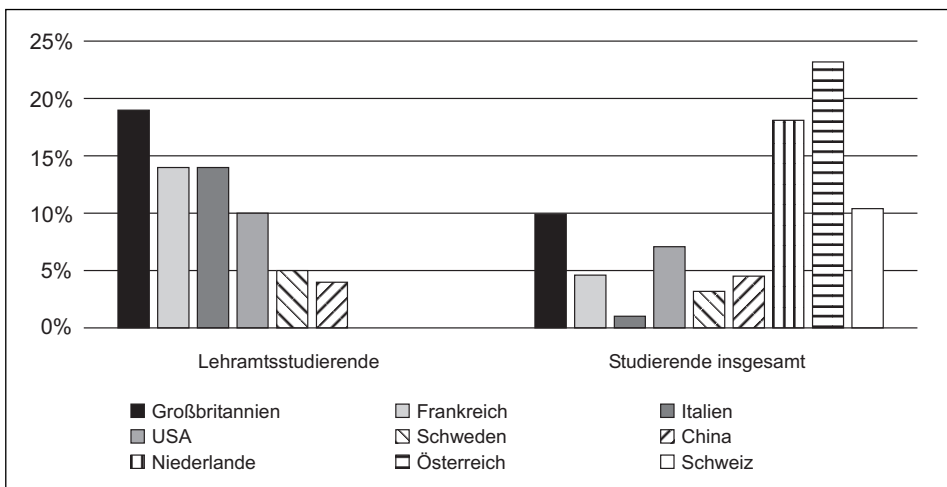


Abbildung 2: Beliebteste Länder für einen Auslandsaufenthalt (Quelle: DAAD & DZHW, 2013; DAAD & DZHW, 2014, S. 60; Statistisches Bundesamt, 2014a)

Für die spätere Beurteilung der Wirksamkeit von Auslandsaufenthalten ist es ebenfalls von entscheidender Bedeutung, welchen Tätigkeiten die Lehramtsstudierenden während ihres Aufenthaltes im Ausland nachgehen. Für den Bereich der LehrerInnenbildung zeigt sich, dass 79% der Studierenden ein Vollzeitstudium absolvieren, 12% Teilzeit studieren, 3% an der Abschlussarbeit schreiben und 28% arbeiten (Teichler et al., 2001, S. 72). Eine kleine Studie zu den Tätigkeiten schweizerischer auslandsmobiler Lehramtsstudierender kommt zu dem Ergebnis, dass zwei Drittel der Studierenden neben Seminaren und Vorlesungen zusätzlich Schulpraktika und rund die Hälfte zusätzliche Sprachkurse absolviert haben (Leutwyler & Meierhans, 2011, S. 103). Eine weitere interessante Tatsache in diesem Kontext ist auch, dass Studierende für das Studium mit 24,3 Stunden mehr Zeit in Form von Kursen und damit zusammenhängenden Aktivitäten aufwendeten als alle anderen Studierenden-gruppen. Unterdurchschnittlich wenig Zeit haben sie allerdings für das Selbststudium (8,7 Stunden) und Sprachtrainings (1,3 Stunden) aufgebracht. Insgesamt liegt die Beschäftigung mit akademischen Aktivitäten mit 38,9 Stunden etwas über dem Durchschnitt (37,6 Stunden) (Teichler et al., 2001, S. 72).

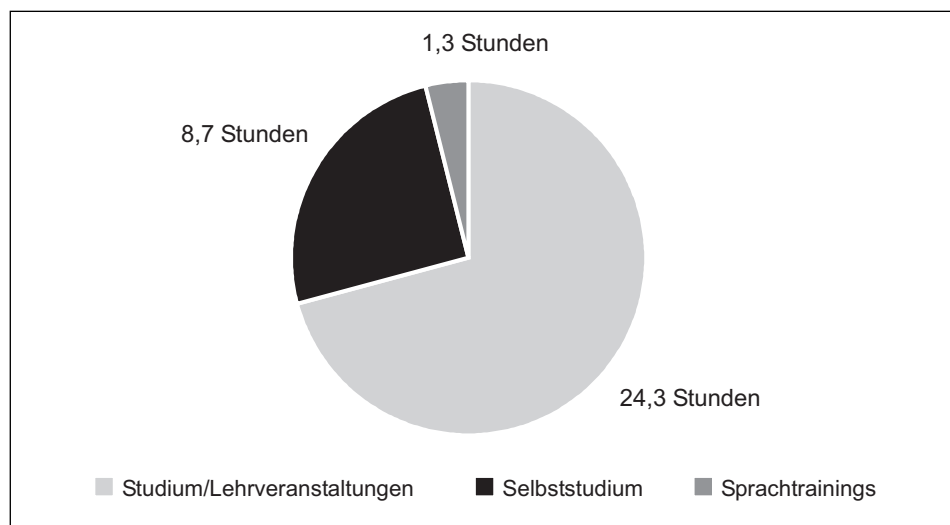


Abbildung 3: Tätigkeiten von Lehramtsstudierenden während des Auslandsaufenthaltes (Quelle: Teichler et al., 2001, S. 72)

Eine Internationalisierung der LehrerInnenschaft kann jedoch auch durch eine verstärkte Anwerbung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund geschehen. Vor dem Hintergrund, dass laut Mikrozensus im Jahr 2012 30% aller in Deutschland lebenden 6- bis unter 20-Jährigen einen Migrationshintergrund, etwa 8% eine ausländische Staatsangehörigkeit hatten und im Schuljahr 2012/2013 in Deutschland knapp 628.000 SchülerInnen mit ausländischem Pass an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden, was einem Anteil von 7,3% entspricht (Statistisches Bundesamt, 2013), wird deutlich, weshalb eine Internationalisierung, auch im Sinne einer verstärkten Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, durchaus sinn-

voll erscheint. In diesem Zusammenhang liefert das Statistische Bundesamt (2013, S. 409 und S. 414) aufschlussreiche Daten. Im Schuljahr 2012/2013 waren demnach insgesamt 665.892 Lehrkräfte im Schuldienst beschäftigt. Hiervon besaßen 7.176 LehrerInnen einen ausländischen Pass, was einem Anteil von 1,1% entspricht. Des Weiteren weisen nur 5% der Lehrkräfte einen Migrationshintergrund auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 77). Die Forderung nach einer Internationalisierung der LehrerInnenbildung darf jedoch auch nicht Studierende mit Migrationshintergrund vergessen. Diese machen in den Lehramtsstudiengängen lediglich 6% der Studierenden aus (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 440), wohingegen der Gesamtanteil der Studierenden mit Migrationshintergrund 23% beträgt (Statistisches Bundesamt, 2014b, S. 205). Nicht zuletzt könnte eine weitere Strategie darin bestehen, dass verstärkt ausländische Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen aufgenommen werden. Wie Zahlen des Statistischen Bundesamtes jedoch zeigen, sind von 236.688 Lehramtsstudierenden in Deutschland lediglich 8.545 AusländerInnen, was einem Anteil von lediglich 3,6% entspricht (Statistisches Bundesamt, 2014b, S. 205). Über alle Fächer hinweg beträgt der Anteil hingegen mehr als 10% (Statistisches Bundesamt, 2014b, S. 75 und S. 114).

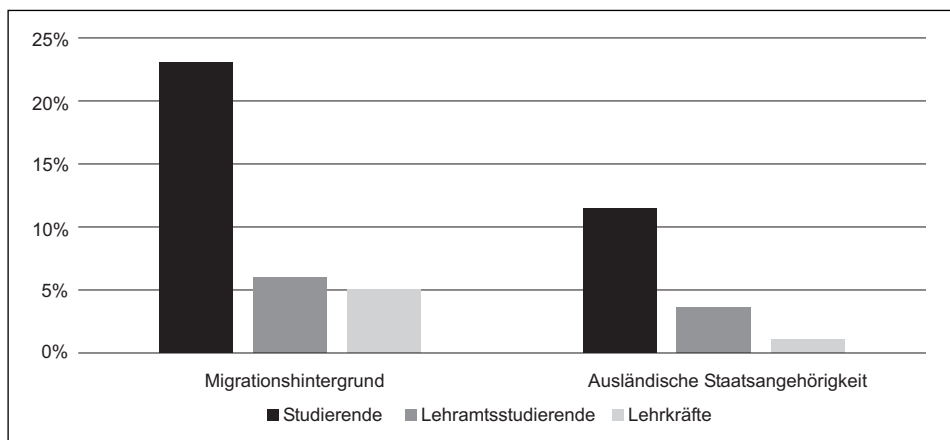


Abbildung 4: Migrationshintergrund und ausländische Staatsangehörigkeit von (Lehramts-) Studierenden und Lehrkräften (Quelle: Statistisches Bundesamt, 2013, S. 409 und S. 414; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 440; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 77; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013, S. 19; Statistisches Bundesamt, 2014b, S. 75 und S. 114)

Auch in diesem Kontext existieren bereits zahlreiche Initiativen auf politischer Ebene, wie beispielsweise der *Nationale Integrationsplan* der Kultusministerkonferenz (KMK), die Quote für ReferendarInnen mit Migrationshintergrund in Berlin und Hamburg oder verschiedene, politisch geförderte Netzwerke für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zeigen. So konnte beispielsweise in Hamburg erreicht werden, dass zum Schuljahr 2014/2015 über 20% aller eingestellten ReferendarInnen einen Migrationshintergrund hatten (Knebel-Pasinski, 2014). Andere Initiativen priva-

ter Stiftungen wie etwa der Schülercampus *Mehr Migranten werden Lehrer* oder das Lehramtsstipendium *Horizonte* erfreuen sich ebenfalls großer Beliebtheit.

2.2 Empirische Evidenzen zur Entwicklung von Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen

Programmatisch werden viele Hoffnungen und Versprechungen mit einem Auslandsaufenthalt verbunden. Von politischer Seite wird darauf hingewiesen, dass „international sojourns have become increasingly important as both European educational boards and employers have strong expectations regarding young academics’ international experiences and their subsequent readiness for global job mobility“ (Zimmermann & Neyer, 2013b, S. 515). Wenn eine Internationalisierung verstärkt gefordert wird und nicht unerhebliche Fördersummen und -bemühungen in derlei Initiativen fließen, muss auch danach gefragt werden, ob diese Forderungen berechtigt sind. Was ist der Gewinn eines Auslandsaufenthaltes? Gibt es empirische Evidenzen dafür, dass sich ein Auslandsaufenthalt „lohnt“? Und bringt ein Auslandsaufenthalt überhaupt etwas hinsichtlich des Lehramtsstudiums bzw. der Professionalisierung der LehrerInnenpersönlichkeit? Um bewerten zu können, welche Effekte ein Auslandsaufenthalt zeitigt, sollte zunächst zwischen zwei Ebenen unterschieden werden. Zum einen sollte die Entwicklung allgemeiner und berufsbezogener Kompetenzen betrachtet werden. Zum anderen sollte jedoch ebenso die Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale in den Fokus gerückt werden, denen positive Effekte auf das Studium und den LehrerInnenberuf nachgesagt werden.

Um aufzuzeigen, welche Vorteile ein Auslandsaufenthalt hinsichtlich allgemeiner und berufsbezogener Kompetenzen bieten kann, lassen sich einige Studien heranziehen. Stachowski & Brantmeier (2002) konnten nachweisen, dass sich Auslandserfahrungen während des Studiums positiv auf die Entwicklung von Führungsfähigkeiten, Problemlösefähigkeiten sowie interpersoneller und interkultureller Fähigkeiten auswirken. Darüber hinaus konnten eine verbesserte Fähigkeit im Umgang mit SchülerInnen sowie Eltern mit Zuwanderungsgeschichte und eine bessere Kenntnis anderer Bildungssysteme nachgewiesen werden. Die Kenntnis anderer Bildungssysteme könnte somit beispielsweise eine Hilfestellung zur Umsetzung einer inklusiv orientierten LehrerInnenbildung darstellen, da Erfahrungen in Ländern mit inklusiven Schulsystemen, wie etwa Finnland oder Kanada, gesammelt werden können. Leutwyler & Meierhans (2011, S. 101) haben in einer Literaturanalyse zusammengefasst, welche weiteren Vorteile für Lehramtsstudierende aus einem Auslandsaufenthalt resultieren können. Sie bilanzieren, dass die „Teilnahme an Mobilitätsprogrammen sehr wohl auch berufsspezifische Kompetenzen und Haltungen für angehende Lehrpersonen fördern kann“. Demnach können u.a. der Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten begünstigt (Chieffo & Griffiths, 2004; Wiggins, Follo & Eberly, 2007), die Reflexion über spezifische kulturelle Prägungen von Schul- und Unterrichtspraktiken vertieft (Leutwyler & Lottenbach, 2009) und eine globale Orientierung im eigenen Unterricht verstärkt (Willard-Holt, 2001) werden. Die DAAD-/

DZHW-Mobilitätsstudie (DAAD & DZHW, 2013; DAAD & DZHW, 2014, S. 63) hat Lehramtsstudierende danach befragt, welche *Outcomes* sie ihrem Auslandsaufenthalt zuschreiben. Hiernach geben 87% der Studierenden Freundschaften mit Menschen aus anderen Ländern, 71% vertiefte Kenntnisse eigener Stärken und Schwächen, 38% die Klarheit über die weitere Studienorientierung und sogar 47% die Vorbereitung auf die zukünftige Berufstätigkeit als Vorteile ihres Auslandsaufenthaltes an. Auch andere Studien geben Hinweise darauf, dass zu den Vorteilen eines Auslandsaufenthaltes von Lehramtsstudierenden das Knüpfen internationaler Kontakte, die Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen und die Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen zählen (Jaritz, 2011, S. 17). Zweifelsohne sind dies schon wichtige Erfahrungseigenschaften. Enttäuschend ist hingegen, dass nur wenige Befragte angeben, ein vertieftes Wissen in einem Studienfach erlangt oder ihre Methodologie erweitert zu haben. Fast ein Drittel gibt an, gar nichts in dieser Hinsicht gelernt zu haben (Jaritz, 2011, S. 18). Auch andere Studien weisen darauf hin, dass akademische Lerneffekte vor allem hinsichtlich des Allgemeinwissens und des fachwissenschaftlichen Wissens generiert werden. Dagegen zeigen sich deutlich eingeschränkte Lerngewinne für die Bereiche der Fachdidaktik und der Allgemeinen Didaktik (Leutwyler & Meierhans, 2011, S. 104).

Aus Sicht von ArbeitgeberInnen werden mobilen Studierenden verschiedene positive Attribute zugeschrieben. So hätten diese eine bessere Kenntnis anderer Länder, eine bessere Fremdsprachenkompetenz, höhere interkulturelle Kompetenzen, eine bessere Vorbereitung auf den Beruf und besseres akademisches Wissen als die Studierenden, die nicht ins Ausland gegangen sind (Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg & Teichler 2006, S. 17). Weitere Vorteile von Auslandsaufenthalten liegen darin, schneller einen Job zu finden und ein höheres Gehalt zu erzielen (Jahr, Schomburg & Teichler, 2002, S. 49). Ersteres kann auch für Lehramtsstudierende relevant werden, zum Beispiel für solche mit derzeit ungefragten Fächerkombinationen. Zweiteres ist jedoch aufgrund der Besoldungsregelungen zumeist irrelevant.

Wenn über die Vorteile eines Auslandsaufenthaltes nachgedacht und eine solche Internationalisierung in verstärktem Maße gefordert wird, werden häufig vor allem Fremdsprachenkenntnisse, berufsfeldbezogene Kompetenzen und interkulturelle Erfahrungen genannt. Ein jedoch vielfach zu wenig beachteter Aspekt hinsichtlich der Vor- oder Nachteile eines Auslandsaufenthaltes ist die Persönlichkeitsentwicklung, die durch einen Auslandsaufenthalt angestoßen werden kann. Bislang gibt es jedoch nur wenige Studien, die diesen Zusammenhang untersucht haben. Speziell für den Bereich der LehrerInnenbildung sind es noch wesentlich weniger. Dabei lässt sich sicherlich zu Recht behaupten, dass die Persönlichkeit von Lehrkräften eine entscheidende Rolle für den Berufserfolg sowie den Lern- und Entwicklungserfolg von SchülerInnen spielt.

Die Studie *PEDES – Personality Development of Sojourners* befragte über 1.000 Studierende aus 200 Hochschulen hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung (Zimmermann & Neyer, 2013b, S. 517f.; Zimmermann & Neyer, 2013a, S. 553). Die *Big Five* (Goldberg, 1981) sind ein bekanntes Modell zur Beschreibung von Persönlichkeiten. Ihnen zufolge lassen sich alle Individuen auf Skalen innerhalb der fünf

Persönlichkeitsdimensionen *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* einordnen. Hieraus lässt sich anschließend eine Persönlichkeitsstruktur ableiten. *Neurotizismus* weist unter anderem auf die Stabilität bei emotionalen Rückschlägen hin. Eine hohe Ausprägung weist auf eine niedrige Stabilität hin. Diese Personen empfinden außerdem häufiger Angst, Unsicherheit und sind anfälliger für psychische Erkrankungen. Personen, die hohe *Offenheits*-Werte zeigen, tendieren weniger zu konventionellen Verhaltensweisen und einer eher ausgeprägten Progressivität. Dies bedeutet, dass sie Veränderungen und Neuem gegenüber aufgeschlossen sind. *Extraversion* lässt auf besonders aktive und gesellige Menschen schließen. Hohe Werte in der Dimension *Verträglichkeit* lassen auf altruistische Orientierungen und Empathie schließen. Ebenso sind diese Personen kooperativer. Die *Gewissenhaftigkeit* beschreibt wiederum das Ausmaß, in dem Personen organisiert, zuverlässig und sorgfältig arbeiten.

Dimension	Persönlichkeitsaspekte
Neurotizismus	Ängstlichkeit, Reizbarkeit, Soziale Befangenheit, Verletzlichkeit
Extraversion	Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger, Frohsinn
Offenheit für Erfahrungen	Offenheit für Neues, ... Gefühle, ... Handlungen, ... Ideen
Verträglichkeit	Vertrauen, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit, Gutherzigkeit
Gewissenhaftigkeit	Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Selbstdisziplin, Besonnenheit

Abbildung 5: Dimensionen und Persönlichkeitsmerkmale des Fünf-Faktoren-Modells (Quelle: Ostendorf & Angleitner, 2004; zitiert nach: Mayr, 2011, S. 128)

Die genannte Studie konnte in Bezugnahme auf die *Big Five* nachweisen, dass ein Auslandsaufenthalt messbare Effekte und somit Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur der untersuchten Studierenden entfaltet. Diese betrafen eine positive Entwicklung in der *Offenheit für Erfahrungen* und der *Verträglichkeit* sowie niedrigere Werte in der Dimension *Neurotizismus*. Dabei wurde auch untersucht, ob die Länge des Aufenthalts im Ausland eine Rolle spielt. So konnte etwa nachgewiesen werden, dass sowohl ein Kurzaufenthalt als auch ein Langzeitaufenthalt positive Einflüsse auf die Entwicklung von *Offenheit*, *Verträglichkeit* und *Neurotizismus* haben (Zimmerman & Neyer, 2013b, S. 522). Zudem zeigte sich, dass sich die Werte für die Dimensionen *Offenheit* und *Verträglichkeit* bei einem längeren Aufenthalt im Ausland nicht wesentlich steigern ließen, jedoch die Werte für *Neurotizismus* deutlich abnehmen. Keinen Effekt gibt es jedoch hinsichtlich der *Gewissenhaftigkeit* und der *Extraversion* (Zimmerman & Neyer, 2013b, S. 522). Eine Zusammenstellung von Mayr (2011, S. 134) legt nahe, dass die fünf Persönlichkeitsfaktoren teilweise gute Prädiktoren für die Bewährung im LehrerInnenberuf darstellen. So kann ein starker positiver Zusammenhang zwischen der Ausprägung an *Neurotizismus* und der emp-

fundenen Belastung im Praktikum bzw. Beruf nachgewiesen werden. Das bedeutet, je höhere Werte Lehrkräfte in der Dimension *Neurotizismus* aufweisen, desto stärker empfinden sie berufliche Belastung. Ein starker negativer Zusammenhang besteht hingegen zwischen dieser Dimension und der pädagogischen Handlungskompetenz sowie der Zufriedenheit im Beruf. Hingegen erweist sich die *Extraversion* als vorteilhaft für den LehrerInnenberuf. So korreliert sie positiv mit der Zufriedenheit im Beruf sowie der pädagogischen Handlungskompetenz und negativ mit dem Belastungsempfinden. Darüber hinaus geht eine hohe Ausprägung in der Dimension der *Offenheit* mit der Zufriedenheit im Beruf und der pädagogischen Handlungskompetenz einher. Derselbe Befund gilt für hohe Ausprägungsgrade in den Dimensionen *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit*. Auch spezifischere Persönlichkeitsmerkmale, wie die Selbstwirksamkeit oder eine proaktive Einstellung, weisen einen starken Zusammenhang mit der empfundenen Belastung und der Zufriedenheit im Beruf auf.

Dimension	Pädagogische Handlungskompetenz im Beruf	Belastung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
Neurotizismus	--	+++	---
Extraversion	++	--	++
Offenheit	++	~	++
Verträglichkeit	o	~	++
Gewissenhaftigkeit	+++	~	+++

Abbildung 6: Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewährung im Lehrerberuf (-, --, --- bzw. +, ++, +++ = negativer bzw. positiver Zusammenhang von geringer bis hoher praktischer Bedeutsamkeit; ~ = widersprüchliche Befundlage; o = kein Zusammenhang) (Quelle: Mayr, 2011, S. 134)

Weitere für die LehrerInnenprofessionalisierung relevante Persönlichkeitsmerkmale, die Lehramtsstudierende durch einen Auslandsaufenthalt entwickeln können, sind positive Effekte auf das Selbstbewusstsein, die Flexibilität, die Adaptionfähigkeit, ein erhöhtes Interesse, mit Personen aus anderen Kulturen und Ländern in Kontakt zu treten, die Ambiguitätstoleranz und die persönliche Reife (Stachowski & Brantmeier, 2002). Des Weiteren können die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrpersonen gesteigert (Pence & Macgillivray, 2008) und die Wertschätzung kultureller Heterogenität in Schulklassen gefördert werden (Kambutu & Nganga, 2008; Rapoport, 2008). Auch in einer Studie an der Pädagogischen Hochschule Thurgau wurden positive Effekte vor allem hinsichtlich der Erfahrungen und der persönlichen Entwicklung von den befragten Studierenden benannt (Jaritz, 2011, S. 17). Hinzu kommen vermutbare weitere positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die Erfahrung des Fremdseins und das Aufeinandertreffen mit anderen Kulturen können die eigene Identität und das eigene Bewusstsein herausfordern und im günstigsten Falle zu einer höheren Reflexionsfähigkeit, einer höheren Offenheit gegenüber anderen und anderem sowie einer stabileren Persönlichkeit führen. Des

Weiteren könnte die geforderte flexible und schnelle Anpassung an eine neue Umgebung und Kultur die Fähigkeit für die Bearbeitung pädagogischer Situationen schulen, die jeweils ebenfalls einzigartig sind und es nötig machen, Situationen schnell zu erfassen und Verhaltensweisen anderer zu antizipieren. Allerdings zeichnen einige Autoren ein recht ernüchterndes Bild, denn „für die tatsächliche Wirksamkeit von Mobilitätsaufenthalten liegen stabile empirische Befunde einzig in den Bereichen der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, der sprachlichen Kompetenzen sowie der interkulturellen Sensibilität vor“ (Leutwyler, Mantel & Tremp 2011, S. 11).

Mit einer stärkeren Internationalisierung sind jedoch auch weitere Aspekte verbunden, die sowohl individuell, jedoch aber vor allem auf institutioneller Ebene zu beachten sind. Durch eine verstärkte Internationalisierung kann die internationale Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Hochschulen erhöht werden. Ebenfalls sind Hoffnungen vorhanden, dass die Qualität der Studiengänge, der Lehre sowie der Forschung steigt. Des Weiteren können die AbsolventInnen möglicherweise besser als zuvor auf die Herausforderungen eines globalen Arbeitsmarktes vorbereitet werden. Darüber hinaus ermöglichen internationale Partnerschaften und Kooperationen die Teilnahme an großen Forschungsvorhaben. Nicht zuletzt könnte das interkulturelle Verständnis hochschulweit erhöht werden. Auf der anderen Seite sind jedoch auch zahlreiche Herausforderungen mit einer verstärkten Internationalisierung verbunden. Diese liegen zum Beispiel in erhöhten Kosten für die Einführung solcher Programme. Ebenfalls besteht die Gefahr, dass die Qualität der Lehre sinkt, sollten die ausländischen Studierenden nicht über ausreichende Motivation oder Sprachkenntnisse verfügen. Sprachbarrieren können jedoch auch auf Seiten des Personals oder der heimischen Studierenden zu Qualitätsverlusten führen, sollten etwa keine ausreichenden Sprachkenntnisse in einer ausländischen Lehrsprache, etwa Englisch, vorhanden sein (Urbanović & Wilkins, 2013, S. 391).

3. Hürden und Chancen internationaler Mobilität – institutionell und individuell

Um der Frage nachzugehen, weshalb vor allem Lehramtsstudierende vergleichsweise selten während ihres Studiums ins Ausland gehen, ist es zunächst wichtig festzustellen, dass die LehrerInnenbildung als Disziplin seit Anbeginn stark national geprägt ist. Dies betrifft neben ihrer Funktion auch ihre Ausrichtung und die strukturelle Ausgestaltung (Jaritz, 2011, S. 8). Selbst zwischen den Bundesländern besteht aufgrund ihrer föderalen Struktur eine große Heterogenität hinsichtlich der strukturellen Ausgestaltung der LehrerInnenbildung. Demgegenüber steht jedoch der auch für die LehrerInnenbildung aufgeworfene Anspruch der Internationalisierung, „die zwar hochschulkonform gefördert und gewollt ist, jedoch nur beschränkt in die Ausbildungskonzeptionen passt“ (Leutwyler, Mantel & Tremp, 2011, S. 10).

3.1 Mobilitätshemmnisse von Lehramtsstudierenden

Auf institutioneller Ebene können als Haupthemmnisse internationaler Mobilität die Vielfalt an Studienstrukturen und Curricula angesehen werden. So können sich etwa die Strukturen und Inhalte der Bachelor- und Masterstudiengänge deutlich voneinander unterscheiden. Darüber hinaus gibt es Differenzen hinsichtlich der jeweiligen nationalen Schulsysteme, die unterschiedliche Schularten und unterschiedliche institutionelle Zuständigkeiten für die LehrerInnenbildung (Hochschulen, nichthochschulische Institutionen oder spezialisierte LehrerInnenausbildungsinstitutionen) vorsehen. Schließlich sind die zu studierende Fachstruktur der LehrerInnenbildung (ein oder zwei Schulfächer; Major-/Minor-Modelle usw.) und der Anteil der Bildungswissenschaften kaum einheitlich geregelt. Es ist auch eine Differenz hierin auszumachen, ob in der jeweiligen nationalen LehrerInnenbildung vorrangig die Fachwissenschaften oder die Bildungswissenschaften studiert werden müssen.

Auf individueller Ebene wiederum kommen verschiedenste Gründe als Mobilitätshemmnisse in Betracht. Eine Studierendenbefragung nach dem Grund, weshalb kein Interesse an einem Auslandsaufenthalt besteht, zeigt, dass 57% der befragten Lehramtsstudierenden³ vermutete oder reale Zeitverluste angeben. 56% der Lehramtsstudierenden versprechen sich zudem keine Verbesserung ihrer beruflichen Chancen (DAAD & DZHW, 2014, S. 58). In anderen Studien werden von 67% der Studierenden Anerkennungsprobleme von Leistungen beklagt, ganze 81% vermuten hierdurch eine Verlängerung ihrer Studiendauer (Teichler et al., 2000, S. 92). Darüber hinaus beklagen mehr als ein Drittel der befragten Lehramtsstudierenden Schwierigkeiten, an Informationen zu kommen, sowie eine mangelnde Vereinbarkeit mit den Vorgaben und Anforderungen des Studiengangs (DAAD & DZHW, 2014, S. 58). So verlängert ein Auslandsaufenthalt zumeist die Studiendauer. Es sei „die durchaus gewünschte [...] europäische resp. internationale Mobilität durch die formale und inhaltliche Verfestigung der Studiengänge strukturell wie auch curricular-inhaltlich deutlich erschwert“ (Fürstenau, Hammelrath, Helmchen, Krüger-Potratz, Mühlhausen, Pfundtner, Ragutt & Schönweiss, 2013, S. 40). Auf internationaler Ebene kann dies zum Beispiel der Fall sein, wenn deutsche Masterstudierende aufgrund vierjähriger Bachelorstudiengänge in einigen Staaten, wie beispielsweise den USA und Kanada, Undergraduate-Kurse im Ausland absolvieren müssen. Ein weiterer Grund kann die in anderen Nationen ebenfalls sehr starke nationale Orientierung der LehrerInnenbildung sein, weshalb die *Outgoings* oftmals nur mäßig eingebunden sind und die besuchten Lehrveranstaltungen nur wenig Substituierbarkeit zu den hiesigen vorgesehenen Lehrveranstaltungen bieten. Darüber hinaus sind monetäre, individuelle Förderungen, wie zum Beispiel im Erasmus-Programm, für viele Studierende schlicht zu niedrig, um sich ohne weitere finanzielle Unterstützung einen Auslandsaufenthalt leisten zu können. Eine Befragung von immobilen Studierenden ergab, dass diese finanzielle Gründe als Haupthindernis für einen Auslandsaufenthalt

3 Im Rahmen der letzten Erhebung wurden 14.000 Studierende befragt. Die Rücklaufquote betrug 47% (DAAD & DZHW, 2013).

benennen (60%). Weitere Hindernisse seien die Trennung von Familie und/oder LebenspartnerInnen (47%) sowie sprachliche Hürden (Kehm, 2005, S. 22f.).

Ein bislang womöglich zu selten beachteter Aspekt liegt zudem in der Persönlichkeitsstruktur der Studierenden. So geben Studien Hinweise darauf, dass sich Studierende, die einen Auslandsaufenthalt planen, in ihren Persönlichkeitsmerkmalen teilweise deutlich von den Studierenden unterscheiden, die keinen Auslandsaufenthalt planen. Legt man die Dimensionen der *Big Five* zugrunde, zeigen Erstere höhere Ausprägungen der *Extraversion* und der *Gewissenhaftigkeit*. Diejenigen, die einen längeren als einen einsemestrigen Auslandsaufenthalt planten, weisen zudem höhere *Offenheits*-Werte auf (Zimmermann & Neyer, 2013b; Zimmermann & Neyer, 2013a, S. 553). Insgesamt betrachtet seien jedoch alle fünf Persönlichkeitsmerkmale bedeutsam für einen Kurzaufenthalt im Ausland. Für einen längeren Aufenthalt seien alle Dimensionen bis auf *Verträglichkeit* von Relevanz (Zimmerman & Neyer, 2013b, S. 522). Multivariate Analysen bestätigen die Befunde für einen Kurzaufenthalt jedoch nur für *Extraversion* und *Gewissenhaftigkeit* sowie für einen längeren Aufenthalt nur für *Extraversion* und *Offenheit* (Zimmerman & Neyer, 2013b). Auch andere Studien sind zu dem Ergebnis gelangt, dass „higher levels of Extraversion and Openness had already been related to both intra- and international mobility experiences in recent studies“ (Zimmerman & Neyer, 2013b, S. 525). Andere Studien sind hingegen zu den Ergebnissen gelangt, dass höhere Werte der *Offenheit* und niedrigere Werte der *Verträglichkeit* und des *Neurotizismus* die Wahrscheinlichkeit von Mobilität vorhersagen können (Zimmerman & Neyer, 2013b, S. 516).

Im Vergleich hierzu ist es also interessant zu wissen, ob es typische Persönlichkeitsausprägungen von Lehramtsstudierenden gibt und ob diese eventuell eine Rolle dabei spielen, dass diese Studierenden seltener ins Ausland gehen. Eder (2008) versucht, Lehramtsstudierende anhand der *Big Five* in ihrer Persönlichkeit zu erfassen. In allen fünf Dimensionen weisen sie überdurchschnittliche Werte auf. Insbesondere die *Offenheit für Erfahrungen*, die *Extraversion* und der *Neurotizismus* sind deutlich ausgeprägt. Auch die Studie von Retelsdorf & Möller (2012) legt nahe, dass Lehramtsstudierende sehr hohe Ausprägungen in den Dimensionen *Offenheit* und *Verträglichkeit* aufweisen. Hingegen ist die Dimension *Neurotizismus* mit einem Wert von 1,95 auf einer Skala bis 4 nur mittelmäßig stark ausgeprägt. Wie oben berichtet, zeigen diverse Studien, dass eine hohe Ausprägung der Dimensionen der *Offenheit* und der *Extraversion* als Prädiktoren für einen Auslandsaufenthalt dienen können. Hingegen erweist sich eine überdurchschnittliche Ausprägung des *Neurotizismus* als Mobilitätshemmnis (Zimmerman & Neyer, 2013a; Zimmermann & Neyer, 2013b). Der relativ hohe Ausprägungsgrad der Dimension *Neurotizismus* deutet darauf hin, dass diese Personen ängstlicher sind und über nur unzureichende Stressbewältigungsmuster verfügen. Vor dem Hintergrund, dass Lehramtsstudierende jedoch auch in diesem Bereich hohe Ausprägungen besitzen, lässt sich vermuten, dass dies möglicherweise einen Einfluss darauf besitzt, dass diese Studierendengruppe seltener ins Ausland geht. Hingegen müssten die erhöhten Persönlichkeitsausprägungen in den Dimensionen der *Offenheit* und der *Extraversion* wiederum einen positiven Einfluss hinsichtlich eines studienbezogenen Auslandsaufenthaltes besitzen. Somit ist die Be-

fundlage nicht eindeutig und Zusammenhänge sind nicht klar benennbar. Es bedürfte also weiterer und gezielterer Studien, um einen Einfluss der Persönlichkeitsstruktur Lehramtsstudierender auf ihre internationale Mobilität bewerten zu können.

3.2 Möglichkeiten zum Abbau von Mobilitätshemmnissen

Ob ein Auslandsaufenthalt für Studierende gewinnbringend verläuft, hängt von vielen Faktoren ab. So „liegen auch einige empirische Hinweise vor, dass nicht alle Studierenden in gleichem Ausmaß profitieren können und dass die Tatsache, in einem fremden Kontext zu sein, alleine nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen führt“ (Leutwyler & Meierhans, 2011, S. 101). Aus den bisherigen Befunden können nun Chancen und Entwicklungspotentiale abgeleitet werden, wie mögliche Mobilitätshemmnisse abgebaut und eine verstärkte Teilnahme an studienbezogenen Auslandsaufenthalten erreicht werden können. Hierzu kann auf drei Ebenen angesetzt werden.

Erstens können Mobilitätshemmnisse abgebaut werden, indem sich Änderungen und Weiterentwicklungen der Initiativen und Programme zur Internationalisierung verstärkt an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren. Anhand der Befunde zu den Persönlichkeitsmerkmalen liegt sicherlich eine Chance darin, Auslandsaufenthalte beziehungsweise Angebote zur Internationalisierung so zu gestalten, dass sie auch den Persönlichkeitsstrukturen derjenigen entgegen kommen, die bislang eher selten ins Ausland gehen. Da man die Persönlichkeit der Individuen nicht ändern kann, müssen Angebote dergestalt adaptiert werden, dass sie zur Persönlichkeitsstruktur der Studierenden passen. Eine Chance hierzu liegt sicherlich im verstärkten Angebot von Programmen und Initiativen, die unter dem Stichwort der *Internationalisation at home* subsumiert werden können. Hiermit würde Lehramtsstudierenden, die aufgrund ihrer Persönlichkeit keinen Auslandsaufenthalt in Betracht ziehen, die Möglichkeit gegeben, interkulturelle Kompetenzen und interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Auch aus sozialen Gesichtspunkten, etwa für Studierende, die sich einen Auslandsaufenthalt schlicht nicht leisten könnten, wäre dies eine angemessene Maßnahme, um die Internationalisierung der LehrerInnenbildung voranzutreiben. Zumal angesichts steigender Kosten und limitierter Budgets der öffentlichen Hand, auch wenn Programme wie *Erasmus+* erst kürzlich aufgestockt wurden, Auslandsaufenthalte nicht für alle Studierenden ermöglicht werden können.⁴

Auf der individuellen Ebene der Studierenden lassen sich jedoch noch weitere Aspekte finden, die möglicherweise Einfluss auf die Partizipationsquote und den Erfolg eines Auslandsaufenthaltes haben. Fehlende oder mangelnde Sprachkenntnisse können erheblichen Einfluss auf Motivation und Erfolg der Studierenden ha-

4 Vergleicht man die Anzahl der deutschen Studierenden im Ausland (138.500) mit der Anzahl an Lehramtsstudierenden (236.688) und bedenkt ein maximales Mobilitätsfenster von fünf Jahren, wird deutlich, dass es nahezu unmöglich scheint, allen einen Auslandsaufenthalt (finanziell) zu ermöglichen.

ben. Darüber hinaus sind manche Studierende möglicherweise mehr an dem Land und einer touristischen Erkundung dessen interessiert als an akademischem Fortschritt. Ein Hinweis für eine solche teilweise vorhandene Motivierung gibt etwa die Evaluation des Sokrates-Programms, die herausfand, dass Lehramtsstudierende, die über das Erasmus-Programm ins Ausland gehen, eher kulturelle Beweggründe anstatt eines Interesses an akademischem Fortschritt und an pädagogischen Aspekten als Hauptmotivation für ihren Studienaufenthalt im Ausland angeben (Teichler, Gordon & Maiworm, 2001, S. 69). In anderen Studien geben die befragten Studierenden an, dass sie sich für einen Auslandsaufenthalt primär entschieden haben, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. An zweiter Stelle der Nennungen folgt der Wunsch nach einer Entwicklung der Persönlichkeit. Jedoch wird hiernach die Lust, zu reisen und Abenteuer zu erleben, bereits an dritter Stelle genannt (Jaritz, 2011, S. 15). Hilfreich für die Fortentwicklung von Mobilitätsprogrammen ist es ebenfalls zu erfahren, welche Faktoren bei der Wahl der Institution und des Landes eine Rolle spielen. Analog zur Motivierung für einen Auslandsaufenthalt benennen die Befragten vor allem die Instruktionssprache und die Attraktivität der Lage als exponierte Aspekte (Jaritz, 2011, S. 16). Eine wichtige Rolle spielt also sicherlich die Vorbereitung der Studierenden auf den Auslandsaufenthalt. Neben der notwendigen landeskundlichen Vorbereitung und dem Aufbau notwendiger Sprachkenntnisse, sofern nicht vorhanden, kann hierzu auch ein Austausch mit früheren TeilnehmerInnen eines solchen Programms zählen. Auf diese Weise können Erwartungen adjustiert werden und realistische Einschätzungen erfolgen. Die Ausgestaltung und der Nutzen von Auslandsaufenthalten werden sicherlich auch darüber bestimmt, ob gewisse Voraussetzungen für einen Auslandsaufenthalt vorliegen müssen. Die Vorbereitungsphase kann jedoch auch dazu genutzt werden, diejenigen zu identifizieren, denen es vorwiegend um einen verlängerten Urlaubsaufenthalt geht. Eine weitere Chance liegt darin, die Studierenden während ihres Auslandsaufenthaltes strukturiert zu begleiten, denn es „gibt [...] deutliche Hinweise, dass [...] [die] angestrebten Entwicklungen in einem Mobilitätsaufenthalt nicht einfach so passieren, sondern vielmehr einer gezielten Unterstützung bedürfen, die nicht in allen Programmen gegeben ist“ (Leutwyler, Mantel & Tremp, 2011, S. 11). Ferner spielt es sicherlich eine Rolle, wie sehr sich die Studierenden sozial eingebettet fühlen und von den heimischen Studierenden aufgenommen werden. Damit ein Auslandsaufenthalt die persönliche Entwicklung positiv beeinflusst, ist es wichtig, dass die Studierenden möglichst nicht abgeschottet von der Lebensrealität vor Ort sind. Dass im angelsächsischen Raum geläufige Konzept des *Community Living*⁵ sollte auf jeden Fall befördert werden und bietet möglicherweise auch einen Ansatz zur besseren sozialen Einbindung von *Incomings*. Hier sind jedoch vor allem die aufnehmenden Institutionen und Kommunen gefordert, dieses zu ermöglichen. Schließlich ist auch die Nachbereitung so zu gestalten, dass eventuelle negative Erlebnisse und Entwicklungen rechtzeitig aufgefangen

5 Hierunter soll in diesem Zusammenhang verstanden werden, dass die Studierenden auch in kommunale Angelegenheiten involviert sind, etwa durch die aktive Einbindung in Vereinen. Lokale Belange sollten für die Studierenden erfahrbar sein. Hierunter soll jedoch auch eine aktive „Willkommenskultur“ der aufnehmenden Kommune verstanden werden.

werden können und Reflexionen über die verlebte Zeit in strukturierter Form angeboten werden. Dies könnte beispielsweise über Lerntagebücher oder reflexive Praktikumsberichte realisiert werden.

Wie oben aufgezeigt, ist es für die Studierenden ein wesentliches Mobilitätshemmnis, an die entsprechenden Informationen zu kommen. Somit könnte eine Chance in einem administrativen Support seitens der Hochschulen liegen, der über das bloße Abwickeln des Bewerbungsprozesses hinausgeht. Es könnten etwa Informationen über und Hilfen bei Versicherungen, Unterkunft, Finanzierungsmöglichkeiten etc. geleistet werden.

Ein häufig genanntes Mobilitätshemmnis ist zudem die Befürchtung, dass sich die Studienzeit durch einen Auslandsaufenthalt verlängert. Eine Möglichkeit, diesem Problem zu begegnen, könnte es sein, die im jeweiligen Fachsemester vorgesehenen heimischen Module mittels E-Learning oder Selbststudium erbringen zu können (Jaritz, 2011, S. 11f.). Ein bedenkenswerter Aspekt ist sicherlich auch die Art der Aktivitäten, denen die Studierenden während ihres Auslandsaufenthaltes nachgehen. Konkret bedeutet dies, dass es vermutlich einen Unterschied macht, ob Studierende vorwiegend Vorlesungen und Seminare besuchen oder ob sie auch praktische Erfahrungen, etwa in Form von Unterrichtspraktika und Schulbesuchen sammeln. Hinzu kommt, dass es auf die Entwicklung der Kompetenzen sicherlich auch einen Effekt haben dürfte, ob die besuchten Lehrveranstaltungen vorwiegend den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken oder den Bildungswissenschaften zuzurechnen sind. Überdies sollten zu kurze Auslandsaufenthalte vermieden werden. In der Regel sollten diese ein volles Semester umfassen.

Zweitens können Chancen genutzt und Potentiale entfaltet werden, die sich jedoch eher auf die Hochschule als Institution beziehen. Die Frage ist, wie Auslandsaufenthalte so gestaltet werden können, dass sie einen möglichst gewinnbringenden Nutzen für die Studierenden entfalten können. Neben allgemeinen Rahmenbedingungen sollten bei der Konzeption entsprechender Angebote didaktische Fragen fokussiert werden. Zu erreichende Kompetenzen und Lernarrangements sollten sorgfältig ausgewählt und konzipiert und an den Erfordernissen eines internationaler werdenden Berufsbildes ausgerichtet werden (Leutwyler, Mantel & Tremp 2011, S. 12).

Ein weiteres von den Studierenden häufig genanntes Mobilitätshemmnis ist die fehlende Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen. Die Förderung der Internationalisierung kann also auch dadurch erreicht werden, dass die Anerkennung von erbrachten Leistungen im Ausland durch die Fakultäten und Prüfungsämter erleichtert und möglichst schon im Voraus auf Basis der geplanten Veranstaltungen zugesichert wird. Darüber hinaus wäre es denkbar, dass die verpflichtend zu absolvierenden schulpraktischen Studien auch eine volle Anerkennung finden, wenn sie im Ausland erbracht werden.

Vermutete oder reale Zeitverluste durch einen Auslandsaufenthalt spielen ebenfalls eine große Rolle bei der Beantwortung der Frage, weshalb nur so wenige Lehramtsstudierende ins Ausland gehen. Angesichts der Studienstruktur und der Komplexität der LehrerInnenbildung, etwa die Aufteilung in Fachwissenschaften,

Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, ist die Planbarkeit eines Auslandsaufenthaltes für die Studierenden nur schwer abzuschätzen. Es sollte daher sogenannte Mobilitätsfenster in den Lehramtsstudiengängen geben. Im Zuge der Kompetenzorientierung der LehrerInnenbildung ließen sich Ansatzpunkte zur Integration internationaler Mobilität finden. Beispielsweise könnte dies in einem Modul zur interkulturellen Bildung vorgesehen sein. Die Erziehungswissenschaft bzw. die Bildungswissenschaften als einendes Element aller Lehramtsstudiengänge könnten hier eine tragende Rolle einnehmen.

Eine wichtige Frage ist sicherlich auch, ob der Austausch nur in eine Richtung erfolgt oder aber in gleichem Ausmaß *Incomings* aufgenommen werden sollten. So sollten auch diese als spezifische Zielgruppe an den heimischen Hochschulen identifiziert und gefördert werden. Denn auch sie tragen einen erheblichen Teil zur *Internationalisation at home* bei. Zusammen mit der gezielten Einladung von GastwissenschaftlerInnen bieten sie die Chance, die Schul- und Ausbildungssysteme anderer Länder kennenzulernen und für die Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems zu nutzen. Des Weiteren muss von politischer Seite sichergestellt werden, dass für *Incomings* Aufenthalts- und Arbeitsmöglichkeiten bestehen, um den Unterricht als Lehrende bereichern zu können. Ein weiterer Aspekt zur verstärkten Anwerbung ausländischer Lehramtsstudierender ist die Dominanz des Deutschen als Instruktionssprache der angebotenen Veranstaltungen.

Ein eher genereller Aspekt ist die Tatsache, dass die LehrerInnenbildung zwar an vielen Hochschulen angeboten wird, diese jedoch häufig leider nur als ein beiläufiges Geschäft angesehen wird. Die Prioritäten liegen oftmals eher in der als prestigeträchtig angesehenen Forschung, in die häufig wesentlich mehr Ressourcen fließen. Dennoch ist auch die LehrerInnenbildung in eine Internationalisierungsstrategie miteinzubeziehen (vgl. HRK-Audit *Internationalisierung der Hochschulen*). Eine Internationalisierung der LehrerInnenbildung wird an vielen Hochschulen inzwischen ebenfalls verstärkt vorangetrieben, allerdings scheint es häufig an einem Gesamtkonzept zu fehlen. So liegt der Fokus beispielsweise häufig allein auf einem Studierendenaustausch – Curricula und die Internationalisierung des beteiligten Personals finden hingegen nur selten Beachtung. Beispielsweise gibt es nur wenige Curricula in der LehrerInnenbildung, die explizit eine internationale oder europäische Dimension berücksichtigen. Dieses Phänomen und die daraus resultierende Zurückhaltung hinsichtlich einer entsprechenden Internationalisierung sind daher keineswegs allein den Hochschulen anzulasten und sind zudem kein rein deutsches Phänomen. Auch in der internationalen Literatur wird die starke nationale Abhängigkeit der LehrerInnenbildung und eine fehlende europäische oder internationale Perspektive innerhalb dieser beklagt (Stewart, 2008; Holden & Hicks, 2007).

Drittens können auch von staatlicher Seite Maßnahmen initiiert werden, welche die internationale Mobilität von Studierenden erhöhen könnten. Ein klassisches Mobilitätshemmnis, institutionell wie individuell, ist sicherlich der Kostenfaktor eines Auslandsaufenthaltes bzw. der Entwicklung internationaler Programme. Aufgrund eines erhöhten Aufwandes durch den Auf- und Ausbau entsprechender Programme oder

von Verbundstudiengängen sind höhere Ressourcen vonnöten, die aktuell nur unzureichend gegeben sind. Hochschulen müssen sich Internationalisierung leisten können. Hier wäre sicherlich die Politik gefordert, mehr Anreize und Unterstützung zu bieten. Jedoch wird dieses Problem auch auf Seiten der Studierenden evident. Hierzu sollte es erweiternde Fördermöglichkeiten für beide Seiten geben. Beispielsweise könnten die Grundlagen der Förderungsfähigkeit eines Auslandsaufenthaltes des BAföG erweitert oder die Möglichkeit geschaffen werden, mehrere Förderungsmöglichkeiten leichter miteinander kombinieren zu können.

Um Studierenden positive Anreize zu bieten, während ihres Studiums ins Ausland zu gehen, die durch die nationalstaatlichen Bindungen der LehrerInnenbildung häufig nicht immer einsichtig sind, wäre es eine Möglichkeit, mobile Studierende zu „belohnen“, indem sie etwa einen erleichterten Zugang zu einem lehramtsbefähigenden Masterstudiengang erhalten oder Vorteile bei der Einstellung in den Vorbereitungs- oder den Schuldienst erhielten. In einigen Bundesländern ist es bereits verpflichtend vorgesehen, dass Aufenthalte im Ausland zu absolvieren sind, etwa beim Studium moderner Fremdsprachen oder dem sogenannten *Europalehramt* in Baden-Württemberg, bei dem ein Auslandssemester Pflicht ist. Entsprechende Regelungen könnten bundesweit standardisiert werden. Bisher sind Auslandsaufenthalte häufig noch zu unstrukturiert und lediglich freiwillig vorgesehen.

Neben der Frage nach der Steigerung der Studierendenquote allgemein kommt in letzter Zeit die Forderung hinzu, die soziale Selektivität von ins Ausland gehenden Studierenden zu senken. Es kommen soziale Faktoren ins Spiel, die soziale Zusammensetzung dieser Gruppe soll heterogener werden (Finger, 2012, S. 2). So fordert die KMK (2010, S. 5), „wirtschaftlich oder sozial benachteiligte Menschen sowie Menschen mit besonderen Bedürfnissen oder mit Migrationshintergrund stärker in die Mobilitätsprogramme einzubeziehen und zusätzliche Unterstützungen in Form erhöhter Fördersätze in Erwägung zu ziehen“. Auch für die bereits bestehenden Lehrkräfte sollte es Möglichkeiten geben, Auslandsaufenthalte zu realisieren. Entsprechende Angebote könnten durch Kooperationen mit Hochschulen initiiert werden.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Internationale Erfahrungen und interkulturelle Kompetenzen erscheinen in einer globalisierten Welt unabdingbar. Angelegenheiten von nationaler oder regionaler Bedeutung können und müssen auch immer in globalen Zusammenhängen gesehen und verstanden werden. Vor dem Hintergrund einer steigenden gesellschaftlichen Heterogenität und einer hoch diversen SchülerInnenschaft werden die genannten Eigenschaften umso wichtiger. Die „Internationalisierung der LehrerInnenausbildung ist deshalb als die angemessene Konsequenz zu verstehen, die mit diesem international werdenden Berufsfeld einhergehenden Veränderungen und Ansprüche zu verstehen und als Herausforderung zu bearbeiten“ (Leutwyler, Mantel & Tremp, 2011, S. 12). Die Angebote der Hochschulen zeigen, dass sie bereits eine enorm hohe An-

zahl an Studierenden ansprechen und ihnen zu einem Auslandsaufenthalt verhelfen. Die vielfältigen Anstrengungen von Ländern und Hochschulen dürfen nicht übersehen werden. Sie bieten oftmals die Möglichkeit an, im Ausland zu studieren, oder entwickeln Projekte im Rahmen von *Erasmus+* und *Comenius*. Viele Hochschulen bauen zudem eigeninitiiert Programme aus, um gezielt Lehramtsstudierenden internationale Erfahrungen anzubieten.

Aus Auslandsaufenthalten Lehramtsstudierender resultieren zahlreiche positive Effekte hinsichtlich der Entwicklung allgemeiner und berufsbezogener Kompetenzen sowie von Persönlichkeitsmerkmalen. Wesentliche Vorteile eines Auslandsaufenthaltes können erweiterte interkulturelle Kompetenzen, die verbesserte Fähigkeit im Umgang mit SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte, ein höheres Fachwissen und eine Vertiefung der Fremdsprachenkenntnisse sein. Gerade interkulturelle Kompetenzen sind unabdingbar, angesichts der kulturellen Heterogenität der deutschen SchülerInnenschaft. Zudem gibt es empirische Evidenzen dafür, dass sich ein höheres Fachwissen positiv auf den Schulerfolg von SchülerInnen auswirkt. Wie Studien zur Persönlichkeitsentwicklung aufgezeigt haben, weisen Studierende im Anschluss an einen Auslandsaufenthalt zudem höhere Werte in den *Big-Five*-Dimensionen der *Offenheit* und *Verträglichkeit* sowie geringere Werte des *Neurotizismus* auf. Die Dimensionen der *Offenheit* und des *Neurotizismus* wiederum gelten als Prädiktoren für den Berufserfolg von Lehrkräften. Darüber hinaus können das Selbstbewusstsein, die Flexibilität, die Adaptionfähigkeit, die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen und die Wertschätzung kultureller Vielfalt entwickelt werden. Zweifelsohne können diese Aspekte einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften leisten und sich vorteilhaft auf die Qualität und Effizienz des Unterrichts auswirken. Nicht zuletzt beklagen sich viele LehramtsabsolventInnen, trotz Praxissemester, über einen im Referendariat einsetzenden Praxischock (Vodafone Stiftung, 2012). Ein Auslandsaufenthalt, bei dem den Studierenden eine Lehrtätigkeit in Vollzeit ermöglicht wird, könnte eine Chance darstellen, den Praxischock abzumildern. Unterrichtserfahrung in anderen Ländern könnte jedoch auch die Einstellungen zu und die Methodik für inklusive Bildung erweitern. Schließlich können Auslandsaufenthalte die Reflexion hierüber und über unbekannte didaktische und methodische Ansätze fördern.

Wie aufgezeigt, gehen Lehramtsstudierende jedoch wesentlich seltener ins Ausland als Studierende anderer Fachrichtungen. Dies hat viele verschiedene Gründe, die teilweise auf verschiedenen Ebenen liegen. Grundsätzlich ist die LehrerInnenbildung weltweit schon seit jeher nationalspezifisch ausgestaltet und regional ausgerichtet. Dieser Fakt bedingt eine Reihe möglicher Mobilitätshindernisse für Lehramtsstudierende. Studienstrukturen und -inhalte stehen somit in viel größerem Ausmaß als in anderen Studiengängen unter staatlichen Vorgaben. Dies wiederum kann dazu führen, dass die im Ausland erbrachten Leistungen nicht anerkannt werden, Studierende Zeit „verlieren“ und die Sinnhaftigkeit eines Auslandsaufenthaltes in Frage stellen. Hochschulen und Länder sind dazu aufgefordert, sich der beklagten Haupthemmnisse für einen Auslandsaufenthalt anzunehmen. Eine bessere Anerkennungspraxis sowie geplante Mobilitätsfenster könnten die Mobilität von Lehramtsstudie-

renden befördern. Darüber hinaus deuten Studien auf eine soziale Selektivität hin. Zum einen muss man sich einen Studienaufenthalt im Ausland trotz Förderprogrammen wie *Erasmus+* leisten können. Des Weiteren muss man eine eventuell verlängerte Studiendauer ebenfalls finanziell bewältigen können. Ein bislang möglicherweise zu wenig beachteter Aspekt ist die Gestaltung der Programme von universitärer Seite aus. Studien weisen darauf hin, dass die meisten bisherigen Programme vor allem diejenigen ansprechen, die über eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur verfügen. Eine Erhöhung der Anzahl der Studierenden, die ins Ausland gehen, könnte somit durch die Einführung anders gestalteter Programme möglich werden. Hierzu zählen neben erweiterten Informations- und Beratungsangeboten auch eine strukturierte Vor- und Nachbereitung. Des Weiteren sollten angesichts steigender Studierendenzahlen und knapper Haushaltskassen aber auch die Chancen der sogenannten *Internationalisation at home* verstärkt in den Blick genommen werden.

Auf Seiten der Forschung gibt es jedoch noch einige Desiderata. Die gezielte Betrachtung von Auslandsaufenthalten Lehramtsstudierender erfolgt noch zu selten. Ebenso sind die Gründe für die wesentlich niedrigere Mobilitätsquote bislang empirisch nicht ergründet worden. Schließlich sollten Längsschnittstudien die Effekte von Auslandsaufenthalten hinsichtlich der Kompetenzentwicklung und von Persönlichkeitsstrukturen speziell von Lehramtsstudierenden untersuchen. Des Weiteren könnte untersucht werden, ob unterschiedliche Aufenthaltsarten (Studienaufenthalte, Praxiserfahrungen etc.) unterschiedliche Wirkungen entfalten. Weitere interessierende Fragestellungen wären etwa, welchen beruflichen und generellen Nutzen Lehramtsstudierende aus einem Auslandsaufenthalt ziehen können. Auch hierzu bedarf es Längsschnittstudien. Allerdings müsste noch genauer untersucht werden, ob sich die gezeigten Effekte auch bei Inlandspraktika zeigen und inwiefern sich eine Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Inlands- und Auslandspraktika unterscheidet. Schließlich muss bedacht werden, dass die wenigen bisherigen Studien zu meist auf retrospektiven Selbstaussagen von Studierenden beruhen. Eine Messung der realen *Outcomes* wäre umso wichtiger.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Böttges, J. & Krath, S. (2014). Auslandspraktika für Lehramtsstudierende. Die Lust auf das Ausland wecken. *Begegnung*, 35 (1), 24–25.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility. Final Report*. Presented to the European Commission – DG Education and Culture.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005). *Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland*. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn, Berlin: o.A.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: o.A.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010). *Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland*. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: o.A.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: o.A.
- Chieffo, L. & Griffiths, L. (2004). Large-Scale Assessment of Student Attitudes after a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10, 165–177.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.) (2013). *Strategie DAAD 2020*. Bonn: o.A. Verfügbar unter: http://ic.daad.de/imperia/md/content/informationszentren/icyaounde/strategie2020_1_.pdf [26.01.2015]
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW) (Hrsg.) (2013). *Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern*. Hannover: o.A.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW) (Hrsg.) (2014). *Wissenschaft weltoffen 2014. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2014_verlinkt.pdf [26.01.2015]
- Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (S. 273–293). Münster: Lit.
- European Commission (Hrsg.) (2014). *Erasmus Student Mobility: Subject Areas*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf [26.01.2015]
- Finger, C. (2012). *Steht die Welt allen offen? Bologna und die internationale Mobilität der Studierenden*. WZBrief Bildung, No. 20.
- Fürstenau, S., Hammelrath, A., Helmchen, J., Krüger-Potratz, M., Mühlhausen, J., Pfundtner, R., Ragutt, F. & Schönweiss, F. (2013). *Lehrerbildung in Deutschland – ein Bericht in europäischer Perspektive*. In V. Domović, S. Gehrman, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz & A. Petravić (Hrsg.), *Europäische Lehrerbildung. Annäherung an ein neues Leitbild* (S. 17–46). Münster: Waxmann.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (Hrsg.) (2013). *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin)*. Berlin: o.A. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Internationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf [26.01.2015]
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual difference: The search of universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Hrsg.): *Review of Personality and Social Psychology* (S. 141–165). Beverly Hills: Sage.

- Hahn, K. (2004). *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hicks, D. & Holden, C. (Hrsg.) (2007). *Teaching the Global Dimension: Key principles & effective practice*. London: Routledge.
- Jahr, V., Schomburg, H., & Teichler, U. (2002). *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen*. Werkstattberichte. Band 61. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.
- Jaritz, G. (2011). Developing a Culture of (Inter)national Mobility in Initial Teacher Training: Expectations, Limitations and Ways Forward. In T. Goetz, G. Jaritz & F. Oser (Hrsg.), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education* (S. 7–24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kambutu, J. & Nganga, L. W. (2008). In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 939–951.
- Kehm, B. M. (2005). The Contribution of International Student Mobility to Human Development and Global Understanding. *US-China Education Review*, 2 (1), 18–24.
- Knebel-Pasinski, M. (2014). *Start in den Vorbereitungsdienst*. Hamburg: o.A. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/355494/data/vorbereitungsdienst-bericht-einstellungen.pdf> [26.01.2015]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010). Erklärung zur Mobilität im Bildungsbereich in Europa. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.05.2010. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_05_27-Mobilitaet-im-Bildungsbereich.pdf [26.01.2015]
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2009). Normalitätsreflexionen – Das lehrerbildungsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 9 (1), 66–74.
- Leutwyler, B., Mantel, C. & Tremp, P. (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 5–19.
- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011). Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 100–108.
- Lörz, M. & Krawietz, M. (2011). Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklungen herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63 (2), 185–205.
- Maringe, F. (2010). The Meanings of Globalisation and Internationalization in HE: Findings from a World Survey. In F. Maringe and N. Foskett (Hrsg.), *Globalization and Internationalization in Higher Education* (S. 17–34). London: Continuum.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster: Waxmann.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> [26.01.2015]
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004): *NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R)*. Göttingen: Hogrefe.

- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 14–25.
- Rapoport, A. (2008). Exchange programs for educators: American and Russian perspectives. *Intercultural Education*, 19 (1), 67–77.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (1), 5–17.
- Stachowski, L. L. & Brantmeier, E. J. (2002). Understanding self through the other. Changes in student teacher perceptions of home culture from immersion in Navajoland and overseas. *International education*, 32 (1), 5–18.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2013). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Fachserie 11. Reihe 1. Wiesbaden. o.A. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100137004.pdf?__blob=publicationFile [26.01.2015]
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2014a). *Deutsche Studierende im Ausland*. Wiesbaden: o.A. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeAusland5217101147004.pdf;jsessionid=5CD3B15E7E28F1EB34B72A3036569C95.cae3?__blob=publicationFile [26.01.2015]
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2014b). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht*. Fachserie 11. Reihe 4.1. Wiesbaden: o.A. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410148004.pdf?__blob=publicationFile [26.01.2015]
- Stewart, Y. (2008). Mainstreaming the European Dimension into Teacher Education in England – enabling and disabling factors. In *TEPE 2nd Annual Conference: Teacher Education in Europe: Mapping the Landscape and Looking to the Future*, 21–23 February 2008, Ljubljana, Slovenia.
- Teichler, U., Gordon, J. & Maiworm, F. (Hrsg.) (2001). *SOCRATES 2000 Evaluation Study*. Brussels: European Commission.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. Verfügbar unter: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> [26.01.2015]
- Urbanovič, J. & Wilkins, S. (2013). Internationalisation as a Strategy to Improve the Quality of Higher Education in Small States: Stakeholder Perspectives in Lithuania. *Higher Education Policy*, 26 (3), 373–396.
- Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2012). *Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den deutschen Schulen in Deutschland*. Düsseldorf: o.A. Verfügbar unter: http://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/allensbach_04_2012.pdf [26.01.2015]
- Wiggins, R. A., Follo, E. J. & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on preservice teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 653–663.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), 505–517.
- Zimmermann, J. & Neyer, F. J. (2013a). Reisen bildet ... und verändert? Persönlichkeitsentwicklung und internationale Mobilität. *Forschung & Lehre*, 20 (7), 552–553.
- Zimmermann, J. & Neyer, F. J. (2013b). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105 (3), 515–530.

An Overview of Integrating Globalization and Internationalization in Teacher Education Context

Abstract

There has been a considerable amount of studies in teacher education in various fields from the past to the present. Teacher practicum, effective teaching, characteristics of effective teachers and teacher beliefs, are just some of the topics that have been investigated so far in teacher education context. In recent years, with the influence of globalization remarkable research studies have also been conducted on internationalization in teacher education. This study mainly aims to present and provide some food for thought on internationalization and globalization in teacher education context. Additionally, it also discusses the type of knowledge, skills and competences that future teachers should gain through the process of internationalization of teacher education programs and curriculum development process.

1. Introduction

An increase in information and in communication speed is a reality known to all of us. This phenomenon has affected many countries and educational systems worldwide. Countries come closer to each other through knowledge and communication technologies and need to establish strong bounds among each other. New cooperative fields, partnerships and solidarities make education necessary to be analyzed from the perspective of various approaches. On the one hand, these relations connect countries to each other; on the other hand they make it necessary to train individuals to gain the ability of using the rapidly increasing information and also applying this knowledge and skills by developing an innovative approach. This requires that educational systems of countries be compatible with each other at a certain level. These facts unavoidably effect teacher education programs as well as all educational levels and also attach a considerable role and functions to teacher education programs. In this context, it is of importance that future teachers are equipped with necessary skills and knowledge which enable them to pay attention to national and international values (Budak, 2005).

2. Integrating Globalization and Internationalization in Teacher Education Programs

2.1 The concepts of globalization and internationalization in teacher education

The phenomenon of “globalization” has been one of the mostly debated concepts especially in the last twenty years. In recent years, in line with an intensive increase throughout the world in political, economic, social, cultural and academic relations and collaboration opportunities, the concept of globalization has emerged. According to Knight (1997, p. 6; cited in Kreber, 2009): “Globalization is the flow of technology, economy, knowledge, people, values, ideas ... across borders. Globalization affects each country in a different way due to a nation’s individual history, traditions, culture and priorities ...”

As indicated above, globalization is the spread of social, cultural, economic values in international arena (Toulmin, 1999). With its positive and negative sides, globalization has affected health, social structures, environment, science and technology as well as education in a direct way. At this point “internationalization” has appeared as a new concept, which is the integration of globalization with education systems (Bayık, 2011). This requires the need for some innovations and changes to put forward as a result of globalization of education institutions in all levels. Mahon (2010, p. 7) contributes to the discussion by stating:

“We live in a global age and our schools and teachers must prepare today’s students to take their places as global citizens. Such education requires an awareness of the world, its people, and its conditions. Some of the ways we may achieve such awareness include infusing a global perspective into the curriculum, sending students overseas, or bringing foreign educators to our schools”.

Internationalization has also become a key theme in higher education (Kreber, 2009). Even though the concepts of globalization and internationalization are related, it is important to distinguish these two concepts. As Altbach and Knight (2007) indicate that “globalization” is the context of economic and academic trends which is considered as part of the reality of the 21st century whereas the concept of “internationalization” involves the policies and practices undertaken by academic systems and institutions to cope with the global academic environment. In other words, “internationalization is changing the world of higher education and globalization is changing the world of internationalization” (Knight 2004, p. 5).

Moreover, Balagtas, Papango, Reyes and Ubine (2013, p. 3) suggest that “internationalization refers to the process where two or more foreign institutions collaborate in the delivery of academic, research, social and economic activities for their mutual benefits and understanding”. They also emphasize that internationalization activities, such as international students in undergraduate or postgraduate courses; inter-

nationalization of the curriculum and comparative curricula activities; international research conferences; international publications, collaborative and/or comparative cross country research projects; professional development programs play a vital role in this process. That is to say, internationalization in higher education involves various activities such as, mobility of students and staff, internationalization of curricula and quality assurance, cooperation among educational institutions and also collaboration in research (Van vught, Van der Wende & Westerheijden, 2002, p. 103; as cited in Kreber, 2009).

It seems that globalization has affected education at all levels as well as higher education. When it comes to the strategy plans of universities in the world, it is likely to see that most of them pay attention to become international and that their higher education is becoming globalized (Bayık, 2011; Robson & Turner, 2007). As a part of higher education, teacher education is an important component in the process of globalization since teachers are perceived as the agents responsible for cultural and global education (Lee, 2011). This suggests that teachers are the ones who can help students learn about the world, from the world, and with the world (Devlin-Foltz, 2010).

In the process of globalization, new values have also emerged with their different dimensions and contents. Values could be considered as an element that makes a society attain a possession in that community. Although values may vary from one society to another and from time to time in recent years some researchers (e.g. Pathania, 2011) have started to put an emphasis on the concept of “global values”. Hence, teachers’ role is vital in understanding and recognizing these values and therefore, it is critical to discuss the concept of globalization in teacher education context.

The profession of teaching contributes to the society a great deal by educating individuals and plays a vital role in any educational system. Therefore, teaching profession deserves to have a respectable position in society. Pathania (2011) emphasizes that teacher’s role is crucial in shaping the future of a country. In a sense, teachers have crucial roles in 21st century education which is considered to be global as emphasized by the researchers (e.g. Devlin-Foltz, 2010). At that point, internationalization of teacher education programs might help to raise the awareness of the importance of teaching profession in a global context. In order to highlight the importance of teaching profession there have been remarkable studies on the preparation of quality teachers in the context of globalization. For instance, Goodwin (2010) points out that preparing quality teachers has become a global concern. However, in this study it is also asserted that there is little consensus over what quality teaching means in a global context and what globally competent teachers should know and be able to do? Ochoa (2010) also provides a brief discussion of the contextual need for global perspectives in teacher education programs for preparing teachers to acquire global perspectives and gain international experiences. The discussion is framed by five knowledge domains for teaching and articulates how these domains could support quality teaching in a global context and how to interfere with internationalization in teacher education programs (Ochoa, 2010; Goodwin, 2010). The knowledge domains are formulated as follows: (1) personal knowledge/autobiography and phi-

losophy of teaching; (2) contextual knowledge/understanding children, schools, and society; (3) pedagogical knowledge/content, theories, methods of teaching, and curriculum development; (4) sociological knowledge/diversity, cultural relevance, and social justice; and (5) social knowledge/cooperative, democratic group process, and conflict resolution (Goodwin 2010, p. 22).

In conclusion, it appears that there is also a need for internationalizing teacher preparation programs which requires clarifying some issues regarding the following questions: (1) How do we as faculty define internationalization in teacher education and what does it mean to have international competence in education? (2) What does it mean to be a competent 21st century global teacher? (3) How can colleges and schools of education ensure that all teacher education candidates are competent and have the knowledge, skills, and dispositions to be effective intercultural teachers in an era of globalization? (4) What is the role of teacher education curricula and programs in preparing teachers in promoting teaching about world cultures? (5) What characteristics do effective teacher education programs have in schools and colleges of education that are already involved in international education partnerships or consortia? (6) What do “voices from the field” share and reflect as to how internationalization has had an impact on teaching, program development, and professional development? (7) How can teacher education faculty have the opportunities to be competent international teacher educators themselves? (Quezada, 2010, p. 2).

In sum, adding dimensions with regard to global values education to the teacher training programs makes a significant contribution to the preparation of new generations. At that point, the teacher is expected to function not only as a facilitator for acquisition of knowledge but also as an inculcator of values and transformer of inner being. Therefore, teacher education programs must be clear about the universal values to be emphasized such as honesty, cooperation, care, respect, tolerance, courage, friendship, patience, quality and thoughtfulness (Kaur & Nagpal, 2013). That is to say, teacher educators have an additional task to prepare student teachers to help their pupils to develop norms and values (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005) in order to prepare them for changing world conditions.

The issue of how teacher education programs need to better prepare teachers with intercultural knowledge and skills has also been investigated by several studies (e.g. Clif & Brady, 2005; Gomez, 1993; Hollins & Guzman, 2005; Meryfield, 1998, 2000; Stachowski & Mahn, 1998) as stated in the study of Karaman and Tochon (2007). By taking similar approach to the issue, Lee (2011) also highlights the need to prepare student teachers to meet the challenges of the interconnected world and to move beyond their comfort zone to see the world from a different perspective and develop alternative solutions to problems they face. It is important to train future teachers, as Heyl and McCarthy (2003, p. 3) state, “who think globally, have international experience, demonstrate foreign language competence, and are able to incorporate a global dimension into their teaching”. Such awareness can be raised by infusing a global perspective into the curriculum, sending students overseas, or bringing foreign educators to schools (Quezada, 2010). At this point, the need for integrating internation-

al approaches such as teacher and student mobility in training teachers becomes obvious within the consideration of having a perspective to understand other cultures.

For that reason, it can be observed that values are changing, varying and enriching and gradually becoming a common international ground. Globalization has an impact on the formation of new values on education and teacher training systems as can be indicated in Figure 1.

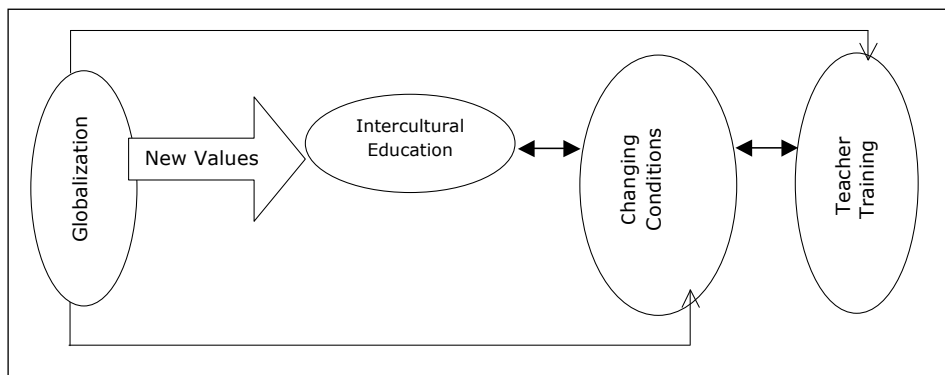


Figure 1: Globalization, Changing Values and Teacher Training Interaction

As illustrated in Figure 1, globalization requires new arrangements in schools and in particular some innovations in teacher training programs. This leads to an addition of dimensions with regard to national culture as well as dimensions regarding universal values into teacher training programs (Selanik-Ay, 2014). Due to the fact that teachers have an intercultural role in modern society, training teachers in a way that they could act their intercultural roles has become a significant concept in shaping teacher training programs. In parallel with this tendency, innovations of teacher training programs also become inevitable (Quezada, 2010).

2.2 The role of curriculum development process in integrating globalization and internationalization in teacher education

According to the discussion carried out so far, it appears that integrating globalization, internationalization and values in teacher training programs is a necessity in 21st century education. In a sense, philosophical and scientific information lying in the basis of program development phenomenon have a logical essence in taking this modern approach as a principle. The concept of “education program” is the name of a systematic design that was put forward by Bobbitt (1918) and improved by Tyler (1969) and formed by bringing some factors together and relating them to each other in order to develop humans in a positive way on the basis of logic and learning – teaching theory (Budak, 2005; Demirel, 2014). Even though this phenomenon has changed a lot in terms of its structure and essence in the context of new perspec-

tives, it is generally shaped depending on answering four questions. These are: “Why to teach?”, “What to teach?”, “How to teach?” and “How to measure?” The question of “Why to teach?” points to teaching targets, “What to teach?” points to the content, “How to teach?” points to the educational conditions and “How to measure?” points to assessment and evaluation (Ertürk, 1993). The dimensions of teacher training programs could be regarded in the light of these questions forming the basis of international educational programs.

An educational program is an action plan in education. This action plan has a function of guidance in making student teachers attain a series of observable and measurable knowledge, attitudes and skills expressing the experience with regard to life as an educational objective. In the process of internationalizing teacher training programs, the first step would be to review teaching objectives. Since teaching objectives are one of the important components of educational programs, society, subject area and the needs of an individual should be considered in arranging education programs with respect to teaching objectives and also the content of it. At this point, placing universal values as a dimension and content element in teacher training programs within the content of intercultural education is of great importance. In sum, one of the ways to internationalize teacher education programs might be to establish competence criteria for training teachers in international arena by connecting training teacher institutions from different countries. That is to say, answering the following questions might provide some hints in determining the competence criteria mentioned above: (1) Which competency should teacher candidates have to attain with regard to the skills at an international level? (2) Which types of experiences should teacher candidates have in order to make them attain these competences? (3) How should we test whether candidate teachers have attained these competences? At that point, it is important to answer the questions stated above through research based studies. For the future studies: Firstly, it seems necessary to determine the needs for international competences, to analyze these needs and then it is important to formulate internationally cognitive, affective and psychomotor teaching objectives consistent with the result of this need analysis. Secondly, in the light of teaching objectives it is crucial to include the content involving international learning experiences. Finally, evaluation is another component regarding to the third question stated above, which helps us determine whether teacher candidates attain international competences that are necessary to obtain in the context of international teaching objectives, content and learning experiences (Budak, 2005). All these questions lead us to think about how teacher education programs internationalize their curricula for prospective teachers. International structural factors that are likely to add to a teacher training program and possible basic dimensions of them in a curriculum development process could be regarded as those in Table 1.

Table 1: Integrating International Dimensions of Teacher Training Program through Curriculum Development Process.

Teaching Objectives	Content	Learning Experience	Assessment and Evaluation
- Cognitive - Affective - Psychomotor	- Concepts, principles, basic ideas	- Methods and teaching skills regarding to teaching objectives and content - Learning conditions and settings - Using teaching technologies	- Cognitive - Affective - Psychomotor competency test and scales - Other assessment tools (e.g. observation)

As illustrated in Table 1, teaching objectives should be carried out with content and concrete activities. Teaching objectives with regard to a possible international teacher training program should be determined by way of a scientific approach. It implies that teaching objectives provide a base in determining the criteria in the quality of the content and its international limits. Content might be designed in a way that it makes the teachers attain learning experience and also international experience, in addition to being updated and functional. Additionally, learning experience is affected by internal conditions (e.g. motivation, curiosity to learn, self-esteem, etc.) of candidate teachers and environmental conditions (e.g. learning activities, teaching methods, environment, etc.). These inner and outer conditions must comprise the prerequisite elements that are required in candidates to be included in a program in the context of a possible international teacher training program.

3. Discussion and Conclusion

This paper mainly provides a discussion on internationalization and globalization in teacher education context based on the literature. As Özdemir (2011) states, the changes occurring in the social field also force some changes in education due to globalization. Internationalization becomes more and more important in higher education including teacher education. As discussed in the literature, the elements of internationalization can be divided into four categories; namely, 1. Academic Program (e.g. student exchange programs, internationalized curricula, work/study abroad, international students, faculty/staff mobility program); 2. Research and Scholarly Collaboration (e.g. joint research projects, international conferences and seminars, published articles and papers, international research agreements, researcher and graduate students exchange programs, link between research, curriculum and teaching); 3. Extra-curricular Activities (student clubs, alumni development programs); 4. External Relations and Services (link between development projects and training activities with teaching and research) (Qiang, 2003). Knight (2004) also refers to the similar categories of internationalization in her study by emphasizing that the world of higher education is changing and internationalization of higher education is becoming

important. Therefore, it is inevitable to carry out the discussion of the changing aspect of higher education in teacher education context.

In this paper some remarkable points which are expected to provide some insight into the crucial issues can be summarized as follows:

Firstly, in the light of literature, it emerged that the studies on internationalization are mainly conducted by a theoretical perspective and many questions remained to be answered through research studies. However, some remarkable studies have been conducted in the field. For example, Wihlborg (1999) investigated 25 student nurses' perceptions of internationalization based on a phenomenographic study and on the importance of developing teaching principles to guide the students' learning process in the direction of flexible and holistic forms of thinking and learning about internationalization in education. In a similar approach, Wihlborg (2004) also examined the perceptions on internationalization of 60 teachers in nurse education in Sweden. The findings imply the importance of internationalization and it ought to be supported in higher education in different ways. In this framework, it could be recommended to look at the issues from a wider perspective and to carry out studies with different research approaches such as qualitative, quantitative and mixed methods since the issue of internationalization in teacher training programs requires more in-depth investigation through research studies. As discussed earlier, internationalization has different elements and all these elements (e.g. academic program) are complex and have some sub-categories (e.g. student exchange programs, internationalized curricula) to be investigated from different aspects and also from different points of view of various stake-holders.

Secondly, some studies (e.g. Goodwin, 2010; Quezada, 2010) in the field of globalization and internationalization regarding to teacher education context reveal that there are many critical issues to be considered, such as the skills and the competences of 21st century global teachers to attain and the changing role of teacher education curricula and programs to prepare future teachers. Quezada (2010) contributes to the discussion that the phenomena of the 21st century bring the challenges of addressing and rethinking teacher preparation through different knowledge and skills, pedagogical domains and ways of preparing teachers for the global and international socio-political context. In a sense, teacher training programs have crucial responsibilities to train teachers (Ercan and Çakmak, 2006) in accordance with teachers' changing roles since teachers have been at the core of education process. Preparing future teachers for these changing roles makes the curriculum development process inevitable in teacher education programs. This highlights the necessity for developing future plans in teacher education programs which would provide more opportunities and alternatives in student teachers' mobility and teacher educators' mobility programs. Moreover, international training courses for teacher candidates, international field experiences, in-service training courses and exchange activities for candidate teachers can also be organized in order to enhance teaching and learning process in response to changing needs and priorities as a consequence of globalization. This indicates that it is important to emphasize on internationalization of teacher education programs through international cooperation and at this point it is likely to

think about setting up a coordination department which enables teacher training institutions cooperate globally.

Institutions might develop their own strategies and internationalize their researches and their teaching (Jeptoo and Razia, 2012) through this collaboration. Establishment of international program centres or similar institutions in cooperation with the countries would be beneficial in terms of making the program have an international characteristic.

Finally, the discussion in this paper is hoped to provide some insight to the issues of globalization and internationalization in teacher education context in particular, the skills and the competences that future teachers attain and the ways that teacher education programs train 21st century teachers. To conclude, getting to know which qualifications teacher candidates require to be trained globally would shine a light on the realization of the dimensions of teacher training programs with a global perspective.

References

- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivation and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 3(4), 290–305.
- Balagtaş, M., Papango, M. C., Reyes, Z. Q. & Ubina, M. M. (2013). Development programs for the internationalization of teacher education institutions in the Philippines. *E-International Scientific Research Journal*, 5 (4), 1–12.
- Bayık, A. T. (2011). Küreselleşme ve hemşirelik eğitiminde uluslararasılaşma. *DEUHYO ED*, 4 (3), 144–150.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Budak, Y. (2005). La notion de programme et la formation pedagogique des enseignants de langues vivantes en Turquie. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 23–33.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme (Program Development in Education)*. Ankara: PEGEM.
- Devlin, Foltz, B. (2010). Teachers for the global age: a call to action for funders. *Teaching Education*, 21(1), 113–117.
- Ercan, L. & Çakmak, M. (2006). Teacher Training in the European community: an analysis of the structures and visions of teacher training in European countries. *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 16.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Cihan Matbaası.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19–32.
- Heyl, J. D. & McCarthy, J. (2003). *International education and teacher preparation in the US*. Paper presented at the Conference on Global Challenges and US Higher Education: National Needs and Policy Implications. Retrieved February 6, 2015, from http://ducis.jhfc.duke.edu/archives/globalchallenges/pdf/hey1_paper.pdf
- Jeptoo, M. L. & Razia, M. (2012). Internationalization of higher education: rationale, collaborations and its implications. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(4), 365–372.
- Kaur, K. & Nagpal, B. (2013). Teacher education and role of teacher educators in value education. *Educationia Confab*, Vol. 2, No. 11.

- Karaman, C. & Tochon, F. V. (2007). International student teaching in world language education: Critical criteria for global teacherhood. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), 237-264.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodelled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Kreber, C. (2009). Different perspectives on internationalization in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 118, 1-14.
- Lee, J. (2011). International Field Experience – What Do Student Teachers Learn? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10).
- Mahon, J. (2010). Fact or fiction? Analyzing institutional barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 7-18.
- Ochoa, M. (2010). International education in higher education: a developing process of engagement in teacher preparation programs. *Teaching Education*, 21(1), 103-112.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim programları kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Pathania, A. (2011). Teachers' role in quality enhancement and value education. *academe*, XIV(1).
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: towards conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-270.
- Quezada, R. L. (2010). Internationalization of teacher education: creating global competent teachers and teacher educators for the twenty-first century. *Teaching Education*, 2(1), 1-5.
- Robson, S. & Turner, Y. (2007). "Teaching is co-learning experience": Academic reflections on learning and teaching in an 'internationalized' faculty. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 41-54.
- Selanik-Ay, T. (2014). 'Okulda Değerler Eğitimi'. In: R. Turan & K. Ulusoy (Eds.): *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: PEGEM.
- Toulmin, S. (1999). The Ambiguities of Globalization. *Futures*, 31, 905-912.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wihlborg, M. (1999). Student nurses' conceptions of internationalization: A phenomenographic study. *Nurse Education Today*, 19, 533-542.
- Wihlborg, M. (2004). Teachers' understanding of internationalization as an essential part of nursing education in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 529-546.

„Momentaufnahme“ der Internationalisierung der LehrerInnenbildung – Chancen und Herausforderungen aus Sicht des ZIBs der Humanwissenschaftlichen Fakultät

Das Thema der Internationalisierung in der LehrerInnenbildung wird im Audit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als ein zentrales Element der Weiterentwicklung von Hochschulen benannt. Aktuelle Studien zeigen nämlich, dass die Mobilität von Lehramtsstudierenden im Vergleich zu anderen Disziplinen eher gering ist (vgl. DAAD/BMBF, 2013). Vor diesem Hintergrund wurde in diesem Band ein Interview mit VertreterInnen des Zentrums für Internationale Beziehungen (ZIB) an der Humanwissenschaften Fakultät geführt, um eine Momentaufnahme der aktuellen Situation in der Internationalisierung der LehrerInnenbildung aufzuzeigen.

Das Zentrum für Internationale Beziehungen (ZIB) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln ist eines von fünf Zentren, an denen die Internationalisierung innerhalb der Fakultäten koordiniert wird. Das ZIB der Humanwissenschaftlichen Fakultät kooperiert eng mit dem International Office der Universität zu Köln (ehemals Akademisches Auslandsamt), dem Zentrum für LehrerInnenbildung sowie mit den Zentren für internationale Beziehungen der anderen Fakultäten. Zu den Aufgabenbereichen des ZIB der Humanwissenschaftlichen Fakultät zählen im Rahmen der Internationalisierung der LehrerInnenbildung insbesondere die Koordination von ERASMUS-Kooperationen (Betreuung von Studierenden, KollegInnen und GastwissenschaftlerInnen) sowie der internationale Netzwerkausbau. Unter anderem gehört dazu die Pflege von aktuell über 40 internationalen Universitätspartnerschaften. Die VertreterInnen des ZIB der Humanwissenschaftlichen Fakultät Anna Engelhardt und Stefan Neubert¹ berichten in diesem Interview über ihre Erfahrungswerte in Bezug auf eine internationale LehrerInnenbildung. Im Interview werden besonders die vier folgenden Aspekte beleuchtet: die Mobilität von Lehramtsstudierenden, die Mobilität von LehramtsausbilderInnen, die internationalen Seminarangebote der Humanwissenschaftlichen Fakultät sowie die Verbindung von internationaler Forschung und Lehre. In allen vier Bereichen können Chancen und Herausforderungen in Bezug auf eine Internationalisierung als wichtige Zukunftsaufgabe einer professionellen LehrerInnenbildung identifiziert werden.

Das Interview führten Louisa Kürten und Meike Kricke vom Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL).

1 Stefan Neubert leitet das ZIB, Anna Engelhardt ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin.

1. Zur Mobilität von Lehramtsstudierenden

Meike Kricke (ZfL):

Was sind Eure Erfahrungen in Bezug auf die Mobilität von Lehramtsstudierenden? Gibt es Vergleiche zu anderen Fakultäten oder Disziplinen?

Anna Engelhardt (ZIB):

In Bezug auf die Mobilität von Lehramtsstudierenden haben wir den Eindruck, dass diese bisher im Vergleich zu Studierenden anderer Studiengänge weniger mobil sind und einen eher geringen Anteil an der Internationalisierung haben. Wir betreuen dieses Jahr ca. 60 *outgoings*, wozu neben Lehramtsstudierenden auch Studierende der anderen an unserer Fakultät angebotenen Studiengänge gehören. In den vergangenen Jahren lag die Zahl immer bei etwa 85 Studierenden insgesamt. An der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät hingegen sind es sicher Hunderte, die einen Auslandsaufenthalt während des Studiums absolvieren. An der Philosophischen Fakultät sind die Zahlen auch viel höher, da diese die Fremdsprachen und die Regionalwissenschaften „beherbergen“. Im Vergleich dazu stellen die Humanwissenschaften also bisher mit Blick auf die Internationalisierung noch einen eher kleinen Bereich dar.

Stefan Neubert (ZIB):

Was sich aber dennoch beobachten lässt, ist, dass sich die Einstellung sowie Förderungspraxis in Bezug auf die Internationalisierung der LehrerInnenausbildung langsam ändert. Ich kann mich noch an Zeiten erinnern, in denen so argumentiert wurde: „Im Lehramtsstudium passt ein Auslandsaufenthalt ja auch nicht richtig. Die Lehramtsstudierenden gehen hinterher an eine deutsche Schule und internationale Fragen sind da nicht so wichtig.“ Diese Einstellung hat sich in den letzten Jahren tendenziell geändert. Ein gutes Beispiel ist die PROMOS-Kommission. Hier werden Stipendien für weltweite Auslandsaufenthalte vergeben, und es herrscht mittlerweile die generelle Einstellung, dass gerade die Mobilität von Lehramtsstudierenden gefördert werden sollte. Die Kommission erkennt, dass noch zu wenige Lehramtsstudierende die Möglichkeit eines Auslandsaufenthalts wahrnehmen. Deshalb sollen gerade diese Anträge gezielt gefördert werden. Die Vorstellung, dass ein Lehramtsstudium auch ein internationales Studium sein kann, hat sich also in eine positive Richtung verändert.

Allerdings sehen wir die aktuelle Entwicklung mit Blick auf die Studienstrukturen auch etwas problematisch. Wir glauben, dass die reformierten Studiengänge zurzeit noch gar nicht so sehr kompatibel mit Auslandsaufenthalten sind. Ein Indikator dafür sind auch die bereits erwähnten Zahlen: Wir erkennen eher einen Rückgang von Lehramtsstudierenden, die z.B. über ERASMUS für ein Semester ins Ausland gehen. Wenn wir die Studierenden diesbezüglich in unserer Sprechstunde fragen, haben wir den Eindruck, dass die Modulstrukturen zum Teil so eng sind bzw. als so eng wahrgenommen werden, dass es mit der Anerkennung von internationalen Stu-

dienstleistungen immer schwieriger wird. Viele Studierende befürchten, dass sie ein Semester „verlieren“, wenn sie ins Ausland gehen und dann um die wenigen Masterplätzen konkurrieren müssen.² Wir glauben daher, dass noch weitere Überlegungen angestellt und weitere Anstrengungen gemacht werden müssen, um z.B. internationale Anteile in die modularisierten Strukturen aufzunehmen. Ein schönes Beispiel dafür ist zurzeit etwa das Wahlpflichtmodul „Mobility and Citizenship“ im (außer-schulischen) Ein-Fach-Masterstudiengang „Interkulturelle Kommunikation und Bildung“, das mit einem mindestens sechswöchigen obligatorischen Aufenthalt im Ausland und der Durchführung eines internationalen Forschungsprojekts verbunden ist. Eine solche Option würden wir uns auch für möglichst viele Lehramtsstudierende wünschen. Zugleich ist auch an eine Zunahme internationaler Praktikumserfahrungen zu denken, woran zurzeit gearbeitet wird. Die Internationalisierung ändert sich also, und wir müssen konstruktive Antworten finden, wie wir den Studierenden unter den neuen Strukturen möglichst gute Möglichkeiten eröffnen können.

Louisa Kürten (ZfL):

Gibt es Erfahrungswerte bezogen auf Länderschwerpunkte?

Anna Engelhardt (ZIB):

Länder, die von vielen ERASMUS-Studierenden ausgesucht werden, sind sicherlich Schweden, Spanien und die Türkei. Eine große Nachfrage besteht generell auch nach englischsprachigen Ländern. Hier haben wir zurzeit aber leider nur zwei Plätze in London. Das englischsprachige Ausland ist also eher unterrepräsentiert, wobei man hinzufügen sollte, dass bei einigen unserer Partneruniversitäten große Studienanteile auf Englisch absolviert werden können, so z.B. in Schweden. Zurzeit laufen Bemühungen, neue Verträge mit London sowie neue Partnerschaften z.B. in Edinburgh (Schottland) anzubahnen. Wenn wir da mehr Plätze anbieten könnten, wäre die Nachfrage sicherlich größer.

Stefan Neubert (ZIB):

Wir können aber auch sagen, dass es uns sehr recht ist, dass wir „Schwerpunkt-Kooperationen“ haben. Unsere existierenden Partnerschaften haben wir mit Bedacht über die Jahre aufgebaut. Die Kooperationen sind alle sehr eingespielt, und wir stehen ständig im Austausch. Die Kooperation mit Universitäten in der Türkei ist beispielsweise seit über zehn Jahren eine ganz gezielte Strategie. Hier ist es uns gelungen, fünf große Partner aufzubauen: vier Universitäten in Istanbul und eine in Eskişehir. Vor dem Hintergrund unserer Migrationsgesellschaft kann es gerade für Lehramtsstudierende hilfreich sein, eine gewisse Zeit in der Türkei verbracht zu haben.

2 Ein Grund dafür ist der doppelte Abiturjahrgang.

Meike Kricke (ZfL):

Welche „Erfahrungsschätze“ bringen die Studierenden aus ihren Auslandsaufenthalten mit? Gibt es die Möglichkeit, Erfahrungen an andere Studierende weiterzugeben?

Anna Engelhardt (ZIB):

Zunächst bitten wir die Studierenden, einen Erfahrungsbericht über ihren Auslandsaufenthalt zu verfassen. Hier betonen wir explizit, Tipps für zukünftige *outgoings* miteinfließen zu lassen. Mit Erlaubnis der Studierenden veröffentlichen wir die Erfahrungsberichte dann auf unserer Homepage und fragen die Studierenden, ob sich „neue“ *outgoings* bei ihnen informieren dürfen. Das klappt in der Regel sehr gut.

Was die Studierenden an Erfahrungen und positiven oder weniger positiven Schätzen aus ihren Auslandsaufenthalten mitbringen, ist ganz unterschiedlich und individuell. Es können aber drei zentrale Aspekte identifiziert werden: neuartige Studienerfahrungen, kulturelle Bereicherung und Sprachkenntnisse. Aus Gesprächen mit Studierenden hören wir häufig heraus, wie wichtig es für sie war, eine andere Kultur kennengelernt und internationale Freundschaften geschlossen zu haben. Auch haben sich für viele ganz neue Horizonte aufgetan. Besonders wiegt hier die Erkenntnis, dass „Uni“ auch ganz anders sein kann. Diese drei zentralen „Schätze“ spielen übrigens oft bereits in den Motivationsschreiben bei der Bewerbung für einen ERASMUS-Platz eine große Rolle, d.h. die Studierenden versprechen sich auch gerade in diesen drei Bereichen einen Gewinn durch den angestrebten Studienaufenthalt.

Schwierigkeiten hingegen bereitet oft die Wohnungssuche oder die Kommunikation mit den Koordinatoren vor Ort (beispielsweise bei der Erstellung von Abschlusszeugnissen). Ein weiterer „Stolperstein“ ist die Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen. Wenn Studierende zurückkommen, gibt es ab und zu Probleme mit der Anerkennung, weil sich die Studierenden weniger als erhofft anrechnen lassen können.

Louisa Kürten (ZfL):

Wo seht Ihr in Bezug auf die Mobilität von Lehramtsstudierenden Weiterentwicklungschancen?

Anna Engelhardt (ZIB):

Ab dem Wintersemester gibt es das neue Programm „ERASMUS Plus“, das für die nächsten sieben Jahre greifen wird. Es trägt dem genannten Umstand der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen Rechnung und schafft durch eine erweiterte Planungssicherheit mehr Zuverlässigkeit. Die Studierenden erhalten im Vorfeld ein Formular – das sogenannte *learning agreement* –, anhand dessen sie sich einen Stundenplan überlegen und entscheiden, was sie im Ausland belegen möchten. Diesen Stundenplan müssen sie mit einem Fachkoordinator in Köln besprechen, der dann später für die Anerkennung zuständig ist. Man vereinbart dann direkt gemeinsam, für welche Komponenten was angerechnet werden könnte und lässt es sich durch eine Unterschrift bestätigen. Wir haben zwar bisher noch keine

Erfahrungswerte, da die ersten Studierenden mit dem neuen *learning agreement* erst jetzt im Winter ins Ausland gegangen sind. Wir hoffen aber, dass sich die Situation für Studierende verbessert, da sie im Vorfeld besser überlegen und abstimmen können, was sie sich anerkennen lassen möchten, ohne Druck aufzubauen. Sie können sich auch dafür entscheiden, gar nichts anrechnen zu lassen, erhalten diesbezüglich aber im Vorfeld eine verbindliche Zusage. Ein weiterer positiver Nebeneffekt besteht darin, dass die Lehrenden stärker mit in die Vorbereitung eingebunden werden. Das ist uns nicht unlieb, weil die KollegInnen dadurch immer mal wieder an die Existenz der ERASMUS-Programme erinnert werden.

Stefan Neubert (ZIB):

Es gibt noch einen weiteren Bereich des internationalen Studiums bzw. der Förderung von Auslandsaufenthalten, den bisher noch viel zu wenige Studierende an unserer Fakultät nachsuchen: die sogenannte PROMOS-Förderung. Dabei handelt es sich um ein Programm, mit dem man weltweit ins Ausland gehen kann, während ERASMUS ja im Wesentlichen auf die EU plus Türkei begrenzt ist. Auf Universitätsebene haben wir mit PROMOS sehr gute Erfahrungen gemacht. Es gibt auch Anträge von unserer Fakultät, aber im Vergleich eher noch zu wenige. Bei PROMOS werden unter anderem Studienaufenthalte (in der Regel für ein Semester), Abschlussarbeiten sowie Praktika im Ausland gefördert, wobei zumeist außereuropäische Studienorte gewählt werden. Ein schönes Beispiel aus der letzten Zeit ist der Fall einer Lehramtsstudierenden, die ihre Abschlussarbeit in Kanada zum Thema „Inklusive Schule“ geschrieben hat und dabei durch PROMOS gefördert wurde. Ihre Arbeit war der Frage nach den Voraussetzungen, Bedingungen, Chancen und Herausforderungen der Umsetzung von Inklusion am konkreten Beispiel einer Schule gewidmet, die sie in New Brunswick besucht und durch teilnehmende Beobachtung, Fotodokumentation, Dokumentenanalyse sowie Interviews untersucht hatte. Diese weltweite studienbezogene Erfahrungsebene ist aus unserer Sicht noch viel zu wenig im Lehramtsstudium angekommen. Obwohl man sich bei PROMOS z.B. die Universität, Schule oder Praktikumsinstitution meist selber suchen und auch einen etwas aufwendigeren Antrag als bei ERASMUS erstellen muss, lohnt sich der Aufwand in den allermeisten Fällen, und wir hoffen und machen Werbung dafür, dass noch mehr Lehramtsstudierende diese Möglichkeiten in der Zukunft nutzen werden.

2. Zur Mobilität von LehramtsausbilderInnen

Meike Kricke (ZfL):

Wie sind Eure Erfahrungswerte in Bezug auf die Mobilität von LehramtsausbilderInnen?

Anna Engelhardt (ZIB):

Angebote für LehramtsausbilderInnen werden wahrgenommen, aber es sind nicht besonders viele, müssen wir dazu sagen. Ich würde grob sagen, es sind so sechs bis acht Lehrpersonen, die pro Jahr mit dem ERASMUS-Programm ins Ausland gehen. Wir hätten viel mehr Plätze, als tatsächlich genutzt werden. Im Endeffekt müssen die Lehrenden eine ERASMUS-Reise im Vorfeld beantragen. Danach richtet sich die Anzahl der möglichen *staff-exchange*-Reisen, d.h. je mehr Anträge wir vorher einreichen, desto mehr Mittel werden bewilligt. In den ERASMUS-Verträgen sind dafür Plätze vorgesehen. Es gibt hier deutlich Puffer nach oben, und dies könnte ausgebaut und erweitert werden.

Stefan Neubert (ZIB):

Ja, da ist durchaus noch Luft nach oben. Wir sehen es aber oft auch anders herum als eine riesige Bereicherung, um auch die positiven Beispiele hervorzuheben. Wir haben zum Beispiel gerade vor kurzer Zeit den Fall gehabt, dass zwei Kolleginnen in Kanada gewesen sind und dort vor Ort Forschungen zur inklusiven Schule durchgeführt haben, und sie sind mit ganz vielen Forschungs- und Diskussionserfahrungen zurückgekommen, die jetzt natürlich auch mit in ihre Lehre einfließen und den Lehramtsstudierenden hier zu Gute kommen werden. Und das ist nur ein Beispiel von vielen. Ein anderes Beispiel ist das Kölner Dewey-Center, das seit Jahren Forschungsk Kooperationen mit US-amerikanischen Universitäten pflegt, womit auch immer ein großer Input in die Lehre all derer verbunden ist, die damit in Berührung kommen. Ebenso wären das „International Teacher Education Laboratory“³ oder die regelmäßigen Veranstaltungen zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung zu nennen, in denen mit international gemischten Gruppen, Diskussionen per Skype unter Einbeziehung von ExpertInnen aus internationalen Partneruniversitäten sowie Exkursionen ins Ausland gearbeitet wird. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es schon einige positive Beispiele gibt, dass diese aber noch ausbaufähig sind und wir uns einen Zuwachs wünschen würden.

3 Siehe dazu den Beitrag von Kricke, Kürten und Amrhein in diesem Band.

3. Zu den englischsprachigen Seminarangeboten

Louisa Kürten (ZfL):

Welche internationalen Seminarangebote, insbesondere englischsprachige Angebote, die die internationalen Lehramtsstudierenden nutzen können, gibt es an der Humanwissenschaftlichen Fakultät? Gibt es spezifische vorbereitende Veranstaltungen für die Kölner *outgoings* und Angebote für die internationalen *incomings*, d.h. die Gaststudierenden?

Stefan Neubert (ZIB):

Zunächst einmal lässt sich sagen, dass es immer einige Angebote von englischsprachigen Lehrveranstaltungen in den verschiedenen Fachgruppen und Departments unserer Fakultät gibt. Im Vergleich zu anderen Fakultäten und auch im Vergleich zu dem, was wir denken, was nicht zuletzt im Sinne der *incomings* wünschenswert wäre, sind es aber bisher eher wenige. Deswegen gibt es als eine weitere Ergänzung seit geraumer Zeit ein Programm mit internationalen Workshops. Das bedeutet, dass internationale Lehre in diesem Fall nicht von KollegInnen hier aus dem Hause angeboten wird, sondern von GastwissenschaftlerInnen, die eingeladen werden, um z.B. an zwei aufeinanderfolgenden Wochenenden einen Workshop als Blockveranstaltung durchzuführen. Das ist aus unserer Sicht eine optimale Ergänzung zum eigenen Angebot der Fakultät. Man kann das natürlich nicht gegeneinander aufrechnen, d.h. wir bräuchten trotzdem mehr eigene Angebote. Dennoch sind diese internationalen Workshops ein toller Input, weil man damit gewissermaßen Universitätskultur „von außen“ hereinbekommt. Ein Gast, den wir im laufenden Wintersemester hier haben, kommt z.B. von der Universität Virginia Tech (USA). Er bringt eine ganz andere Lehr-Lern-Kultur von dort mit, und unsere Studierenden können diese internationalen Seminarerfahrungen sammeln. Für die Studierenden beinhaltet dies natürlich noch einmal ganz andere Möglichkeiten und Potenziale, als wenn wir selbst eine englischsprachige Lehrveranstaltung anbieten. Bei einem internationalen Gast lernen die Studierenden häufig einen ganz anderen Habitus und eine andere Haltung kennen, andere Methoden und Vorgehensweisen sowie neue Diskurse und Studieninhalte. Aus eigener Anschauung wissen wir, dass dies oft eine immense Bereicherung darstellt. Zudem sind diese Workshops meist mit einem Aufenthalt von etwa zehn Tagen verbunden, so dass man zwischen den eigentlichen Lehrveranstaltungen mit den Gästen sehr gut auch Gespräche über Forschungskooperationen führen, Kontakte herstellen, Projekte anbahnen sowie individuelle Betreuungs- und Beratungsgespräche mit einzelnen Studierenden oder DoktorandInnen durchführen kann. Zurzeit haben wir an unserer Fakultät im Schnitt drei bis vier solcher Workshops in jedem Semester.

Meike Kricke (ZfL):

Wie wird denn der Austausch der *incomings* mit Kölner Studierenden gefördert?

Anna Engelhardt (ZIB):

Alle *incomings* sind bei mir in der Beratung und Betreuung, und ich helfe ihnen z.B. auch schon bei der Erstellung ihrer Stundenpläne. Wir haben einen *Welcome Day*, zu dem wir alle *incomings* einladen, und seit einiger Zeit gibt es auch ein *buddy*-Programm, durch das die Gaststudierenden schon im Vorfeld ihres Aufenthaltes Studierende unserer Fakultät zur Seite gestellt bekommen, die selber schon eine ERASMUS-Erfahrung gemacht haben, optimalerweise in dem Land, aus dem die *incomings* kommen. Dadurch können auch die *buddies* ihre Verbindung zu diesem Land sowie ihre Sprachkenntnisse wieder auffrischen. Die *buddies* sind beim *Welcome Day* mit dabei, und da führen wir mit den *incomings* die komplette Kursauswahl durch. Wir selbst wählen sie dann in das System ein, d.h. wir können hier auch sehr gezielt bei der Entscheidung für die Seminare sowie der Vorbereitung auf das Studium helfen. Wir weisen die *incomings* auch gezielt im Vorfeld auf bestimmte Seminarangebote hin, die für sie interessant sein könnten. Zum Beispiel bieten wir eine Übersicht über alle englischsprachigen Lehrveranstaltungen an und weisen auf das internationale Seminarangebot zur Praktikumsvorbereitung und den Schulsystemen hin. Zudem gibt es an der Universität neuerdings das Programm „Studienstart International“, in dessen Rahmen unter anderem ein Projektseminar für internationale Studierende an der ganzen Universität angeboten wird, die jeweils in Gruppen zu bestimmten Themen und Studieninteressen ein Projekt planen, durchführen und präsentieren. Da das internationale Studium im Fall der LehrerInnenbildung immer auch mit Unterrichtsfächern verbunden ist, können die Gaststudierenden natürlich auch Veranstaltungen an anderen Fakultäten wie z.B. der Philosophischen Fakultät belegen. Andere Studierende kommen als angehende MathematiklehrerInnen und wollen dann z.B. Seminare an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät und gleichzeitig Lehrangebote zu pädagogischen Grundlagen bei uns belegen. Dadurch, dass ich selbst eine Lehrveranstaltung ausschließlich für die *incomings* durchführe, sehe ich sie regelmäßig einmal pro Woche und kann ihnen so eine sehr enge Betreuung bieten. Gerade in den ersten Wochen ist das besonders wichtig, weil es da häufig noch Verwirrung mit der Kurswahl gibt und Fragen wie „Wo muss ich hin?“ oder „Was muss ich machen?“ oder „Welche Dozentin finde ich wo?“ auftauchen. Da ist es ganz praktisch, dass ich sie einmal in der Woche alle sehe und dadurch zeitnah und direkt Unterstützung geben kann. Das hat sich wirklich sehr bewährt über die letzten Semester, auch weil sich die *incomings* dabei gegenseitig kennenlernen und vernetzen können.

Stefan Neubert (ZIB):

Zum Austausch mit den Kölner Studierenden kann man vielleicht noch ergänzen, dass es auch hier zurzeit ein spezielles Lehrangebot gibt, bei dem ein Teil der *incomings* gemeinsam mit einer etwa gleich großen Gruppe Kölner Studierender an internationalen Themen wie z.B. „interkulturelle Kommunikation“ arbeitet. Darüber hinaus ist es natürlich so, dass die *incomings* über KLIPS in die ganz „normalen“ Lehrveranstaltungen der Fakultät eingewählt werden und sich dort vielfältige Kontakte zu Kölner Studierenden ergeben. Wir haben absichtlich kein gesondertes Studi-

enprogramm „nur“ für die *incomings* – was es im internationalen Vergleich an anderen Universitäten durchaus gibt –, weil wir ja gerade wollen, dass sie die „normale“ Kölner Universitätskultur kennenlernen können und als internationale Gäste mit ihren je individuellen Erfahrungshintergründen und Interessen die Diversität unseres Veranstaltungsangebots und unserer Diskussionskultur bereichern. Natürlich muss man auch sagen, dass dies nur funktionieren kann, wenn sie dafür eine hinreichende Betreuung und Unterstützung erhalten, denn Studien- und Lernkulturen sind weltweit sehr unterschiedlich. Wir erleben es etwa, dass Studierende zu uns aus Partneruniversitäten kommen, an denen es nicht so sehr üblich ist, zum Beispiel auf Bachelorebene bereits Hausarbeiten zu schreiben, eigenständig Themen zu wählen und Forschungsfragen zu entwickeln, selbstständig wissenschaftliche Literatur zu recherchieren etc. Sie brauchen daher Unterstützung durch die jeweiligen Dozierenden sowie durch uns als ZIB mit unseren speziellen Betreuungsangeboten.

Anna Engelhardt (ZIB):

Im Rahmen meines ERASMUS-Seminars findet daher auch ein Tutorium statt, in dem ich eine Einführung und Unterstützung zu Regeln und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens anbiete und mit den Studierenden dazu Übungen durchführe. Das habe ich in diesem Semester zum ersten Mal so gemacht, und es hat sich wirklich bewährt. Viele der *incomings* konnten das Seminar nutzen, um auch Fragen zu ihren laufenden Seminaren und anstehenden Hausarbeiten zu stellen und Antworten zu finden. Dadurch ließen sich ihre Ergebnisse deutlich verbessern. Wir haben es früher manchmal erlebt, dass Gaststudierende Hausarbeiten abgegeben haben und erst zu diesem Zeitpunkt deutlich wurde, welche Unsicherheiten es bei der Ausarbeitung gab, weil sie die verlangten Methoden und Arbeitsweisen in dieser Form nicht von ihren Heimatuniversitäten her kannten. Das zeigte sich mitunter bereits in formalen Dingen wie dem korrekten Zitieren oder Verwenden von Quellen.

Stefan Neubert (ZIB):

Anna Engelhardt hat eben bereits kurz das Programm „Studienstart International“ angesprochen. Das ist ein neues Programm, welches z.B. an der Medizinischen Fakultät schon seit einiger Zeit existiert und an unserer Fakultät gerade vorbereitet wird. Anlaufen soll es bei uns im nächsten Jahr. Vorgesehen ist dieses Programm für alle internationalen Studierenden, die grundständig in Köln studierenden – d.h. ihr komplettes Erststudium hier absolvieren – und ihren Hochschulabschluss nicht in einem EU-Land erworben haben. Diese Studierenden werden im Rahmen von „Studienstart International“ eine einsemestrige Studieneingangsphase durchlaufen, in der sie unter anderem einen Sprachkurs, zentrale und fakultätspezifische Orientierungs- und Vorbereitungskurse sowie einzelne fachbezogene Lehrveranstaltungen belegen und auch zwei Prüfungsleistungen erbringen. Erst nach dieser in NRW gesetzlich vorgesehenen Einstiegsphase können sie dann mit dem ersten Fachsemester beginnen. Wir bemühen uns sehr darum, diese Phase so zu organisieren, dass die Studierenden sich nach formalem Eintritt in das Studium die Leistungen und *Credit Points* aus der Studienstartphase möglichst umfassend auf das erste Fachsemester

anrechnen lassen können. Ihre Betreuung und Begleitung wird vom ZIB organisiert werden, und wir stellen gerade erste Überlegungen an, ob und wie man dies mit einer wissenschaftlichen Begleitforschung flankieren kann. Bisher gibt es keine verlässlichen Zahlen darüber, wie groß diese Gruppe sein wird und wie sie sich zusammensetzt. Gegenwärtige Schätzungen gehen von ca. 30 Studierenden pro Jahr aus. Welchen Anteil internationale Lehramtsstudierende daran haben werden, wird man auch erst ab dem nächsten Jahr genauer sagen können. Für diese Studierenden haben wir unter anderem damit begonnen, ein fakultätsweites MentorInnennetzwerk ins Leben zu rufen. Als potenzielle MentorInnen sollen dabei Lehrende fungieren, die sich bereit erklärt haben, für die Betreuung und fachbezogene Beratung der Studierenden mit zur Verfügung zu stehen. Dafür haben wir bereits jetzt eine ganze Reihe von KollegInnen in den verschiedenen Fachgruppen und Departments gewinnen können. Ein Hintergrund für die Planung dieser intensiven Betreuung besteht auch darin, dass es beunruhigende Zahlen darüber gibt, wie viele Studierende aus dieser Gruppe in der Vergangenheit ihr Studium abgebrochen haben.

4. Zur Verbindung von internationaler Forschung und Lehre

Meike Kricke (ZfL):

Welche Maßnahmen mit Blick auf internationale Forschungsprojekte gibt es zu nennen?

Stefan Neubert (ZIB):

Internationale Forschungsprojekte gibt es natürlich auf vielen unterschiedlichen Ebenen, wie man unter anderem dem regelmäßigen Forschungsbericht der Fakultät entnehmen kann. Hier sind wir als ZIB natürlich in der Regel nur beratend und unterstützend tätig, weil dies federführend im Wesentlichen von den einzelnen Lehrstühlen, Forschungsstellen, ForscherInnengruppen etc. betrieben wird. Wir beobachten es allerdings immer wieder, dass im Bereich der Internationalisierung gerade die Vernetzung von Forschung und Lehre sehr fruchtbare Perspektiven und Optionen eröffnet. Im Blick auf die LehrerInnenbildung wäre hier unter anderem an das bereits genannte „International Teacher Education Laboratory“ und entsprechende Angebote der Praktikumsvorbereitung zu denken, in denen forschendes Lernen und Lehren unter Beteiligung internationaler GastwissenschaftlerInnen praktiziert wird. Dasselbe gilt für die angesprochenen internationalen Workshops, in denen internationale WissenschaftlerInnen Beispiele aus ihren eigenen Forschungen präsentieren und mit Studierenden und Lehrenden unserer Fakultät diskutieren. Auch die zunehmend international ausgerichteten *Summer Schools* der Fakultät tragen zur Vernetzung von Forschung und Lehre bei. Zu nennen ist an dieser Stelle aber auch die Arbeit des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL), das unter anderem mit Veröffentlichungen wie dem vorliegenden Buch einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung von Forschung und Lehre leistet.

Louisa Kürten und Meike Kricke (ZfL):

Wir bedanken uns ganz herzlich, eine Momentaufnahme der Internationalisierung der LehrerInnenbildung aus Sicht des ZIBs erhalten zu haben und freuen uns auf weitere gemeinsame Aktivitäten in der Zukunft.

Literatur

DAAD/BMBF (2013). 7. Fachkonferenz „go out! studieren weltweit“ zur Auslandsmobilität deutscher Studierender. Ausgewählte Ergebnisse der 4. Befragung deutscher Studierender zu studienbezogenen Aufenthalten in anderen Ländern 2013. Berlin.

Teil 2:

Perspektiven aus der Praxis

„Der Blick über den Tellerrand“ – Innovation und Professionalisierung durch Internationalisierung einer inklusiven LehrerInnenbildung

Abstract

Das innovative Seminarkonzept „International Teacher Education Laboratory“ ermöglicht Kölner Lehramtsstudierenden den Austausch und die Reflexion mit internationalen peers über inklusive Werte („inclusive values“) sowie Einstellungen und Haltungen bezüglich des LehrerInnenberufs. Das Thema der schulischen Inklusion ist in der ersten Phase der LehrerInnenbildung noch nicht ausreichend verankert. Internationale Best-practice-Beispiele sowie der „Blick über den Tellerrand“ können hier einen Beitrag leisten, die eigene Professionalisierung in Bezug auf Inklusion zu unterstützen. Der Beitrag stellt das Seminarkonzept vor, konkrete Reflexionsmaterialien sowie erste Erfahrungswerte des internationalen Austausches als Mehrwert für eine professionsorientierte LehrerInnenbildung im Rahmen einer sich inklusiv entwickelnden Schullandschaft.

1. Das „International Teacher Education Laboratory“

An der Universität zu Köln gestaltet das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) eine international ausgerichtete LehrerInnenbildung. Neben Angeboten, die sich dem reflektierten Umgang mit Auslandsaufenthalten widmen, arbeitet das ZfL auch am Auf- und Ausbau der Internationalisierung „@home“. Internationalisierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Förderung einer internationalen LehrerInnenbildung nicht zwingend mit einem Auslandsaufenthalt verbunden sein muss. Vielmehr können Studierende auch einen „Blick über den Tellerrand“ erlangen, indem internationale Aspekte „@home“ mit in die Lehre einfließen. Diese Ansprüche sind am ZfL der Universität zu Köln in einem Projekt verankert, das modellbildend für diesen Bereich steht: das „International Teacher Education Laboratory – developing inclusive values through e-portfolios“.¹ In dem folgenden Beitrag werden das Seminarkonzept vorgestellt, erste Erfahrungen und Erkenntnisse präsentiert und der daraus resultierende Mehrwert für eine professionsorientierte LehrerInnenbildung erläutert.

¹ In diesem Projekt steht die Idee einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung im Fokus; es können auch andere Inhalte schwerpunktmäßig eingesetzt werden.

1.1 Guiding idea des Projekts

Den Hintergrund des Projektes „International Teacher Education Laboratory“ bildet die herausfordernde Aufgabe, angehende Lehrkräfte bereits zu Beginn ihrer Ausbildung für das Thema der schulischen Inklusion zu professionalisieren.

Gerade vor dem Hintergrund einer immer globaler werdenden Welt spielt der bewusste, reflektierte Umgang mit dem Thema *diversity* eine entscheidende Rolle – auch innerhalb des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte. Studien zeigen, dass hier eine Schieflage bezüglich der Anforderungen in der Schulpraxis und der momentanen Situation innerhalb der Lehramtsausbildung zu verzeichnen ist (vgl. Amrhein & Kricke, 2013, S. 38).

Erste Pilotkurse, in denen Studierende ihre Praxisphase im Gemeinsamen Unterricht (GU) absolvierten, zeigen, dass einige Studierende posthum sogar kritischer bezüglich der Vielfalt im Klassenraum eingestellt waren (vgl. ebd., S. 47), da sie keine *best practice* der schulischen Inklusion während ihres Praktikums erlebten. Hascher (2011) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer sogenannten „Deprofessionalisierungs“-Gefahr, die sich im Rahmen von Praxiserfahrungen angehender Lehrkräfte herausbilden kann.

Diese Diskrepanz wurde in dem hier vorgestellten Projekt als Anlass genommen, eine inklusionsorientierte Ausbildung angehender LehrerInnen durch eine internationale Perspektive zu bereichern, um Erfahrungswerte und Haltungen internationaler *peers* einzubinden: Denn für das Thema der schulischen Inklusion gilt es, in der (Seminar-)Arbeit mit Studierenden veraltete Vorstellungen von Zuständigkeitsbereichen zu überwinden, Norm- und Werthaltungen in reflexiven Prozessen neu zu überdenken sowie pädagogische und fachliche Kenntnisse und Kompetenzen im Hinblick auf die veränderten Anforderungen einer neuen Heterogenität für zukünftige LehrerInnen zu entwickeln. Hier kann gerade der Austausch mit internationalen *peers* dazu beitragen, eigene Vorstellungen zu hinterfragen und zu reflektieren. LehrerInnenbildung kann so einen Beitrag leisten, die Studierenden auf eine inklusive Praxis vorzubereiten. Dabei spielen besonders der Austausch und „new ways to work collaboratively with others“ (Forlin, 2010, S. 719) eine entscheidende Rolle.

1.2 Seminarkonzept

Das hier vorgestellte Lehr-Lernprojekt² verbindet vier zentrale Themenbereiche einer innovativen LehrerInnenbildung: Internationalisierung, Inklusion, Reflexion und E-learning (siehe Abbildung 1). Das Projekt ist in die Vorbereitung und Begleitung der ersten universitären Praxisphase (Orientierungspraktikum) eingebettet und ist in Seminarform gestaltet. Eine Besonderheit des Seminars im Rahmen der Internationalisierung ist die Zusammenarbeit und der Austausch der Kölner Lehramtsstu-

2 Das Projekt ist finanziert aus Qualitätsverbesserungsmitteln der Universität zu Köln: <http://ukoeln.de/9CDZX> (12.01.2015).

dierenden mit internationalen *peers* über Vorstellungen des LehrerInnenberufes und das Thema Vielfalt im Klassenraum. Neben Reflexionsaufgaben zur angehenden LehrerInnenrolle in einem inklusiven Setting absolvieren die Kölner Studierenden ihr Praktikum im Gemeinsamen Unterricht (GU) an einer deutschen Schule oder einer Schule im Ausland (vgl. Glutsch & Kricke, 2014, S. 110).

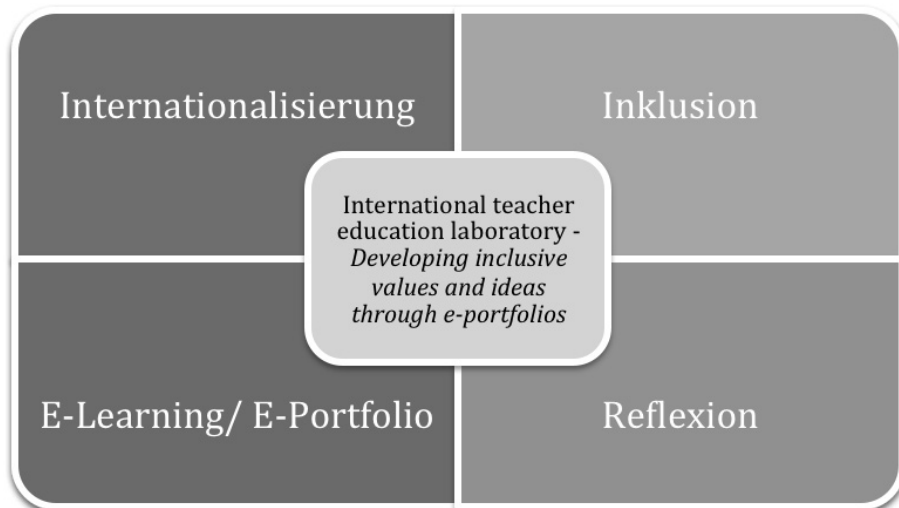


Abbildung 1: Vier Felder des „International Teacher Education Laboratory“

Inklusion: *talking about inclusive activities*

Inhaltliche Grundlage des internationalen Austausches bilden vier zentrale *inclusive core values*,³ die von der European Agency for Development in Special Needs Education im Jahr 2012 im Rahmen eines internationalen Projektes, „Teacher Education for Inclusion (TE4I)“, veröffentlicht wurden. Diese internationale Studie empfiehlt ein Profil für inklusive Lehrkräfte. Die identifizierten *core values* umfassen die folgenden vier zentralen Werte: (1) Wertschätzung der Diversität der Lernenden, (2) Unterstützung aller Lernenden, (3) Mit anderen zusammenarbeiten, (4) Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung. Da die *core values* einen wesentlichen inhaltlichen Baustein des Seminars bilden, wurden in Anlehnung an diese verschiedene *inclusive activities* von den Kölner Dozierenden in Kooperation mit internationalen PartnerInnen entwickelt.

Internationalisierung: *thinking out of the box*

Der Internationalisierungsaspekt des „International Teacher Education Laboratories“ ist stark verknüpft mit den *inclusive activities*. So stellen die *inclusive activities* eine

³ European Agency (2012): <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/profile> [06.01.2015].

bedeutende Arbeitsgrundlage für den reflexiven Austausch mit den internationalen *peers*, z.B. aus Finnland, Kanada oder der Schweiz, dar.

„Inclusive activities“: multiperspective reflection processes

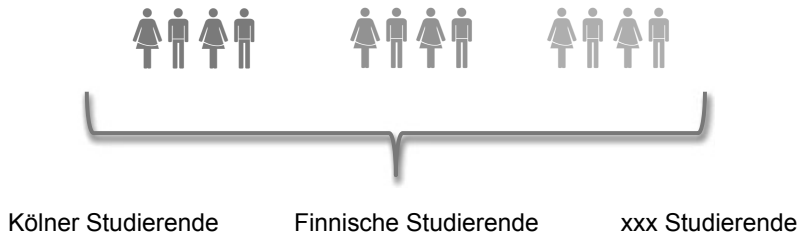


Abbildung 2: *Inclusive activities* als Grundlage des gegenseitigen Austausches

Durch eine Kooperation mit dem Zentrum für Internationale Beziehungen (ZIB) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln nehmen jedes Semester internationale Studierende am Seminar teil, die „live“ über ihr jeweiliges Schulsystem und Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem in ihrem Land berichten.

Zudem haben Kölner Studierende die Möglichkeit, ihr Orientierungspraktikum im Ausland zu absolvieren. Hierfür haben die Dozentinnen eine Praktikumsbörse eingerichtet,⁴ um Studierende bei der Praktikumsplatzsuche zu unterstützen. Im Kontext des Projekts agieren die Studierenden, die ihr Orientierungspraktikum im Ausland absolvieren, als „AußenkorrespondentInnen“. Sie berichten ihren KommilitonInnen über die Kölner E-Learning-Plattform ILIAS in Form von Blogs von ihren Erfahrungen und wie das Thema der schulischen Inklusion aus ihrer Sicht am jeweiligen Standort umgesetzt wird. Im darauffolgenden Semester berichten einige der *outgoings* dann im Seminar über ihre Erfahrungen in einem anderen Bildungssystem. Studierende, die ebenfalls planen, ihr Orientierungspraktikum im Ausland zu absolvieren, haben somit die Möglichkeit, in direkten Austausch mit den ehemaligen *outgoings* zu treten, von deren „Expertenwissen“ zu profitieren und individuelle Fragen zu stellen.

Welche Aspekte einer Internationalisierung der LehrerInnenbildung darüber hinaus im Seminarkonzept verankert sind, zeigt zusammengefasst Tabelle 1. Es kann zwischen einer Internationalisierung „@home“ und Mobilitätsangeboten im Rahmen des Projektes unterschieden werden.

⁴ Die Praktikumsbörse wächst von Semester zu Semester: Studierende, die ihr Praktikum im Ausland absolviert haben, geben ihre Kontakte an die Dozierenden weiter.

Tabelle 1: Überblick der Internationalisierungs-Aspekte im „International Teacher Education Laboratory“ (vgl. Glutsch & Kricke, 2014, S. 110)

@home	mobility
• Seminarsprache: Englisch • Englische Literatur	• Austauschprogramme für Studierende: Möglichkeit, ein Praktikum im Ausland zu absolvieren
• Teilnahme von Erasmus-Studierenden am Seminar • Korrespondenz mit <i>outgoings</i>	• Kooperation mit dem Zentrum für internationale Beziehungen: Erasmus-Förderungen
„Inclusive activities“ und Reflexion über: • Skype-Meetings, Digitale Plattformen (Universität zu Köln: ILIAS), Blogs, E-Mails	• Dozierendenaustausch (Erasmus) • Internationale Konferenzbesuche
„Finnland-Abend“: Erkundung des finnischen Bildungssystems und kultureller Aspekte • Internationale Gäste im Seminar und • Tagungsangebote (<i>Becoming and Being a Teacher in ...</i>)⁵	

E-learning: get connected!

Realisiert wird der weltweite Austausch der Studierenden und Dozierenden über Skype, E-Mails, Chats, Blogs und die Kölner E-Learning-Plattform ILIAS. Mit *tablet*-Computern, die den Studierenden für die Projektphase zur Verfügung stehen, treten sie mit anderen Kursmitgliedern und ihren international *peers* in Kontakt. Die Studierenden erstellen ein E-Portfolio zur eigenen Selbstreflexion und können ihre persönlichen Unterlagen in einem privaten oder öffentlichen Ordner in ILIAS dokumentieren.

Reflection: focus on individual development concerning inclusion

In der Debatte um eine professionelle LehrerInnenbildung wird der Förderung von Reflexionskompetenz eine zentrale Bedeutung zugesprochen (vgl. Roters, 2012; European Agency, 2012). Ziel ist es hier, die Studierenden zur Reflexion ihrer berufspraktischen Erfahrungen in ihrer Entwicklung anzuregen und sie dabei beratend zu begleiten.

Im Rahmen einer Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt ist es auch besonders wichtig, an den Haltungen und Einstellungen der Studierenden zu arbeiten: „The principles of inclusion should be built into teacher training programmes, which should be about attitudes and values not just knowledge and skills“ (World Health Organization & World Bank, 2012, S. 222).

Martschinke & Kopp (2008, S. 292) machen in ihrer Studie über selbstreflexives und forschendes Lernen als Mittel zum Erwerb günstiger Orientierungen für den Umgang mit Heterogenität darauf aufmerksam, dass hier schon in der LehrerInnenbildung Erfahrungswissen und Alltagsvorstellungen Studierender aufgebrochen

5 Auftaktveranstaltung „Fokus Finnland“: <http://zfl.uni-koeln.de/fokus-finnland.html?&L=0>

und um- bzw. neustrukturiert werden müssen. Sie zeigen, dass durch den Einsatz selbstreflexiver und forschender Maßnahmen in Lehrveranstaltungen an mitgebrachten Orientierungen der Studierenden gearbeitet werden kann. Auch Fichten (2008, S. 272) weist darauf hin, dass eine solch forschend-explorierende Haltung bereits im Studium herauszubilden ist, da sie sich unter dem Handlungsdruck der späteren Berufspraxis nur bedingt etablieren kann. Als Chance werden in der theoretischen Diskussion „Reflexive Praktika“ gefordert (Herzog, 1995).

Eine Querschnittsaufgabe des Seminars bildet somit das Arbeiten an Reflexions-elementen (*inclusive activities*) zum Thema Vielfalt. Durch den Austausch mit internationalen *peers* können eigene Einstellungen und Haltungen überdacht und reflektiert werden.

1.3 Motivation der Studierenden

Unter dem Titel „International Teacher Education Laboratory: Schulsysteme weltweit – Blick über den Tellerrand“ bildet das hier vorgestellte Seminarkonzept ein Studienangebot unter vielen anderen. Warum sich die Studierenden genau für dieses Seminar entschieden haben, wurde zu Beginn des Seminars erhoben. Aus der Studierendenbefragung (N=30) ließen sich dabei persönliche Motive für dieses spezielle Seminar ableiten⁶, in denen sich der Internationalisierungsaspekt wiederfinden lässt: So besteht besonderes Interesse darin, internationale Schulsysteme kennenzulernen und diese „internationalen Erfahrungen“ für die eigene Professionalisierung zu nutzen. „Einen Blick über den Tellerrand“ zu wagen ist in der erhobenen Befragung die Hauptmotivation für das Seminar (N=18). Studierende erkennen, dass ein „Blick über den Tellerrand“ für zukünftige Lehrkräfte „extrem wichtig“ ist. Eine befragte Person äußert, dass internationale Erfahrungen „später mit ins Berufsleben einfließen“ und „zur Verbesserung des Schulsystems“ beitragen können. Ein weiterer Aspekt, der den internationalen Gedanken des Seminars in den Motiven der Studierenden widerspiegelt, ist der Wunsch nach Mobilität (N=11). So wird besonders die Möglichkeit, das Orientierungspraktikum im Ausland zu absolvieren oder später im Ausland zu arbeiten, betont: „Ich möchte auch gerne später für eine Zeit im Ausland leben und unterrichten“. Zwei Studierende berichten auch von ihren bereits gesammelten praktischen Erfahrungen im Ausland und eine befragte Person nennt schon ein konkretes Land (Uganda), in dem das Praktikum absolviert werden soll. Diese Aussagen zeigen eine Tendenz dahingehend, dass der LehrerInnenberuf nicht mehr an nationale Grenzen gebunden ist, sondern Lehrkräfte in einer globalisierten Welt auch international tätig sein können und dies auch für ihre eigene Professionalisierung in Erwägung ziehen. Ein weiterer Anteil der Studierenden (N=16) nennt „strukturelle Gründe“ wie die zeitliche Organisation des Seminars oder die Notwendigkeit, eine Begleitveranstaltung für das Orientierungspraktikum zu besuchen, als Motivation. Die Analyse der Motivation zeigt aber auch, dass strukturelle Beweg-

6 Mehrfachnennungen waren möglich.

gründe in der Regel mit einer weiteren Motivation, wie „Interesse am Titel des Seminars“, „dem Wunsch nach Mobilität“ oder „der Möglichkeit des internationalen Austausches“ verbunden sind.

In den Motiven zur Teilnahme an dem speziellen Seminar lassen sich auch Aussagen erkennen, die auf die eigene professionelle Entwicklung bezüglich Inklusion schließen lassen. So fasst eine Person ihre Motivation wie folgt zusammen: „Ich möchte auf das Thema Inklusion näher eingehen, weil ich bisher nichts darüber erfahren habe, aber vorbereitet sein möchte auf meinen späteren Job.“ Inklusion wird somit als zentrale Entwicklungsaufgabe verstanden. Dennoch lassen die Aussagen der Studierenden auch erkennen, dass Inklusion in der ersten Phase der LehrerInnenbildung bislang noch nicht ausreichend verankert ist (vgl. auch Amrhein, 2012) und die oben beschriebene „Schiefelage“ widerspiegeln.

Einige Studierende stellen sich die Frage: „Wie läuft Inklusion in anderen Ländern?“ Der Blick über den Tellerrand wird hier für den eigenen Professionalisierungsprozess herangezogen. Somit verbindet das Motiv zwei zentrale Entwicklungsstränge des Seminarkonzepts: Internationalisierung und Inklusion.

Es kann also festgehalten werden, dass das Interesse, andere Schulsysteme kennenzulernen und grenzübergreifende Erfahrungen zu sammeln, einen entscheidenden Beweggrund für die Teilnahme am „International Teacher Education Laboratory Seminar“ darstellt. Als erste Arbeitshypothese soll hier festgehalten werden, dass Internationalisierung und Inklusion für die Studierenden relevante Themen sind, die zunächst in der Lehre ausgebaut und langfristig in ihr verankert werden sollten.

2. Stimmen der Beteiligten

2.1 Die Studierendenperspektive

Um mit den Studierenden internationaler Standorte über die eigenen Vorstellungen bezüglich des LehrerInnenberufes, Schule und Inklusion in den Dialog zu treten, wurden *inclusive activities* entwickelt. Im Folgenden sollen drei Formate aufgegriffen und vorgestellt werden, die zur eigenen Reflexion und dem Austausch mit internationalen *peers* beitragen: Die *working theory*, die Metaphernaufgabe und das *problem-solving-picture*.

Working theories

Mittels der *working theories* verschriftlichen die Studierenden an den verschiedenen internationalen Standorten ihre subjektiven Vorstellungen zum LehrerInnenberuf und tauschen sich darüber mit ihren internationalen *peers* aus. Folgende Leitfragen sind Bestandteil der *working theories*:

- *Learning means to me ...*
- *Teaching means to me ...*
- *What is good education for me? Which are the characteristics of good education for me?*
- *Handling diversity/heterogeneity in the class room means to me ...*

In der Reflexion kann den Studierenden bewusst werden, warum sie bestimmte Vorstellungen vom LehrerInnenberuf und vom System Schule haben und welche anderen Betrachtungsweisen und Haltungen man auch entwickeln kann.

Um über die *working theories* in den Dialog zu treten, werden internationale „Lerntteams“ gebildet, in denen sich die Studierenden in Kleingruppen oder paarweise über E-Mail oder per Videokonferenz gezielt über die verschiedenen *working theories* austauschen. Dieser Austausch kann dazu führen, dass sich die Studierenden über ihre eigenen Vorerfahrungen und Haltungen bzw. Einstellungen zum LehrerInnenberuf und über das Schulsystem bewusst werden und beginnen, eigene Haltungen zu hinterfragen. Durch den Austausch können Multiperspektiven auf den LehrerInnenberuf gefördert werden.

Tabelle 2: Auszüge einer deutschen und finnischen *working theory*

Auszug aus einer deutschen <i>working theory</i>	Auszug aus einer finnischen <i>working theory</i>
“In every class there is at least one ‘difficult’ pupil. Because of those children it is important for the teacher to cooperate with institutions, that help support those children. [...] Equality is a central term as all children have the right to learn [...]”	“When talking about heterogeneity and homogeneity in my classroom, I must say that a large group with a lot of variation sounds very challenging to me. I think that it is a good thing to have heterogenic groups, but teachers must have enough support to deal with these groups.”

Metaphernaufgabe

Eine weitere Form der *inclusive activities* im Seminar stellt das Format der Metaphernaufgabe dar. In Anlehnung an Black-Hawkins und Amrhein (2013) reflektieren die Studierenden ihr eigenes Verständnis von Vielfalt, indem sie dieses als Metapher bildlich und/oder schriftlich darstellten. Die Auseinandersetzung mit der Frage „Thinking metaphorically, teaching a diversity of learners is ...“ bildet somit einen wichtigen Baustein des Seminars, da sich die Studierenden zunächst einmal damit beschäftigen, was der Umgang mit Vielfalt für sie persönlich bedeutet. Der Einsatz von Metaphern unterstützt hierbei das eigene Verständnis, da Metaphern helfen, die eigene Wahrnehmung und Gedankenwelt zu strukturieren (vgl. Lakoff & Johnson,

1980). Dieser Mehrwert wird auch von den Studierenden wahrgenommen. So betont eine Studentin, dass Metaphern zur Verdeutlichung und Veranschaulichung beitragen und besonders hilfreich für Studierende sind, die noch wenige Erfahrungen mit Inklusion gemacht haben und ihr eigenes Verständnis von *diversity* erst noch entwickeln müssen.

Insbesondere im Rahmen des internationalen Austausches wird bewusst mit Metaphern oder Bildern gearbeitet. Der Einsatz von Metaphern kann hier mögliche Sprachbarrieren abbauen und dazu beitragen, eine internationale Perspektive von *diversity* zu entwickeln. Aus den internationalen Metaphern wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutscher und internationaler Studierenden im Hinblick auf das Verständnis von *diversity* und neue Erkenntnisse abgeleitet. Studierende können ihre eigenen Vorstellungen reflektieren und hinterfragen. Die unterschiedlichen internationalen Metaphern können als Grundlage der Reflexion über das Thema Vielfalt genutzt werden. Die folgenden Abbildungen stellen drei Exemplare der Metaphernaufgabe aus dem Seminar des Sommersemesters 2014 dar. Abbildungen 3 und 4 sind Darstellungen von deutschen Studierenden, während Abbildung 5 das Verständnis von Vielfalt einer finnischen Studentin abbildet. Ob bildlich und/oder in schriftlicher Form, ob national oder international: Die Studierenden reflektieren ihre eigene Haltung in Bezug auf Vielfalt und können ihre zum Teil komplexen Ideen und Gedanken zum Thema verdeutlichen, ordnen und vergleichen.

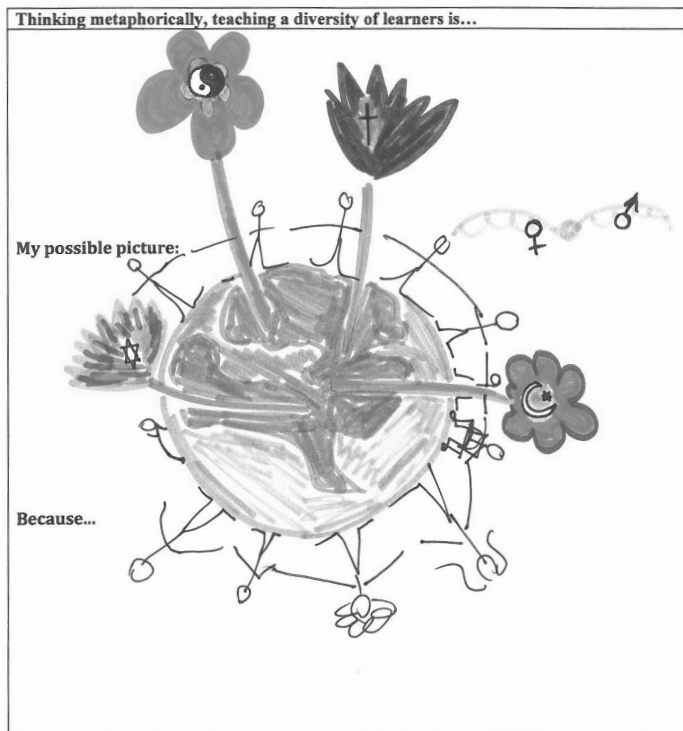
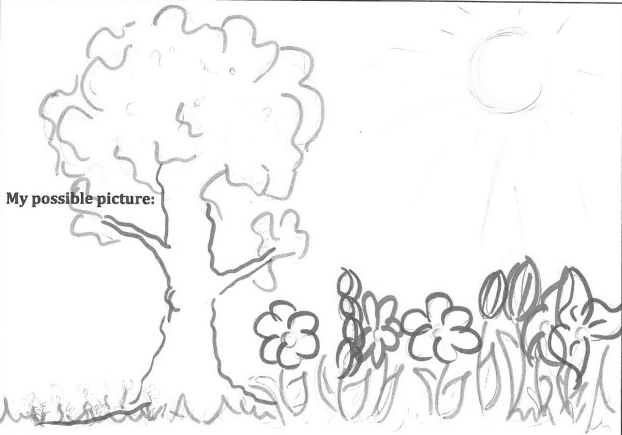


Abbildung 3: Metaphern einer/eines deutschen Studierenden

Thinking metaphorically, teaching a diversity of learners is...

My possible picture:



Because...

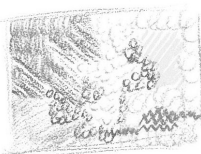
Manche Blumen stehen im Schatten und
würden sich bei mehr Sonnenlicht
weiter entwickeln, als ohne.

Abbildung 4: Metaphern einer/eines deutschen Studierenden

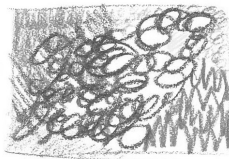
Thinking metaphorically, teaching a diversity of learners is...

Like painting a picture. The colours have to chime together.
Otherwise the picture is not harmonic or even
destroyed by one colour that covers all the
different beautiful or land pretty colours.

My possible picture:



or



not perfect, but quite
harmonic: every child has
its space

Because...

one or two ~~children~~ (Schikolen)
colours
take all the space and
destroy the whole
picture

Inclusion can be harmonic. But I think the
average child can be left out when the
attention is in the greater part on the
child or children that has/have to be
included.

Abbildung 5: Metapher einer finnischen Studentin

Problem-Solving-Picture

Das *problem-solving-picture* stellt die Studierenden vor die Aufgabe, aus ihrer Sicht „problematische“ Aspekte in Bezug auf das Thema der schulischen Inklusion in einem Bild festzuhalten. In einem Folgebild (Solving-/Lösungsbild) soll anschließend eine mögliche Lösung des „Problems“ aufgezeichnet werden. Wie bei den *working theories* traten die Studierenden mit ihren internationalen *peers* zu ihren *problem-solving-pictures* in den Dialog. Resümierend konnte in der gemeinsamen Reflexion festgehalten werden, dass sich in den Bildern der deutschen Studierenden tendenziell ein „enger“ Inklusionsbegriff widerspiegelte, der sich vorwiegend auf die Heterogenitätsdimension „Behinderung“ bezieht. Häufig wurde hier von den deutschen Studierenden der Begriff der „Behinderung“ eingesetzt: „Schüler mit Behinderung integrieren“. Bei den internationalen Studierenden hingegen zeigte sich eher ein weiterer Inklusionsbegriff, indem verschiedene Heterogenitätsdimensionen (Religion, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, soziale Milieus, Alter, etc.) dargestellt wurden. Diese Erkenntnis konnte in der Seminararbeit auf Grundlage des internationalen Vergleiches identifiziert und reflektiert werden.

2.2 Die Dozierendenperspektive

Meet Internationals

Zu Beginn der Seminaridee war der zentrale Fokus, über *E-Learning*-Formate mit internationalen Lehramtsstudierenden in Kontakt zu treten, um das Thema der schulischen Inklusion zu beleuchten und gemeinsam zu reflektieren. In der Kooperation mit dem Zentrum für Internationale Beziehungen der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln konnte jedoch erreicht werden, dass auch internationale Erasmus-Lehramtsstudierende das Seminar besuchen. Dadurch erlangt das Seminarkonzept einen didaktischen Doppeldecker-Effekt: Es agiert einerseits als Plattform des internationalen Austausches; andererseits wird der Vielfalt im Seminar auch begegnet, indem sich den Bedürfnissen aller Beteiligten angepasst wird. Hier erleben die angehenden Lehrkräfte ein inklusives Setting. Mit der Teilnahme von internationalen Studierenden aus Ungarn, Spanien, Kanada, Polen und Finnland fand das Seminar zunehmend in englischer Sprache statt.

(Internationale) Lernteams zur Mehrperspektivenvielfalt

Die Studierenden tauschen sich in (internationalen) Lernteams aus. Hier bilden sie Lernteams mit Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge und internationalen *peers*.

Diese integrierte Lernteamarbeit als Seminarformat bereitet die Studierenden auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Settings vor. Die Bedeutsamkeit von Kooperationen spiegelt sich auch in dem Profil inklusiver Lehrkräfte der European Agency (2012) wider, in dem „working with others“ als ein zentraler Wert identifiziert wurde.

Interessant ist die Beobachtung, dass sich auch eine Multiperspektivität in den Diskussionen und dem gemeinsamen Austausch in den Seminaren herauskristallisiert: Die Studierenden diskutieren sehr divers über das Thema der schulischen Inklusion. Hier wird tendenziell eine kritischere Haltung bei Studierenden der Sekundarstufen I und II sichtbar, im Vergleich zu Studierenden der Primarstufe, des Berufskollegs und der Sonderpädagogik.

Going abroad

Internationaler Austausch und die Bereitschaft, ins Ausland zu gehen, ist aus der Beobachterperspektive personenabhängig. So kann aber auch für dieses Seminar an die Erkenntnisse der HIS-Studie (DAAD/BMBF, 2013, S. 15) angeknüpft werden, in der eine eher geringe Bereitschaft zur Mobilität von Lehramtsstudierenden festgestellt wurde. Als Stolpersteine für die Entscheidung eines Praktikums im Ausland konnten der Finanzierungsaspekt, die konkrete Praktikumsuche im Ausland sowie Sprachbarrieren identifiziert werden.

Aufbau eines internationalen Netzwerks

Für den Aufbau internationaler Kontakte lassen sich aus Dozierendenperspektive verschiedene Erfahrungen festhalten: Einerseits gestaltet es sich schwierig, Seminare an internationalen Standorten zu finden, die zur gleichen Zeit stattfinden, um während der Seminarzeit in den Kontakt treten zu können (z.B. über eine Skype-Konferenz). Das Bemühen, das Netzwerk über E-Mails aufzubauen, scheiterte oftmals, wenn im Vorfeld kein persönlicher Kontakt stattgefunden hatte. Hindernisse stellen hier zeitliche, curriculare, aber auch sprachliche Aspekte dar.

Fruchtbarer hingegen waren besonders die persönlichen Kontakte, die auf internationalen Tagungen oder in Form von Dozierendenaustauschen (Erasmus) für das *Laboratory* als internationale KooperationspartnerInnen gewonnen werden konnten.

3. Internationalisierung: Mehrwert für die LehrerInnenausbildung

Im Rahmen eines online durchgeführten Evaluationskonzeptes für das hier international ausgerichtete Projekt wurde untersucht, ob sich die Haltungen und Einstellungen der SeminarteilnehmerInnen bezüglich Inklusion verändert haben. In Bezug auf den in diesem Beitrag hervorgehobenen Internationalisierungs-Baustein des Projektes wird die Bedeutung des internationalen Austausches – das Kennenlernen „anderer“ Schulsysteme – für das Verständnis von Inklusion beleuchtet.

Neben dieser gezielten Befragung wurden die Studierenden am Ende des Semesters gebeten, ihr individuelles Feedback in Bezug auf das Seminarkonzept zu verschriftlichen. Dieses soll im Folgenden dargestellt werden, bevor auf einige konkrete Ergebnisse der Online-Befragung (3.2) eingegangen wird.

3.1 Feedback der Studierenden

Eine wertvolle Quelle für die Weiterentwicklung des „International Teacher Education Laboratory“ stellt für die Dozentinnen das Feedback der Studierenden dar, das am Ende eines jeden Semesters erhoben wird. Anonym haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre Gedanken zum Seminar mitzuteilen. Die Auswertung hat ergeben, dass die Studierenden den internationalen Austausch sowie den Blick auf andere Schulsysteme häufig positiv bezüglich ihres Professionalisierungsprozesses bewerteten, wie die folgenden Auszüge verdeutlichen:

- „Das Thema ist gut gewählt, um Offenheit für die Schulsysteme der ganzen Welt zu schaffen.“
- „Richtig gut war, dass es viele Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Studenten aus dem Ausland gab.“
- „Internationale Infos über den Lehrerberuf.“
- „Ich fand es toll, dass man in diesem Seminar so viel über Inklusion und unterschiedliche Schulsysteme in anderen Ländern kennengelernt hat.“
- „Internationale Kommunikation hilft bei der persönlichen Zielsetzung.“

Auch das Thema der schulischen Inklusion eröffnete den Studierenden neue Perspektiven. So betont eine Person, dass sie ohne dieses Seminar „das Thema der Inklusion/die Problematik wahrscheinlich erst wesentlich später kennengelernt [hätte]“. Auch berichten Studierende von einem „ganz anderen Blick“ und „neuen Perspektiven“ auf das Thema Inklusion.

In den Feedbacks wurde vonseiten der Studierenden auch auf Entwicklungsmöglichkeiten eingegangen – bezogen auf internationale Auslandsaufenthalte im Studium wird hier der Finanzaspekt als problematisch betitelt. Auch wurde der Wunsch formuliert, sich intensiver mit den internationalen *peers* auszutauschen. Dies war aufgrund der zeitlichen und strukturellen Gegebenheiten nicht immer umsetzbar.

3.2 Ergebnisse der Online-Befragung

Alle SeminarteilnehmerInnen (N=23) des Sommersemesters 2014 wurden zum Ende des Semesters gebeten, an einer Online-Umfrage zur Evaluation des Seminars teilzunehmen.

Das Alter aller befragten Studierenden lag durchschnittlich zwischen 21 und 25 Jahren und knapp über die Hälfte studierte zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten und dritten Fachsemester. Der Großteil der Befragten (ca. 39 %) studierte den Bachelor Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, gefolgt vom Bachelor Sonderpädagogik mit 26 %, sowie dem Bachelor Haupt-, Real- und Gesamtschule mit 13 %. Auch waren Lehramtsstudierende für Grundschule und Berufskollegs im Seminar

vertreten.⁷ Es lässt sich aus der Beschreibung der Stichprobe eine heterogene Struktur des Seminars hinsichtlich der verschiedenen Studienschwerpunkte, Fachsemester und Altersstufen erkennen.

Das hier vorgestellte Seminarkonzept versteht sich selbst als „Doppeldecker“, wie oben erläutert wurde. Es erhebt den Anspruch, auch innerhalb der eigenen Umsetzung auf die Vielfalt der Studierenden einzugehen. Daher wurden die Studierenden innerhalb der Online-Umfrage gebeten, einzuschätzen, inwieweit aus ihrer Sicht an der Universität zu Köln „angemessen“ auf die Vielfalt der Studierenden eingegangen wird. Die Auswertung der Online-Befragung zeigt, dass mehr als die Hälfte der befragten Studierenden diese Frage positiv bewertet (vgl. Abbildung 6). Dennoch gibt es auch einen Teil, der sich hier indifferent oder eher negativ äußert. Im Vergleich zur ersten Befragung zu Beginn des Sommersemesters 2014 zeigt sich, dass die Studierenden nach der Teilnahme am Seminar der Frage nach der Vielfalt an der Universität zu Köln positiver gegenüberstehen. Während zu Beginn des Seminars knapp 50 % den Umgang mit Vielfalt innerhalb der Universität zu Köln indifferent bis eher negativ wahrgenommen haben, ist nach der zweiten Befragung zum Ende des Seminars ein Zuwachs in Richtung einer positiveren Wahrnehmung zu verzeichnen.

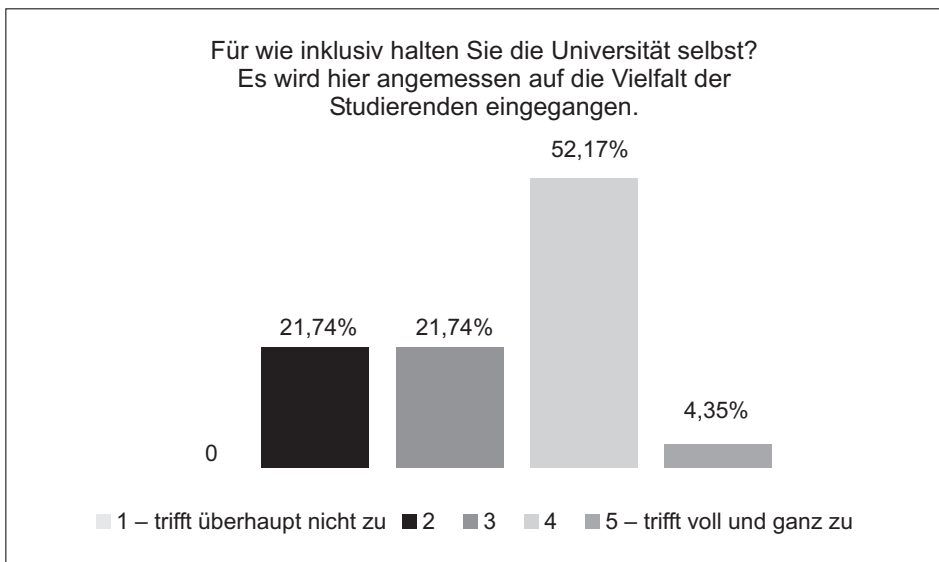


Abbildung 6: Einschätzung der Studierenden bezüglich des Umgangs mit Vielfalt an der Universität zu Köln

Mit Ausblick auf weitere inklusive Entwicklungen kann generell eine positive Einstellung der Studierenden festgemacht werden. Tendenzen zeigen, dass die Mehrheit der Befragten sich vorstellen kann, dass der internationale Austausch in Bezug auf Inklusion künftig immer mehr an Bedeutung gewinnt, während ein relativ geringer

⁷ Diese Angaben beziehen sich auf Bachelor und Staatsexamen gleichermaßen.

Anteil (ca. 14 %) diese Aussage überhaupt nicht oder weniger zutreffend bewertet (vgl. Abbildung 7).

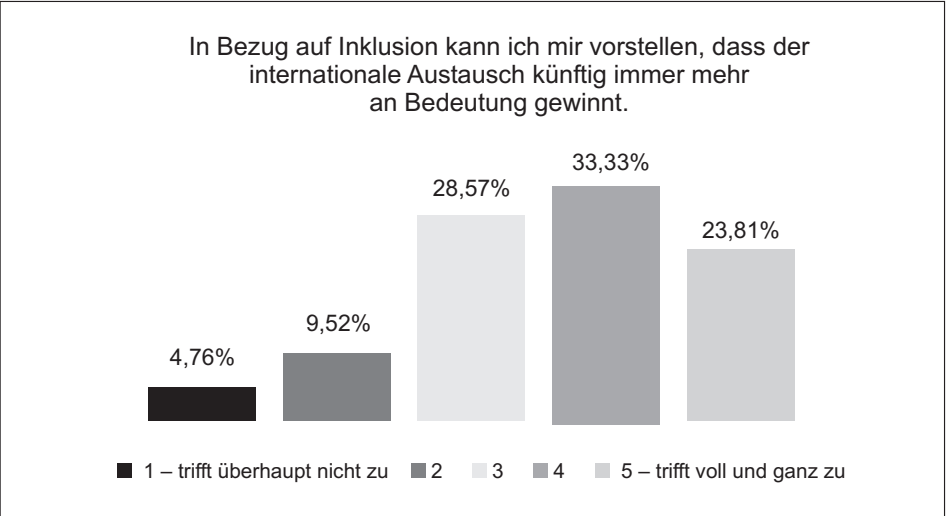


Abbildung 7: Einschätzung über Bedeutsamkeit des internationalen Austausches bezüglich Inklusion

Des Weiteren ist eine deutliche Tendenz bezüglich der Bereitschaft für Inklusion in der Schule zu verzeichnen. So beantworten 33 % der Befragten zu Beginn der Seminararbeit (MZ 1: April 2014) die Frage „Will ich die Inklusion?“ mit „ja“. Zum zweiten Messzeitpunkt (Oktober 2014) lässt sich ein Anstieg auf 57 % beobachten.

Tabelle 3: Pre-/Post-Befragung zur Bereitschaft der Lehramtsstudierenden für schulische Inklusion im Sommersemester 2014

Will ich die Inklusion?	Messzeitpunkt 1 April (N= 27)	Messzeitpunkt 2 Oktober (N=23) nach der Praxisphase
Ja	33 %	57 %
Nein	11 %	4 %
Weiß ich noch nicht	56 %	39 %

Zusammenfassend können aus den Gesamtergebnissen der Umfrage einige zentrale Aspekte in Bezug auf die Effektivität des „International Teacher Education Laboratory“ ermittelt werden. Während aktuelle Entwicklungen in Richtung eines „inclusive school systems at all levels“ (UN-Konvention 2006) im bildungspolitischen Diskurs stark an Bedeutung gewinnen, zeichnet sich auf Grundlage der befragten Studierenden ein anderes Bild ab: So empfindet ein Großteil der befragten Studierenden das Thema der schulischen Inklusion in der universitären Ausbildung als wenig präsent.

Obwohl die Mehrheit der befragten Studierenden des speziellen Projektes der Inklusion positiv gegenübersteht und sogar angibt, die Inklusion „zu wollen“, fühlt sich ein erheblicher Teil der Befragten nicht kompetent genug, eine heterogene Klasse zu unterrichten. Hier zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen Angeboten des Kompetenzerwerbs bezüglich Inklusion in der universitären Ausbildung und der Bereitschaft der Studierenden, auf die neuen Formen des Unterrichtens einzugehen. Der internationale Austausch kann diesbezüglich eine Schlüsselfunktion einnehmen. Diese Bedeutung des internationalen Austausches wird auch von den befragten Studierenden als Mehrwert anerkannt.

4. Ausblick und Weitblick für eine international ausgerichtete LehrerInnenbildung

Welche Weiterentwicklungsmöglichkeiten das hier beschriebene Projekt für die LehrerInnenbildung eröffnet, soll im Folgenden abschließend skizziert werden:

Einerseits können die Reflexionsmaterialien der internationalen Studierenden aus dem Projekt gesammelt werden, um somit auch anderen Studierenden als Reflexionsgrundlage zur Verfügung zu stehen.

Strukturelle Kooperationen mit Partnerhochschulen können darüber hinaus dazu genutzt werden, „Matchings“ zwischen Dozierenden anzubahnen, um Abstimmungsprozesse zu vereinfachen. Zudem stellt das Seminarformat eine universelle Art und Weise dar, mit internationalen PartnerInnen zu kooperieren und dabei weitere Schwerpunktthemen in den Fokus zu nehmen (z.B. fachdidaktische Themenbereiche).

Als ein besonders attraktiver Aspekt der Weiterentwicklung kann der Aufbau eines „Forschungsnetzwerkes“ genannt werden, in dem internationale PartnerInnen gemeinsame Forschungsinteressen teilen und gemeinsam international vergleichende Begleitforschung planen. Anzudenken sind hier auch gemeinsame Forschungsvorhaben, wie eine länderübergreifende vergleichende Evaluation, beispielsweise anhand von *inclusive activities*.

Kooperationen und Dialog tragen dazu bei, LehrerInnenbildung auch grenzübergreifend zu denken und zu gestalten. Auch dieses Buchprojekt spiegelt den Erfolg von Kooperationsnetzwerken wider.

„The right way to open up your horizon!“

Zusammengefasst verbindet das hier vorgestellte innovative Lehr-Lernprojekt zwei Entwicklungslinien einer Internationalisierung der LehrerInnenbildung: *internationalization @home* und *mobility*.

Es überschreitet mit seinem Themenschwerpunkt lokale Grenzen und eröffnet den Studierenden den Blick auf das Thema Inklusion im internationalen Kontext. Auch ohne einen Auslandsaufenthalt können sich durch curriculare Inhalte oder den Erfahrungsaustausch mit den zurückgekehrten *outgoings* Einstellungen und Hal-

tungen der Studierenden verändern. So bilanziert eine Studentin aus dem Projekt nach ihrem Praktikum im Ausland: „Ich werde die Lehrerin von morgen sein und eine neue Generation von jungen Menschen begleiten, fördern und ermutigen. Meines Erachtens gehören zu einer solch wichtigen Aufgabe ein vielseitiger Erfahrungsschatz und eine ausgereifte Persönlichkeit. Der Blick über den Tellerrand? The right way to open up your horizon!“

Literatur

- Amrhein, B. & Kricke, M. (2013). LehrerInnenbildung für eine Inklusive Schule: Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von (Orientierungs-)Praktika. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung*. Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. (2012). LehrerInnenbildung für eine inklusive Schule – Bestandsaufnahme der Ausbildungssituation an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. *Gemeinsam Leben* 1/2012, 20–32.
- Black-Hawkins, K. & Amrhein, B. (2014). Valuing student teachers' perspectives: researching inclusively in inclusive education? *International Journal of Research and Method in Education*, 37 (4), 357–375. Verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1743727X.2014.886684#.UxXJ4F7Ibx4> [20.01.2014].
- DAAD/BMBF (2013). 7. Fachkonferenz „go out! studieren weltweit“ zur Auslandsmobilität deutscher Studierender. Ausgewählte Ergebnisse der 4. Befragung deutscher Studierender zu studienbezogenen Aufenthalten in anderen Ländern 2013. Berlin.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2014). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Brussels.
- Fichten, W. (2008). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In J. Abel, O. Beisbart, G. Faust & S. Rahm (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Tagungsband zum Internationalen Lehrerbildungskongress an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg am 24.–26.9.2007*. Münster: Waxmann.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Abingdon: Routledge.
- Glutsch, N. & Kricke, M. (2014). Universität zu Köln. Internationalisation at home in der Lehrerbildung. In HRK (Hrsg.), *Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen* (S. 110–113). Bonn.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 428–440). Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Jaritz, G. (2011). Developing a Culture of (Inter)national Mobility in Initial Teacher Training: Expectations, Limitations and Ways Forward. In T. Goetz, G. Jaritz & F. Oser (Hrsg.), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education* (S. 7–42). Boston, Taipei, Rotterdam: Sense Publishers.

- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2011). *Leben in Metaphern*. Chicago: University of Chicago.
- Martschinke, S. & Kopp, B. (2008). Selbstreflexives und forschendes Lernen als Mittel zum Erwerb günstiger Orientierungen für den Umgang mit Heterogenität – eine hochschuldidaktische Studie. In J. Abel, O. Beisbart, G. Faust & S. Rahm (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Tagungsband zum Internationalen Lehrerbildungskongress an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg am 24.–26.9.2007*. Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.
- World Health Organization & World Bank (2011). *World Report on Disability*. Verfügbar unter: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1 [13.01.2015].

Meaningful internationalisation at home: Education Students' Voices on the Value of Cross-cultural Learning Dialogue

Abstract

The annual "Education For All" (EFA) seminars organised by the University of Jyväskylä, Finland since 2011 gather education students, faculty and experts from over 30 countries to discuss global issues in education development. Analysis of students' learning journals from the seminars suggests that students highly value having opportunities for engaging in cross-cultural dialogue, experiencing and discussing geographical, disciplinary, cultural and social diversities. Findings indicate that internationalization at home can be enhanced by purposefully designing an integrated approach of contents, contexts and activities with careful consideration of pedagogical implications. More emphasis needs to be placed on students' active engagement, and spaces for cross-cultural learning dialogue need to be created to realize meaningful internationalisation at home.

Introduction

In our globalised world internationalisation as a policy level priority is widely recognised in higher education, including teacher education institutions. Teacher educators need more knowledge on how to design learning and teaching practices that contribute to meaningful internationalisation among their students. In this article we discuss students' learning experiences during a course designed to bring global education issues into a university campus in Finland and to create spaces for significant learning.

The importance of widening perspectives and of enhancing understanding of the interdependence between countries, institutions and people have recently been highlighted by international higher education networks (IAU, 2012; European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, 2010). Critical engagement of citizens in global issues is deemed increasingly significant for ensuring democratic culture, peace and sustainable development. Engaging students in global issues is a challenge for universities, particularly teacher education that is strongly linked to serve the national education systems (e.g. Mannion, Biesta, Priestly & Ross, 2011; Seddon, 2014; Värri, 2010). Studies on higher education students' sense of global connectedness (Bourn, 2010; 2014) highlight students' experiences of peo-

1 University of Jyväskylä (Finland), Faculty of Education. elina.k.lehtomaki@jyu.fi

2 University of Helsinki (Finland), Department of Teacher Education

3 University of Jyväskylä (Finland), Department of Teacher Education

ple being closer, reduction of the anticipated distance between cultures and possible tensions between local and global, making sense of the world and learning the required knowledge and skills to engage in securing a better world as features of global connectedness. What kind of learning contexts should be available to education students to enhance their sense of global connectedness? How can cross-cultural learning be enhanced at the home university?

Mainstreaming internationalisation in universities' core activities is recommended for greater impact and enhancing equality among students (Kehm & Teichler, 2007). This challenge has been partly addressed through the internationalisation of curricula and the development of extra-curricular activities, aiming to ensure that both the non-mobile students and the ones who participate in international mobility can benefit from internationalisation and gain global competences (IAU, 2012). Previous research from Australia (Seddin, 2014), the US (Miller-Idriss & Shami, 2012) and the UK (Mannion et al., 2011; Tian & Lowe, 2009) has shown that despite genuine aims for internationalisation, disciplinary cultural dynamics in higher education institutions and the inability of current pedagogic practices to create cross-cultural learning dialogue can work against the internationalisation efforts, thus losing out on the potential to create global awareness. Studies on internationalisation at home in a university context highlight the need for planned, structured interventions (Jon, 2013) and the importance of institutional support for building intercultural relationships (Bennett, Volet & Fozdar, 2013; Denson & Bowman, 2013). In a recent study in the US (King, Perez & Shim, 2013) college students deemed direct encounters with each other's experiences most valuable for intercultural learning opportunities.

In Finland the Ministry of Education and Culture has introduced a national strategy aiming for a "genuinely international higher education community" (Ministry of Education, 2009). One of the main actions taken by Finnish higher education institutions has been the establishment of international degree programmes (Välimaa, Fonteyn, Garam, van den Heuvel, Linza, Söderqvist, Wolff & Kolhinen, 2013). In the field of education sciences minor studies courses and pedagogical courses have been offered in English to cater for exchange students which, however, seems inadequate as the number of international participants exceeds this established provision. Some educators have sought to establish international links to enrich national programmes of Finnish education (Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014), but the presence of international students at home also has potential for further development. This raises the question of planning and administration, how to coordinate timetables and courses to make it practically possible for national and international students to engage together. In the context of Finnish teacher education, Dervin and Hahl (2014), Layne and Lipponen (2014) and Posti-Ahokas, Janhonen-Abruquah and Longfor (*forthcoming*) have analysed teacher students' intercultural experiences during teacher training. These studies highlight the importance of personal exposure to intercultural dialogue and they emphasise the role of critical reflection in enhancing learning from these encounters.

International degree programmes

In this article, we discuss the experiences of participants in the annual “Education For All” seminars organised by the Faculty of Education, University of Jyväskylä in Finland since 2011. The Faculty offers three international Master’s programmes in education⁴ providing opportunities to internationalise for the students enrolled in the Finnish medium programmes⁵. As the international Master’s programmes in education sciences have become part of the Faculty’s activities, the challenge has been to create authentic spaces for academic engagement between the international and national programmes. The “Education For All” seminars which have gathered students, faculty and experts from over 30 countries to discuss global issues in education development represent an attempt to create spaces for internationalisation through global study contents, intercultural encounters and academic engagement. In the seminars special attention has been given to the pedagogical arrangements to facilitate dialogue and exchange of experiences from different parts of the world.

In this article we introduce two aspects of the seminar programme, the ‘theatre in education’ and the ‘learning café’, as examples of learning activities and contexts that have proved to be conducive for generating cross-cultural learning dialogue. Based on our analysis of students’ learning journals from the seminars, we argue for the importance of providing education students with more opportunities for cross-cultural learning dialogue and internationalisation at home to enhance their sense of global connectedness.

Education students’ learning experiences in an “Education for All” seminar

From 2011 the annual “Education For All” seminars have been organised by a team of voluntary students and faculty at the University of Jyväskylä. Besides attracting participants from the home university, students and faculty from other programmes and universities, and representatives of partner organisations have attended the EFA seminars. The invited presenters have represented the home university and collaboration partners in the global South and North, i.e. universities and governmental and civil society organisations. The general sessions have been streamed online and followed in several other locations in Finland and abroad. The seminars have twice

4 Master’s Degree Programme in Education, Master’s Degree Programme in Educational Leadership, Master’s Degree Programme in Development and International Cooperation with a Major in Education: <https://www.jyu.fi/edu/en/studying/masters-degree-programmes>

5 At the University of Jyväskylä the Finnish medium programmes include teacher education for primary education (the first six years of the nine-year comprehensive school in Finland), special needs education, early childhood education and adult education, guidance and counselling, and educational leadership.

served as the national launching events of the UNESCO Global Education For All Monitoring Report⁶.

Every year, the seminar programme has included formal talks, panel discussions, general discussion, drama and group sessions (seminar programme from year 2014 is attached). The interactive format and range of pedagogic, as well as information-sharing, activities have aimed to stimulate discussion and critical reflection. Participating students have written learning diaries that intend to encourage students to critically think about their learning through the seminar. Students have been eligible to earn study credits by participating in the seminar and completing the learning assignment by writing a reflective learning journal. Regardless of their field and level of study, the students have been instructed to report on 1) what they learnt and 2) how they think this learning will influence their studies and future work, and 3) to reflect on the meaning of the global EFA process.

Although the seminar was not initially intended to constitute a research project, the overwhelmingly positive response of the students that the first seminar in 2011 had exceeded their expectations as a significant learning experience called for an inquiry. An analysis of students' learning journals, applying Biesta (2013) and Fink (2013) on the significant learning experiences, conducive learning contexts and sense of global connectedness has been conducted by Lehtomäki, Moate & Posti-Ahokas (2015). The findings of the study emphasise the importance and added value of diversity (geographical, disciplinary, cultural, social) of students and faculty staff engaged in university level programmes in education. Students' significant learning experiences suggest that creating opportunities for global dialogue and knowledge generation in higher education can open up new perspectives to students in education and thereby increase their sense of global connectedness.

In this paper, we analyse students' experiences in two learning activities that have been among the most popular in the EFA seminars. We first introduce the participants' experiences of a session motivated by drama that has been used in the opening session of the seminar each year. The second example of a learning context conducive for cross-cultural learning dialogue is a Learning Café that has opened the second seminar day. By introducing and analysing these activities, we aim to elucidate the kind of learning contexts that can enhance dialogue and sense of global connectedness.

6 UNESCO Education For All Global Monitoring Report, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>

Using theatre to stimulate global dialogue

“One of the highlights of the congress was the Theatre in Education. It was a very simple way to introduce challenging topics.” (15/2014)

“Drama presentation had really huge influence on me. The form was absolutely perfect, scenes were played very well and the discussion was very useful.” (38/2011)

A participatory theatre group in education of young actors, former education students and now teachers by profession, has each year prepared seminar sessions to highlight critical issues in the global EFA process with a focus on the country-specific context of Finland. The drama-stimulated sessions have been guided by the theatre group, that has prepared short scenes around the seminar's theme. As an example, the session in the most recent seminar in November 2014 discussed the quality in teaching and learning through thought-provoking scenes on parents' school choice, marketisation of early childhood education, different pedagogical approaches and access to educational resources. After each scene, the group facilitated discussion among seminar participants who discussed the topics in participants' own various contexts. Besides providing topics and questions for discussion, participants were activated by voting tasks and some simple drama techniques, including making a 'statue' representing a good school (Photo 1).



Photo 1: Participants made statues representing a good school, EFA seminar 2014 (photo by Panu Forsman)

The interactive form of theatre has been a success, “opening eyes” (17/2011), because “everyone was involved and amazed by the way the problems were shown so they jotted down the solutions for improving the system” (4/2011). The students reported how the drama combined with prompted themes for informal discussions and contributions from the participants created a powerful learning experience. Furthermore, they understood the connections of the challenges in one country to the broader context:

“We witnessed a beautiful drama which brought forth some challenges in the Finnish education system. These challenges are equally faced in many educational systems worldwide.” (5/2011).

“The theatre group urged the participants to be creative and ponder over the ways through which we can contribute to the improvement of the quality of education in our respective countries. The discussion with the theatre group was also very useful in that we explored a profile of a good teacher that can play a pivotal role in bringing about quality education for all.” (25/2014)

Based on the analysis of the learning journals, the participatory theatre particularly helped the participants to recognise the limitations of their own understanding and possibilities to understand, as well as helping the participants to appreciate learning through innovative interactional means.

A Learning café on global challenges in education

“A wonderful group work. There were tables that we moved from each to another one in whole row. On each table there was a discussion about one specific problem or fact in educational system today, it was very good for learning we discussed and wrote down the solutions which was in our minds and the way that the group work was assembled everyone had a chance to discuss about all issues.” (4/2011)

“The Learning Café” is a morning session where selected challenges of the global EFA process related to the seminar theme have been discussed in small groups with maximally diverse participants. The challenges (e.g. ‘Students drop out before completing their education’, ‘Poverty restricts possibilities in education’, ‘The status of the teaching profession and education in society is weak’) are written on a piece of paper and one is put on each coffee table in the university cafeteria, reserved for the activity. The task for the participants around each table is to find possible solutions to the indicated challenge. After that participants are asked to move to another table, mix with a new group of people, see what the previous group had suggested, build on their ideas and make more suggestions (Photo 2).



Photo 2: Learning Café: Searching for solutions to the global education crisis, EFA seminar 2014 (photo by Elina Lehtomäki)

The students have found the Café interaction inspiring for changing perspectives on global and local challenges in the EFA process. The students explained how the Café activities motivated them to understand the importance of broadening perspectives not only through knowledge but by practical personal experiences:

“Café group discussion facilitated [meeting] people in different academic disciplines and widening the knowledge in education and how to find quick possible solution for the education success. Several solutions were proposed which helped to think more suggestion out of what others mentioned.” (18/2011)

“The learning café helped us to discuss and understand how we can identify and propose solutions to the EFA challenges. Here, I realized how complex it is to solve a global problem, given that each country has its priorities and gaps in handling global education development issues.” (40/2014)

It is important to note the way in which the Learning Café fostered different learning experiences. In the Café the participants began to question their existing assumptions and to recognise their personal and shared responsibilities by engaging in discussion with others.

Conclusion

The seminars have become annual events and highlights for many students at the University of Jyväskylä. The participating students’ group has comprised Finnish and

international degree students and international visiting students. However, one of the challenges has been to get more Finnish student teachers to attend the seminar as it has not been part of their compulsory courses. The interactive English as a lingua franca seminar context may be a challenge to some Finnish speaking students and teacher educators (see Hahl, Dervin & Juuti, 2014 for discussion). According to a recent evaluation of the international degree programmes in Finnish higher education institutions (Välimaa et al., 2013), more could be done to integrate learning activities in the international and the regular programmes.

Challenges for integrating international and national students include timetabling across different degree programmes and the independence lecturers have in setting their own timetables. Secondly, the courses provided for international students generally count as optional courses for national students. As these courses are usually quite demanding (run through a foreign language), national students are hesitant to take on the challenge. Students in the teacher education programmes have less opportunities and time for optional courses as their studies have to comply with the nationally defined teacher qualification criteria. At Bachelor's level students have a right to education through Finnish language which means that students cannot be forced to study through English.

In the context of the University of Jyväskylä, more opportunities for including courses such as the EFA seminar in education students' main content courses and improving the online participation in the seminar are being discussed at the faculty level in order to facilitate participation in the next seminars. As the themes of diversity and intercultural understanding are given more attention in the new curriculum at the Faculty of Education, to be implemented in 2016, this suggests that Finnish and international students of education would benefit from working more closely together. The continuity of the seminars and the broader spectrum of participants will also raise relevant questions for our future research in the area of enhancing cross-cultural learning dialogue and the sense of global connectedness. Will the response from a wider spectrum of students be equally positive? How can we analyse whether the positive intentions expressed during the seminars will result in positive action? We will continue to research the reported experiences of student participants in order to be able to answer these questions.

The EFA seminars, including activities as the drama and the Learning Café introduced here serve as examples of how sense of global connectedness can be enhanced through creating opportunities for cross-cultural learning dialogue in higher learning. Students' experiences demonstrate how 'bringing global into local' enhances learning about self, helps to reconsider assumptions and re-evaluate the familiar, assists in recognising the relativity and global connections of problems, thus raising new questions. As a pedagogical event, cross-cultural learning dialogue is a challenging, critical and thrilling endeavour – and can therefore be deeply meaningful. In higher education we need places of creative engagement with others from different contexts, with self and with global educational issues. As university faculty and teacher educators, our task is to prepare future professionals with deep understanding of the added value of diversity and with significant learning experiences in

cross-cultural dialogue and global connectedness. This, we believe will give a meaningful contribution to internationalisation and help us move towards what Clifford (2010) called “transformative international education”.

Overview of the International Education For All Seminar 2014



International Education For All Seminar 2014 Faculty of Education, University of Jyväskylä

Thursday 6 November 2014

Time	Place	Activity
9:15–09:30	L304	Seminar Opening Dean, Faculty of Education, Professor Marja-Leena Laakso
9:30–10:30	L304	Teaching and Learning: achieving quality for all by Taivaltajat Theatre in Education
10:30–10:45	L	Break
10:45–11:15	L304	The Quality of Education in Chile Researcher at the Centro de Investigación Avanzada en Educación, Chile, Beatrice Ávalos
11:15–11:45	L304	The Quality of Education in Africa Director of the Association for Development of Education in Africa, African Development Bank, Oley Dibba-Wadda
11:45–12:00	L304	Discussion
12:00–13:00		Lunch break
13:00–14:15	L304	Interconnected? Research, policy and practise for quality of education Counsellor of Education, Department of Higher Education and Science Policy, Ministry of Education and Culture, Tiina Vihma-Purovaara; Adjunct Professor, University of Helsinki, Hisayo Katsui; Post-doctoral Researcher, University of Helsinki, Hanna Posti-Ahokas; Lecturer, State University of Zanzibar and Doctoral Student, University of Jyväskylä, Said Khamis Juma; Head of Dept. of Teacher Education, University of Jyväskylä, Tiina Silander; Professor, Dept. of Education University of Jyväskylä, Hannu Savolainen; Chair: Adjunct Professor Elina Lehtomäki
14:30–16:00	L127 L142 M308 OPK141 M205 OPK136 M216	Theme groups 1) Pimé Café: experience being included in the dark! Matti Mäkelä et co 2) Gender equality: students' voice, Hanna Posti-Ahokas and Mari-Anne Okkolin 3) Education as a basic human right, Hisayo Katsui and Elina Lehtomäki 4) ICT for all? Suzanne Puhakka and Antti Pirhonen 5) Music for all: outreach programmes, Pekka Toivanen et co 6) Quality of education export, Sauli Puukari and Jerker Polso 7) Teacher development, Tiina Silander and Josephine Moate

Friday 7 November 2014

Time	Place	Activity
9:15–10:15	Ilokivi	Learning Café: searching solutions to EFA challenges Tea, coffee and discussions, Doctoral student Cheng-Yu Pan and University Teacher Salla Määttä
10:30–12:30	L304	The Education We Want: learners and teachers Highlights from the theme groups, University Teacher, Dr. Leena Halttunen
12:30–13:30		Lunch break
13:30–13:45	M103	Introduction to the Film , Doctoral student Crystal Green
13:45–15:45	M103	The Finland Phenomenon: inside the world's most surprising school system , film by Robert Compton Discussion: Quality for All? Chair: Head of the Dept. of Education Matti Kuorelahti
15:45–16:00	M103	Refreshments

References

- Bennett, R., Volet, S. & Fozdar, F. (2013). "‘I’d Say it’s Kind of Unique in a Way:’ the development of an intercultural student relationship." *Journal of Studies in International Education*, 17 (5), 533–553.
- Biesta, G. (2013). The idea of educational theory. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (eds.), *Handbook of educational theories* (pp. 5–16). Charlotte, NC: Information Age.
- Bourn, D. (2012). Students as Global Citizens. In E. Jones (ed.), *Internationalisation and the Student Voice. Higher Education Perspectives* (pp. 18–29). New York: Taylor & Francis.
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. Research Paper No. 11. London: Development Education Research Centre, Institute of Education in partnership with the Global Learning Programme. Available at: http://www.ioe.ac.uk/DERC_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning.pdf [5 September 2014]
- Clifford, V. (2010). "The Internationalised Curriculum: (Dis-)locating students." In E. Jones (ed.), *Internationalisation and the Student Voice. Higher Education Perspectives* (pp. 169–180). New York: Taylor & Francis.
- Denson, N. & Bowman, N. (2013). "University diversity and preparation for a global society: the role of diversity in shaping intergroup attitudes and civic outcomes." *Studies in Higher Education*, 38 (4), 555–570.
- Dervin, F. & Hahl K. (2014): Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme, *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2014.904413.
- European Development Education Monitoring Report "DE Watch". (2010). *European Multi Stakeholder Steering Group on Development Education*. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf [15 April 2014]
- Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Wiley and Sons.
- Hahl, K., Järvinen, H.-M. & Juuti, K. (2014). Accommodating to English-medium instruction in teacher education in Finland. *International Journal of Applied Linguistics*. doi: 10.1111/ijal.12093.
- IAU (International association of universities). (2012). *Affirming Academic Values in Internationalisation of Higher Education: A Call for Action*. Available at: http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Affirming_Academic_Values_in_Internationalisation_of_Higher_Education.pdf [15 April 2014]
- Kehm, B. M. & Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3–4), 260–273.
- King, P. M., Perez, R. J. & Shim, W. (2013). How College Students Experience Intercultural Learning: Key Features and Approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6 (2), 69–83.
- Layne, H. & Lipponen, L. (2014). Student teachers in the contact zone: developing critical intercultural 'teacherhood' in kindergarten teacher education. *Globalisation, Societies and Education*, doi: 10.1080/14767724.2014.980780.
- Lehtomäki, E., Moate, J. & Posti-Ahokas, H. (2015). Global Connectedness in Higher Education: Student Voices on the Value of Cross-cultural Learning Dialogue. *Studies in Higher Education*, doi: 10.1080/03075079.2015.1007943.

- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M. & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3–4), 443–456.
- Miller-Idriss, C. & Shami, S. (2012). Graduate Student Training and the Reluctant Internationalism of Social Science in the USA. *Research in Comparative and International Education*, 7 (1), 50–60.
- Ministry of Education. (2009). Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015. *Publications of the Ministry of Education, Finland*, 2009:23. Available at: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Korkeakoulujen_kansainvalistymisstrategia_2009_2015.html?lang=en [16 December 2014]
- Moate, J. & Ruohotie-Lyhty, M. (2014). Identity, agency and community: reconsidering the pedagogic responsibilities of teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 62 (3).
- Posti-Ahokas, H., Janhonen-Abruquah, H. & Johnson Longfor, R. (forthcoming). Urban spaces for intercultural encounters: cultural plunges for future teachers. *Education and Society*.
- Seddon, T. (2014). Making educational spaces through boundary work: territorialisation and 'boundarying'. *Globalisation, Societies and Education*, 12 (1), 10–31.
- Tian, M. & Lowe, J. (2009). Existentialist internationalisation and the Chinese student experience in English universities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (5), 659–676.
- Välimaa, J., Fonteyn, K., Garam, I., van den Heuvel, E., Linza, C., Söderqvist, M., Wolff, J. U. & Kolhinen, J. (2013). *An evaluation of international degree programmes in Finland*. The Finnish Higher Education Evaluation Council FINHEEC/KKA. Available at: http://www.kka.fi/files/1822/KKA_0213.pdf [15 April 2014]
- Värri, V.-M. (2010). Opettajankoulutuksen sivistystehtävät globaalín vastuun aikakaudella [The cultivating aims of teacher education in an age of global responsibility]. In E. Lindfors & J. Pullinen (eds.), *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä* (pp. 35–55). Tampere: Tampereen yliopisto.

Auf den Inhalt kommt es an

Perspektiven der Umsetzung eines themenzentrierten Internationalisierungskonzepts

1. Einführung

Die Internationalisierung der LehrerInnenbildung ist eine Herausforderung, die zunehmend an Hochschulen herangetragen wird. Bereits im April 2013 haben die WissenschaftsministerInnen von Bund und Ländern die hohe Bedeutung der Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden besonders hervorgehoben (Strategie für die Internationalisierung der deutschen Hochschulen, 2013), ein Anspruch, der von der Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihren Empfehlungen zur LehrerInnenbildung um die Forderung nach einer konsequenten Internationalisierung von Studienangeboten in der LehrerInnenbildung ergänzt und von ca. 150 ExpertInnen für LehrerInnenbildung im November desselben Jahres in Form einer Resolution bekräftigt worden ist (HRK, 2013; Lehrerbildung muss internationaler werden, 2013).

Das Schlagwort „Internationalisierung der LehrerInnenbildung“ findet sich inzwischen vermehrt auch in den Entwicklungsplänen deutscher Hochschulen wieder. Gegenwärtig wird bundesweit diskutiert, wie sich die vielfältigen Erwartungen, die damit verbunden sind, umsetzen lassen. Auf Tagungen und in einschlägigen Broschüren bzw. Fachgutachten werden, ausgehend von diversen, mitunter als „Good“ und bisweilen sogar „Best-Practice-Modelle“ bezeichneten Projekten einzelner Hochschulen, unterschiedliche Aspekte beleuchtet und bearbeitet: etwa die Internationalisierung der Curricula, Modelle für Austausch und Kooperation mit internationalen HochschulpartnerInnen oder Mobilitätshindernisse und strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. HRK, 2014a, S. 54–57; HRK, 2014b, S. 98–117). Dabei bleibt allerdings zu konstatieren, dass der Begriff Internationalisierung, der in Bezug auf die LehrerInnenbildung lange Zeit auf das gemeinsame wissenschaftliche Publizieren reduziert wurde, auch heute noch divergent und bisweilen sogar widersprüchlich verwendet wird. Grundsätzlich wird Mobilitätsprogrammen zwar ein erhebliches Potenzial für die Förderung berufsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen angehen-der wie auch berufstätiger LehrerInnen zugeschrieben. Per se führen sie aber nicht zu produktiven Entwicklungen (Leutwyler & Meierhans, 2011, S. 110; Rotter, 2014; Brodnicke, 2007), und gerade das häufig angeführte Argument, Auslandsaufenthalte würden Lehramtsstudierende auf die vielfältigen Aufgaben einer „interkulturellen Pädagogik“ in „multinationalen Klassen“ vorbereiten, ist bislang wissenschaftlich nicht ausreichend belegt (Shaklee & Baily, 2012, S. 242). Noch ist die Wirkkraft der Internationalisierung von Studieninhalten ein Forschungsdesiderat – vielleicht wird deshalb in öffentlichen Aussprachen über Begründungen von Internationalisierungs-

maßnahmen auffallend oft auf individuelle Auslandserfahrungen während der eigenen Schul- und Studienzeit rekurriert, die zu einer persönlichen „Horizonterweiterung“ geführt hätten.

Angesichts des fehlenden gemeinsamen Verständnisses über konkrete Zielsetzungen und Inhalte von Internationalisierungsprozessen verwundert es nicht, dass entsprechende Bestrebungen innerhalb der Hochschulen meist auf einige wenige Fachgebiete beschränkt bleiben und die Aktivitäten oft von dem Engagement, der Expertise und dem persönlichen Netzwerk einzelner Hochschullehrender getragen werden. Als problematisch erweist sich, wenn diesen Aktivitäten kein die Gesamtheit der universitären LehrerInnenbildung einbeziehendes Konzept zugrunde liegt. Verschiedene Beispiele belegen, dass ein mit viel Aufwand aufgebautes transnationales Kooperationsprojekt abrupt beendet wird, sobald eine der beteiligten Personen im In- oder Ausland ihre Heimatuniversität verlässt und die Kooperationsbeziehungen auf eine andere Universität überträgt.

Die hier nur angerissenen Problemfelder deuten bereits ein Dilemma an: Einerseits ist Internationalisierung eine Querschnittsaufgabe, in die möglichst viele Bereiche der LehrerInnenbildung einzubeziehen sind. Andererseits finden sich für die an der LehrerInnenbildung beteiligten Fachgebiete nicht immer unmittelbare Anknüpfungspunkte an bereits bestehende Lehr- und Forschungsschwerpunkte. Bisweilen scheinen auch authentische Anlässe zu einer Internationalisierung von Studieninhalten zu fehlen, und schließlich bedeutet die damit verbundene Etablierung eines länderübergreifenden Kooperationsnetzes zumindest in der Anfangsphase einen erheblichen Mehraufwand nicht nur für die meist zeitlich ohnehin überlasteten Hochschullehrenden, sondern auch für die Studierenden selbst. Internationalität gehört längst noch nicht zum Professionsverständnis von LehrerbildnerInnen und Lehrkräften – umso wichtiger ist es, in Wirksamkeitsstudien auch der Frage nach dem konkreten Mehrwert nachzugehen, der sich für die an Internationalisierungsmaßnahmen beteiligten Hochschullehrenden ergibt.

Gerade weil die spezifischen Rahmenbedingungen der ersten Phase der LehrerInnenbildung bislang nur begrenzten Spielraum für systematisch angelegte Innovation lassen (Sroka, 2007), sind mit der Entwicklung und Implementierung eines kohärent angelegten, die Breite der LehrerInnenbildung umfassenden Konzepts zur Internationalisierung verschiedene Herausforderungen verbunden. Eine wesentliche Aufgabe besteht darin, sukzessive fachbereichsübergreifende Strukturen zu etablieren, die Hochschullehrenden wie auch Studierenden die Beteiligung an Maßnahmen zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung erleichtern; hierzu gehören beispielsweise die Anpassung der Curricula an die im Zuge der Internationalisierung von Studieninhalten entstehenden neuen Bedarfe, der systematische Auf- und Ausbau eines länderübergreifenden Kooperationsnetzwerks und die Etablierung eines umfassenden Unterstützungsangebots, auf das Hochschullehrende bei der Durchführung internationaler Aktivitäten zurückgreifen können.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, Inhalte zu generieren, an denen internationale Partner auch über das Einzelprojekt hinaus langfristig gemeinsam arbeiten können. Erste Ansatzpunkte für die Entwicklung eines solchen in-

haltsbezogenen Internationalisierungskonzepts werden im Folgenden am Beispiel des Projekts „Teaching Right Livelihood“ der Universität Kassel dargestellt.

2. Das Projekt „Teaching Right Livelihood“ als Ansatz eines inhaltsbezogenen Internationalisierungskonzepts

2.1 Konzeptionelle Überlegungen

Das Projekt „Teaching Right Livelihood“ wird an der Universität Kassel seit 2011 sukzessive etabliert. Bei seiner konzeptionellen (Weiter-)Entwicklung sind folgende Fragestellungen leitend:

1. Wie können zukünftige Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ihren Bildungsauftrag in einer weltweit verflochtenen und mobilen Gesellschaft zu erfüllen, die zugleich von einer sprachlichen, ethnischen, religiösen und kulturellen Heterogenität geprägt ist?

Diese Frage weist auf eine Herausforderung hin, mit denen sich LehrerbildnerInnen weltweit konfrontiert sehen: „No matter how deep their passion for developing globally competent students, teachers cannot teach what they do not know. Teachers need ongoing opportunities to develop their own global competence as well as the pedagogical capacities to foster global competence in their students.“ (Mansilla & Jackson, 2011, S. 85; vgl. auch Goodwin, 2012). Erste Ansätze zur Bewältigung der damit verbundenen Aufgaben liefert in Deutschland der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, der 2007 in einem gemeinsamen Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) entstanden ist und derzeit aktualisiert und erweitert wird (BMZ & KMK, 2014). Nicht zuletzt die im Hinblick auf die Ermöglichung fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtens formulierten fachlich-methodischen Ansprüche stellen die an der LehrerInnenbildung beteiligten Hochschullehrenden vor nicht zu unterschätzende Aufgaben – auch weil WissenschaftlerInnen bei der Bearbeitung des Phänomens der Globalisierung je nach disziplinärer Zugehörigkeit unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund stellen (Overwien & Rathenow, 2009, S. 9). Umso bedeutender ist daher die gemeinsame Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte, die angehenden Lehrpersonen im Verlauf ihres Studiums vielfältige Gelegenheiten bieten, um sich interdisziplinär, multiperspektivisch und dabei wissenschaftlich fundiert mit Ursachen und Folgen von Globalisierungsprozessen auseinanderzusetzen und so selbst Handlungspotenziale zu entfalten (Di Giulio, Künzli David & Defila, 2008).

2. Welche Beiträge kann die universitäre Lehramtsausbildung leisten, um bei LehrerInnen eine *Europeanness* anzubahnen und ihnen die notwendigen berufsrelevanten Kompetenzen zu vermitteln, um sich auch im europäischen Kontext bewähren zu können?

Diese Frage steht in engem Zusammenhang mit den hohen Erwartungen, mit denen Bildungsinstitutionen im Zuge der Europäisierung zunehmend konfrontiert werden (Bosse, 2009; Hilligus & Kreienbaum, 2007; du Bois-Reymond, 2007; Domović, Gehrman, Krüger-Potratz, Petravić, 2011; 2013; Weisseno & Eck, 2009; Caena & Margiotta, 2010). Dass die Ausbildung, Berufstätigkeit und Weiterqualifikation von Lehrkräften längst nicht mehr als eine nationale Angelegenheit aufzufassen sind, verdeutlichen die *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Europäische Kommission, 2005) sowie das *Teacher Manifesto for the 21st Century*, das im Rahmen des vom Europarat verantworteten Pestalozzi-Programms erarbeitet worden ist (The Pestalozzi Programme, 2014). Zudem sollen sich Studierende gemäß dem Leitbild des *European Teacher* im Verlauf ihrer Ausbildung des heterogenen, multikulturellen Wesens der europäischen Gesellschaft bewusst werden sowie mit anderen europäischen Bildungssystemen und länderübergreifenden bildungspolitischen Fragen befassen (Schratz, 2005; 2007; 2009). Dass nicht nur angehende FremdsprachenlehrerInnen dazu befähigt werden sollen, Unterricht in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache zu halten, ist ein Anspruch, zu dem sich Hochschulen europaweit verhalten müssen.

3. Wie können Auslandsaufenthalte so in die Lehramtsausbildung integriert werden, dass sie von Studierenden für die Entwicklung ihrer berufsrelevanten Kompetenzen optimal genutzt werden können?

Auch im Bereich der LehrerInnenbildung wird Auslandsaufenthalten ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Zukünftigen Lehrkräften sollen hierdurch Möglichkeiten eröffnet werden, ihre Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen, fremde Lerntraditionen und Unterrichtskulturen kennenzulernen sowie ihre eigene LehrerInnenprofessionalität im Spiegel eines anderen Bildungssystems kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Gleichzeitig bleibt zu konstatieren, dass infolge der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses zwar diverse Mobilitätsmöglichkeiten geschaffen worden sind (Hartmann, 2014), die internationale Mobilität der Lehramtsstudierenden aber noch immer weit unter dem Durchschnitt der Studierenden liegt. Angesichts der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit stellt sich die Frage, welche Hilfestellungen Lehramtsstudierenden geboten werden können, um die Hürden, mit denen sie sich bei der Beteiligung an Mobilitätsprogrammen konfrontiert sehen, zu überwinden. Zu klären sind dabei insbesondere auch Fragen der curricularen Konzeption von Studiengängen und der konkreten Umsetzung in der Lehre.

Das Projekt „Teaching Right Livelihood“ bietet vielfältige Anlässe, um die aufgeworfenen Fragen zu bearbeiten. Den gemeinsamen Bezugsrahmen für die inhaltliche

Arbeit bildet der *Right Livelihood Award*, der in Deutschland auch als Alternativer Nobelpreis bekannt ist. Diese internationale Auszeichnung wird jährlich im schwedischen Parlament an Menschen und Initiativen verliehen, die sich durch ihr besonderes Engagement für eine nachhaltige Lebensweise auszeichnen, weil sie *Best-Practice-Modelle* zur Lösung lokaler und globaler Problemlagen entwickelt haben.¹ Sie setzen sich ein für Menschenrechte, Frieden, Konfliktlösung, die Rechte von Minderheiten, kulturelle und spirituelle Erneuerung, Umweltschutz und den nachhaltigen Umgang mit Ressourcen; weitere Themen der Arbeit der PreisträgerInnen sind Globalisierung, Landwirtschaft, Kinder, Bildung, Ernährung, Alternative Technologien und neue Wirtschaftsmodelle. Der Themenkomplex *Right Livelihood* spiegelt nicht nur das inhaltliche Spektrum des Lernbereichs „Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wider. Er ist auch kennzeichnend für den interdisziplinären und offenen Ansatz des Projekts, weil er Hochschullehrenden und Studierenden je nach Fach, Lehr-, Studien- und Forschungsschwerpunkten sowie persönlichen Interessen diverse Anknüpfungspunkte für die gemeinsame inhaltliche Arbeit und methodische Umsetzung bietet.

2.2 Pilotprojekt: Herausforderungen und Chancen einer länderübergreifenden Lehrveranstaltung

Den Ausgangspunkt für das Projekt „Teaching Right Livelihood“ bildete ein von DAAD und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördertes transnationales Kooperationsprojekt zur Stärkung der internationalen Dimension der Lehre, das an der Universität Kassel in enger Zusammenarbeit mit der *Right Livelihood Award Foundation* und der Universität Stockholm in den Jahren 2010/2011 erstmals unter dem Titel „Teaching Right Livelihood. Der Alternative Nobelpreis in Schule und Unterricht“ umgesetzt wurde (Christoforatu, 2012; 2014). Beteiligt waren daran deutsche und schwedische Lehramtsstudierende, die bereits mit den theoretischen Grundlagen von didaktischen und methodischen Entscheidungen vertraut waren, über erste Unterrichtserfahrungen verfügten und künftig Jugendliche und junge Erwachsene ab Jahrgangsstufe 5 unterrichten würden: Die Kasseler Studierenden waren zukünftige Haupt- und Realschul-, Gymnasial- und BerufsschullehrerInnen, die Stockholmer Studierenden waren angehende Grundskol- und Gymnasielärare. Von deutscher Seite aus wurde die Lehrveranstaltung als Modul 9 („Bildung und Erziehung im gesellschaftlichen Kontext“) im Rahmen des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums der Universität Kassel durchgeführt, das den bildungswissenschaftlichen Anteil des Lehramtsstudiums abdeckt und von sämtlichen Lehramtsstudierenden durchlaufen wird. Um die schwedischen Studierenden in die Kasseler Lehrveranstaltung zu integrieren, wurde sie als Blended-Learning-Arrange-

1 Eine Übersicht über das breite Spektrum an Aktivitäten der Preisträger bietet die Website der *Right Livelihood Award Foundation*: <http://rightlivelihood.org/>. Zum Entstehungshintergrund des *Right Livelihood Award* s. auch z.B. Lüpke, 2009; Lüpke & Erlenwein, 2010; Streich, 2005. Vgl. bitte auch die Porträtierung ausgewählter PreisträgerInnen bei Mouratidi, 2012.

ment konzipiert, hier als Kombination aus elektronischen Lehr-Lernphasen und Präsenzveranstaltungen sowie einer Unterrichtsphase am Lernort Schule. Die folgende Grafik beschreibt den Aufbau der Lehrveranstaltung:

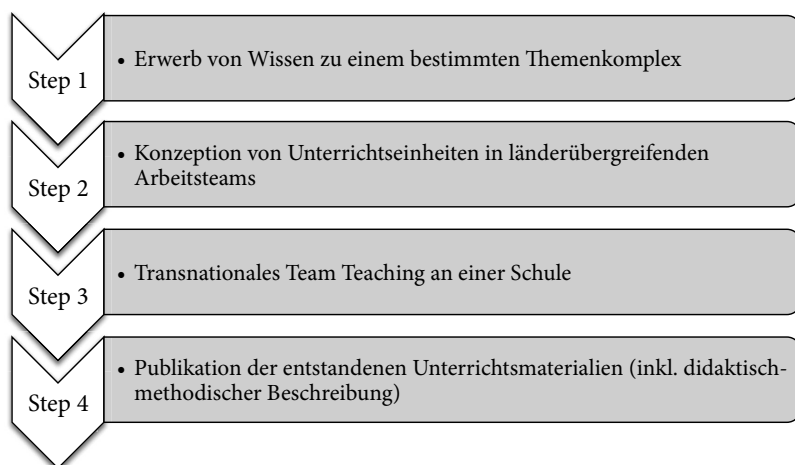


Abbildung 1: Aufbau der länderübergreifenden Lehrveranstaltung

Step 1: Erwerb von Wissen zu einem bestimmten Themenkomplex

Nachdem die Studierenden weitgehend selbstständig Informationen über die Arbeitsweise der *Right Livelihood Award Foundation* gesammelt und sich durch die Beschäftigung mit mehreren PreisträgerInnen der vergangenen Jahre in die Philosophie des *Right Livelihood Award* eingearbeitet hatten, trafen sie sich in Stockholm zu einem gemeinsamen Blockseminar, wo sie sich in Gesprächen mit RepräsentantInnen der Stiftung sowie mit ausgewählten PreisträgerInnen vertiefend mit Fragen nach sozialer Gerechtigkeit, Naturschutz und nachhaltiger wirtschaftlicher Entwicklung auseinandersetzten. Sie gewannen dabei nicht nur Einblicke in die Auswirkungen der Globalisierung, sondern lernten zudem an konkreten Beispielen Lösungsansätze für aktuelle Probleme kennen.

Step 2: Konzeption von Unterrichtseinheiten in länderübergreifenden Arbeitsteams

Wie bereits ausgeführt wurde, besteht eine wesentliche Zielsetzung des Projekts darin, den Alternativen Nobelpreis, die Projekte der PreisträgerInnen und somit mittelbar die Idee von *right livelihood* in der LehrerInnenbildung und weiterhin durch die Konzeption konkreter Unterrichtseinheiten im regulären Schulunterricht zu verankern. Die Studierenden standen nun also vor der Herausforderung, das Wissen und die Erkenntnisse, die sie sich selbst angeeignet hatten, fachlich, didaktisch und methodisch so aufzubereiten, dass sie für andere Lehrende und Lernende in Form von konkreten englischsprachigen Unterrichtsmaterialien verfügbar werden. Noch während der Präsenzveranstaltung in Stockholm bildeten die Studierenden im Verlauf

eines Workshops transnationale Arbeitsteams, in denen sie sich fortan mit einem individuellen, von ihren Studienschwerpunkten und persönlichen Interessen geleiteten Thema befassten. Den Studierenden blieb dabei weitgehend freigestellt, wie sie bei der Konzeption dieser Unterrichtseinheiten vorgehen würden. Weder auf die Wahl des Inhalts noch auf die Art der Umsetzung wurde Einfluss genommen. Den angehenden Lehrkräften wurde lediglich nahegelegt, sich zunächst unter Rückgriff auf die aktuellen Kerncurricula darüber zu verständigen, welche Ziele sie bei der Konzeption der Unterrichtseinheiten verfolgten und welche Kompetenzen die SchülerInnen beim Umgang mit den Unterrichtsmaterialien erwerben könnten.

Noch in Stockholm verständigten sich die einzelnen Arbeitsteams auf ihr weiteres Vorgehen und anstehende Arbeitsschritte. Die eigentliche Ausarbeitung der Unterrichtseinheiten erfolgte im Verlauf einer zweimonatigen Arbeitsphase mit Hilfe der Open-Source-Base *Moodle*, einer Internetplattform zur Unterstützung kooperativer Lehr- und Lernformen, die es allen Teilnehmenden ermöglichte, einerseits synchron zu konferieren und andererseits die Materialien orts- und zeitungebunden zu bearbeiten (Höbarth, 2013; Hoeksema & Kuhn, 2011).

Step 3: Transnationales Team Teaching an einer Schule

Um zu überprüfen, ob die konzipierten Unterrichtsmaterialien im Schulalltag auch tatsächlich verwendbar sind, trafen sich die schwedischen und deutschen Studierenden in Kassel, um ihre Unterrichtseinheiten in ausgewählten Lerngruppen an einer gymnasialen Oberstufe zu erproben. Der Unterricht wurde von LehrerbildnerInnen und den für die Lerngruppen zuständigen Lehrkräften beobachtet, die die Stunden im Anschluss gemeinsam mit den Teams reflektierten. Diskutiert wurden dabei etwa Fragen nach den Ursachen für Abweichungen vom antizipierten Unterrichtsverlauf, die sich zumeist auf das entwickelte Arbeitsmaterial bzw. ungenau formulierte Aufgabenstellungen zurückführen ließen. Die Unterrichtseinheiten wurden im Anschluss an die Nachbesprechung von den Arbeitsteams überarbeitet.

Step 4: Publikation der entstandenen Unterrichtsmaterialien (inkl. didaktisch-methodischer Beschreibung)

Die im Verlauf des Projekts entwickelten und erprobten Unterrichtskonzepte wurden in Form einer Handreichung veröffentlicht (Christoforatu, 2012). In den englischsprachigen Unterrichtsmaterialien spiegelt sich die doppelte Stoßrichtung der Veröffentlichung wider: Sie ist eine Handreichung für Lehrkräfte, die das Thema *right livelihood* im Fremdsprachenunterricht bzw. im bilingualen Sachfachunterricht aufgreifen möchten. Den erstellten Arbeitsblättern haben die Studierenden daher didaktisch-methodische Überlegungen vorangestellt, die neben einer Sachanalyse auch Hinweise zu den (unterrichts-)fachspezifischen Inhaltsfeldern und Kompetenzbereichen sowie zu weiterführender Literatur enthalten. Darüber hinaus richtet sich das Buch aber auch explizit an Aus- und FortbilderInnen von Lehrkräften, die ihrerseits die internationale Dimension der LehrerInnenbildung stärker in den Blick nehmen und durch die Lektüre Anregungen für eigene Vorhaben gewinnen möchten.

Das hier in Kürze beschriebene Projekt war so angelegt, dass die Studierenden eine Doppelrolle einnahmen: Sie fungierten zum einen als Lehrende, die Unterrichtsmaterialien entwickelten und in Form einer Handreichung an andere Lehrkräfte weitergaben. Gleichzeitig waren sie aber auch Lernende, die vor der Herausforderung standen, erstmals ein eigenes didaktisch-methodisches Konzept zu erstellen, sich der hohen Anforderungen von kompetenzorientiertem Lernzuwachs bewusst zu werden, angemessenes Material auszuwählen und entsprechende Aufgaben zu stellen.

Da Englisch die gemeinsame Arbeitssprache der Studierenden war, bot es sich auch mit Blick auf die anzubahnende *Europeanness* von Lehrkräften an, die Unterrichtsmaterialien auf Englisch zu verfassen und so international nutzbar zu machen. Sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung ihres Unterrichts wurden die Lehrkräfte sukzessive für die hohe Bedeutung ihrer Fremdsprachenkompetenz sensibilisiert: Obwohl nur wenige Studierende angehende EnglischlehrerInnen waren, hatte der Großteil der Gruppe von Anfang an kaum Verständigungsschwierigkeiten. Von dieser Erfahrung beflügelt, entschieden sich einige Arbeitsteams dazu, eigene Texte in der Fremdsprache zu formulieren und diese ins Zentrum ihrer Arbeitsmaterialien zu stellen. Erst durch die Konfrontation mit der Unterrichtswirklichkeit, die in eine sprachliche Überarbeitung dieser Texte durch Muttersprachler mündete, wurde den Studierenden bewusst, dass sie ihre Englischkenntnisse überschätzt hatten. Die Einsicht, dass die Fähigkeit zur Verständigung in der Fremdsprache eine Lehrkraft noch nicht dazu befähigt, grammatisch korrekte, idiomatische Texte zu verfassen und diese als Arbeitsmaterialien zu verwenden, bedeutete einen wichtigen Lernschritt, den angesichts der zunehmenden Verbreitung des bilingualen Sachfachunterrichts an den Schulen nicht nur angehende Fremdsprachenlehrkräfte vollziehen sollten (Finkbeiner, 2002; Hollm, Hüttmann, Keßler, Schlemminger & Ade-Thurow, 2013; Hallet & Königs, 2013).

Die Ergebnisse einer projektbegleitenden explorativen Studie legen nahe, dass die gemeinsame Konzeption von Arbeitsmaterialien und das Unterrichten in transnationalen Teams bei den Studierenden zu erheblichen Lernzuwächsen führen, und zwar sowohl in Bezug auf didaktische und methodische Themen als auch im Hinblick auf das Selbst- und Rollenverständnis der angehenden Lehrpersonen (Christoforotou, 2012; 2014). Eine umfassende Analyse dazu, welche berufsrelevanten Kompetenzen die Lehramtsstudierenden infolge ihrer Teilnahme an der skizzierten transnationalen Lehrveranstaltungen konkret erweitern, steht jedoch noch aus. Sie ist eines der zahlreichen Desiderata im Bereich der Forschung zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung.

2.3 Die interdisziplinäre AG „Teaching Right Livelihood“

Das fachbereichsübergreifende Projekt „Teaching Right Livelihood“ wird inzwischen vom Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) der Universität Kassel aus koordiniert und soll durch Kooperationen mit hochschulinternen und -externen Einrichtungen sukzessive ausgeweitet werden. Den Nukleus der Aktivitäten bildet die im Jahr 2012 gegründete interdisziplinäre ZLB-Arbeitsgruppe „Teaching Right Livelihood“, in der ErziehungswissenschaftlerInnen und FachdidaktikerInnen aus verschiedenen lehrerbildenden Fachbereichen und zentralen Einrichtungen der Universität Kassel sowie AusbilderInnen aus der zweiten Phase der LehrerInnenbildung kooperieren. Ihr gemeinsames Anliegen besteht darin, den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kasseler LehrerInnenbildung zu verankern und deren Internationalisierung durch den Aufbau eines transnationalen Kooperationsnetzwerks voranzutreiben (Die Arbeitsgruppe Teaching Right Livelihood, 2013). Mit diesem Ziel entwickeln die Hochschullehrenden gemeinsam curriculare und hochschuldidaktische Konzepte, mit denen das reguläre Studienangebot erweitert wird. Die konkreten, auf die LehrerInnenbildung bezogenen Aktivitäten umfassen dabei die Entwicklung interdisziplinär ausgerichteter Lehrveranstaltungsformate, die Konzeption hochschuldidaktischer Materialien für die LehrerInnenbildung und die gemeinsame Publikation von Unterrichtsmaterialien zum Lernbereich Globale Entwicklung ebenso wie die Durchführung von Workshops, die Betreuung von Examensarbeiten und die Unterstützung einschlägiger Forschungsvorhaben.

Den ersten Höhepunkt der Aktivitäten bildete die internationale Konferenz „Teaching Right Livelihood – Education in a Globalized World“, die im Sommer 2014 in enger Kooperation mit der *Right Livelihood Award Foundation* und dem *Right Livelihood College* durchgeführt und von der Heidehof-Stiftung, dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und dem DAAD gefördert wurde. In einer Kombination aus wissenschaftlicher Tagung und schulpraktischen Foren bearbeiteten eine Preisträgerin und zwei Preisträger des Alternativen Nobelpreises – Sima Samar (Afghanistan), Dipal Barua (Bangladesh) und Raúl Montenegro (Argentinien) – sowie FachwissenschaftlerInnen das Thema *right livelihood* gemeinsam mit LehrerbildnerInnen, Lehramtsstudierenden, Lehrkräften und SchülerInnen aus wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und bildungspolitischer Perspektive. Den Arbeitsschwerpunkten der Laureaten entsprechend lag der inhaltliche Fokus der Tagung auf den Themenfeldern „Solar Technology as a Social Venture“, „Human Rights in Afghanistan“ und „Social and Environmental Challenges in South America“, die unter Beteiligung unterschiedlicher Fachdisziplinen bearbeitet wurden.

Um die Studierenden angemessen auf die komplexen Arbeits- und Diskussionsinhalte vorzubereiten, wurden in den Fachbereichen 01 (Humanwissenschaften), 05 (Gesellschaftswissenschaften) und 10 (Mathematik und Naturwissenschaften) der Universität Kassel mehrere z.T. interdisziplinär angelegte, curricular verankerte Lehrveranstaltungen angeboten. Sie gaben den angehenden Lehrkräften Gelegenheiten, sich theorie- und berufsfeldbezogen mit den Visionen und Projekten der

eingeladenen LaureatInnen des *Right Livelihood Award* zu befassen. Auch wurden in diesen Seminaren unter Einbeziehung von Schulen der Region modellhaft Formate entwickelt, in denen die Inhalte des *right livelihood* (und damit implizit Themen nachhaltiger Entwicklung) altersgerecht und erfahrungsbezogen thematisiert und fächerübergreifend bearbeitet werden können. Die entstandenen Konzepte und Unterrichtsmaterialien wurden in den schulpraktischen Foren präsentiert und unter Einbeziehung unterschiedlicher fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven weiterentwickelt. Der Zielsetzung des Projekts entsprechend enthält die im Anschluss an die Tagung entstandene englischsprachige Publikation neben fachwissenschaftlichen Beiträgen auch einen Überblick über die entstandenen Unterrichtsmaterialien sowie eine ausführliche Darlegung der den einzelnen Lehrveranstaltungen zugrunde liegenden hochschuldidaktischen Konzepte (Christoforatu, 2015).

3. Zusammenfassung und Ausblick

Das Projekt *Teaching Right Livelihood* an der Universität Kassel verfolgt den Anspruch einer inhaltsbezogenen Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Der thematische Bezugsrahmen bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für den Auf- und Ausbau eines interdisziplinär angelegten Netzwerks mit inner- und außereuropäischen KooperationspartnerInnen, das mittelfristig auch für die Etablierung von Mobilitätsprogrammen genutzt werden kann. Gleichzeitig eröffnet er Lehramtsstudierenden wie auch Hochschullehrenden diverse Möglichkeiten, sich – ausgehend von ihren spezifischen Studien- bzw. Arbeitsschwerpunkten – interdisziplinär mit übergreifenden globalen Fragestellungen zu befassen und dabei fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Wissensbestände und Sichtweisen zu verknüpfen. Auch erleichtern die konkrete Auseinandersetzung mit den prämierten Projekten der PreisträgerInnen und der persönliche Dialog mit ihnen den für das globale Lernen zwar unverzichtbaren, aber nur schwer realisierbaren Perspektivenwechsel enorm.

Angesichts der Internationalität der Thematik ist die Internationalisierung der LehrerInnenbildung eine „selbstverständliche Begleiterscheinung“ des Projekts. Aus der Einbindung von PreisträgerInnen des Alternativen Nobelpreises und den länderübergreifenden Kooperationen, wie sie etwa im Pilotprojekt erprobt worden sind, ergeben sich für alle Beteiligten zahlreiche authentische Anlässe zur fremdsprachlichen und interkulturellen Kommunikation, die u.a. für bilinguale Projekte genutzt werden können. Gleichzeitig aber stellt gerade die Notwendigkeit der Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache bei der Vorbereitung und Durchführung von internationalen Projekten ein nicht zu unterschätzendes Problem dar, weil sie stets einen erheblichen zusätzlichen Arbeitsaufwand sowohl für Hochschullehrende und Studierende bedeutet. Umso wichtiger erscheint es, im Rahmen der konzeptionellen Weiterentwicklung des Projekts „Teaching Right Livelihood“ in enger Abstimmung mit

den beteiligten WissenschaftlerInnen bedarfs- und zielgruppenorientierte Unterstützungsangebote zu schaffen, durch die die fremdsprachliche Kommunikation entlastet wird.

Die langfristig erfolgreiche Umsetzung von Maßnahmen zur Internationalisierung wird durch einen weiteren Faktor erheblich erschwert: die hohe Kostenintensität der Einzelvorhaben. Zwar ergibt sich durch die neuen Medien eine Vielzahl an Möglichkeiten für virtuell gestützte Kooperationsprojekte im Sinne einer „Internationalisation@Home“, doch ist – bei aller Würdigung der durchaus wichtigen und sinnvollen Aktivitäten in diesem Bereich – zu betonen, dass sich viele entscheidende Lernprozesse letztlich eben doch im Rahmen von persönlichen Begegnungen bzw. Vor-Ort-Erkundungen in Gang setzen lassen (Kissock & Richardson, 2012). Die damit verbundenen hohen Kosten wiederum können nur durch die Akquirierung von Drittmitteln finanziert werden.

Aktuell beziehen sich die einschlägigen Förderprogramme allerdings häufig noch ausschließlich auf die Deckung der bei der Durchführung eines zeitlich begrenzten Teilprojekts unmittelbar entstehenden Reisekosten – eine Anschlussförderung, die die Etablierung und Weiterentwicklung eines solchen Projekts auf Grundlage von Forschungs(zwischen)ergebnissen ermöglichen würde, ist gerade bei den traditionellen Austauschprogrammen zumeist nicht vorgesehen. Bei aller berechtigten Euphorie über die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln bleibt daher festzuhalten, dass ein auf die Breite der LehrerInnenbildung abzielendes Internationalisierungskonzept nur dann langfristig an einer Universität umgesetzt werden kann, wenn die notwendigen strukturellen und kapazitären Voraussetzungen hierfür geschaffen werden, und zwar optimalerweise durch Integration in die übergreifende Internationalisierungsstrategie der betreffenden Hochschule. – Die Realisierung der damit einhergehenden zeit- und kostenintensiven Organisationsentwicklungsprozesse ließe sich durch die Ausschreibung einer umfassenden Förderlinie zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung zweifellos erheblich begünstigen.

Literatur

- BMZ & KMK (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (in Bearbeitung). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage (freigegebenes Arbeitsdokument vom 06.06.2014 zur Anhörung und Kommentierung). Verfügbar unter: http://www.globaleslernen.de/sites/globaleslernen.de/files/files/pages/or_lernbereich_ge_arbeitsdokument_14_6_.pdf [28.01.2015].
- Bois-Reymond, M. du (2007). Europakompetenz als Herzstück eines neuen Lernverständnisses. In A. Hilligus & M. Kreienbaum (Hrsg.), *Europakompetenz – durch Begegnung lernen* (S. 53–65). Opladen: Budrich.
- Bosse, D. (2009). Universitäre Lehrerbildung unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses. *Pädagogische Rundschau*, 63 (6), 675–681.

- Brodnicke, M. (2007). Praktika und Studienaufenthalte – Lohnen sie sich? In A. Hilligus & M. Kreienbaum (Hrsg.), *Europakompetenz – durch Begegnung lernen* (S. 101–105). Opladen: Budrich.
- Caena, F. & Margiotta, U. (2010). European Teacher Education: A Fractal Perspective Tackling Complexity. *European Educational Research Journal*, 9, 317–331.
- Christoforatu, E. (Hrsg.) (2012). *Teaching Right Livelihood. Eine Handreichung für Lehrkräfte und Lehrerbildner. Mit englischsprachigen Unterrichtsmaterialien*. Kassel: kassel university press. Verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-370-7.volltext.frei.pdf> [28.01.2015].
- Christoforatu, E. (2014). Planning and Teaching Lessons in Transnational Teams: Outline of an Interdisciplinary, Transnational Course with Swedish and German Student Teachers. In R. Iucu, M. Peček & M. Schratz (Hrsg.), *Changing Roles of Teachers in the European Context (European Network of Teacher Education Policy)* (S. 19–32). Bukarest: Ars Docendi.
- Christoforatu, E. (Hrsg.) (2015). *Education in a Globalized World: Teaching Right Livelihood* (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik 30). Immenhausen: Prolog-Verlag, im Druck.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). Teacher Education Around the World. What Can We Learn from International Practice? In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Hrsg.), *Changing Policies and Practices* (S. 151–169). London: Routledge.
- Die Arbeitsgruppe Teaching Right Livelihood des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel (2013). *Ziele und Arbeitsfelder*. Verfügbar unter: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/AG_Teaching-Right-Livelihood/AG_TRL-Ziele_Arbeitsfelder.pdf [28.01.2015].
- Domović, V., Gehrman, S., Krüger-Potratz, M. & Petravić, M. (Hrsg.) (2011). *Europäische Bildung. Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern* (= Bildung in Europa – Bildung für Europa 1). Münster: Waxmann.
- Domović, V., Gehrman, S., Krüger-Potratz, M. & Petravić, M. (Hrsg.) (2013). *Europäische Lehrerbildung. Annäherung an ein neues Leitbild. Berichte aus West- und Südosteuropa*. Münster: Waxmann.
- Europäische Kommission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Verfügbar unter: http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf [28.01.2014].
- Finkbeiner, C. (2002). *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel.
- Goodwin, A. (2012). Globalization and the Preparation of Quality Teachers: Rethinking Knowledge Domains for Teaching. In R. Quezada (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education. Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century* (S. 19–32). London: Routledge.
- Di Giulio, A., Künzli David, C. & Defila, R. (2008). Bildung für nachhaltige Entwicklung und interdisziplinäre Kompetenzen – Zum Profil von Lehrkräften. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 179–197). Berlin: Springer.
- Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hartmann, E. (2014). Europäische Hochschulen mit globaler Verantwortung? Kritische Anmerkungen zur internationalen Dimension des Bologna-Prozesses. *Forum Wissenschaft*, 31, 22–26.

- Hilligus, A. & Kreienbaum, M. A. (2007). Einleitung. In A. Hilligus & M. Kreienbaum (Hrsg.), *Europakompetenz – durch Begegnung lernen* (S. 7–14). Opladen: Budrich.
- Höbarth, U. (2013). *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungssituationen*. Glückstadt: Hülsbusch.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg*. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf [28.01.2015]
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014a). *Lehrerbildung heute: Impulse für Studium und Lehre (Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre)*. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/270626_HRK_Lehrerbildung_web_01.pdf [28.01.2015]
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014b). *Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen*. Bonn: Brandt.
- Hoeksema, K. & Kuhn, M. (2011). *Unterrichten mit Moodle 2.0. Praktische Einführung in das E-Teaching* (2. rev. Aufl.). München: Open Source Press.
- Hollm, J., Hüttmann, A., Keßler, J.-U., Schlemmiger, G. & Ade-Thurow, B. (2013). Bilinguales Lernen in der Schule. Gegenwart und Zukunft. In J. Hollm (Hrsg.), *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation* (S. 7–12). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kissock, C. & Richardson, P. (2012). Calling for Action within the Teaching Profession: It Is Time to Internationalize Teacher Education. In R. Quezada (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education. Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century* (S. 89–102). London: Routledge.
- Lehrerbildung muss internationaler werden. Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung* (2013). Verfügbar unter: <https://www.daad.de/veranstaltungen/lehrerbildung/lb/de/26676-resolution-zur-internationalisierung-der-lehramtsausbildung/> [28.01.2015]
- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011). Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29, 100–108.
- Lüpke, G. von (2009). *Die Alternative. Wege und Weltbild des Alternativen Nobelpreises*. München: Riemann.
- Lüpke, G. von & Erlenwein, P. (2010). *Projekte der Hoffnung. Der Alternative Nobelpreis. Ausblicke auf eine andere Globalisierung*. München: oekom.
- Mansilla, V. & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our Youth to Engage the World*. New York: Council of Chief State School Officers and the Asia Society Partnership for Global Learning.
- Midtsundstad, J. H. & Hopmann, S. T. (2010). Diversity united. The Scandinavian Traditions of Lesson Planning. *Bildung und Erziehung*, 63, 431–450.
- Mouratidi, K. (2012). *Bescheidene Helden. Trägerinnen und Träger des Alternativen Nobelpreises. – Backstage Heroes. Alternative Nobel Prize Laureates*. Heidelberg: Kehr.
- Overwien, B. & Tathenow, H. (2009). *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen: Budrich.
- Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium comparationis*, 20, 44–60.

- Schratz, M. (2005). *Was ist ein „europäischer Lehrer“? Ein Diskussionspapier*. Europäisches Netzwerk für Lehrerbildungspolitik (ENTEP). Verfügbar unter: http://entep.unibuc.eu/documents/papers/European_teacher_GermanVersion.pdf [28.01.2015]
- Schratz, M. (2007). Die Europäische Dimension im professionellen Selbst eines Lehrers/einer Lehrerin. In A. Hilligus & M. Kreienbaum (Hrsg.), *Europakompetenz – durch Begegnung lernen* (S. 173–175). Opladen: Budrich.
- Schratz, M. (2009). Kompetenzen einer europäischen Lehrerin/ eines europäischen Lehrers. *Erziehung & Unterricht*, 159, 111–118.
- Shaklee, B. D. & Baily, S. (Hrsg.) (2012). *Internationalizing Teacher Education in the United States*. Lanham: Roman & Littlefield Publishers.
- Sroka, W. (2007). Lehrerbildung im Zeichen der Internationalisierung der Lebensverhältnisse. In D. Flaggmeyer & I. Mortag (Hrsg.), *Horizonte. Neue Wege in Lehrerbildung und Schule* (S. 149–163). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin* (2013). Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Internationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf [28.01.2015]
- Streich, J. (2008). *Vorbilder. Menschen und Projekte, die hoffen lassen. Der Alternative Nobelpreis*. Bielefeld: Kamphausen.
- The Pestalozzi Programme Council of Europe Training Programme for Education Professionals (2014). *Education for Change – Change for Education. The Professional Image and Ethos of Teachers. Teacher Manifesto for the 21st Century of the Conference “The Professional Image and Ethos of Teachers”, April 2014, Council of Europe, Strasbourg*. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf [28.01.2015]
- Weisseno, G. & Eck, V. (Hrsg.) (2009). *Teaching European Citizens. A Quasi-experimental Study in Six Countries*. Münster: Waxmann.
- Westbury, I, Hopmann, S. T. & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. Studies in Curriculum Theory Series*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

***Nachdenklich und dankbar* – Ein Schulpraktikum in Gulu/Uganda mit rassismuskritischer Seminarbegleitung**

Eine Befragung von PraktikantInnen während ihres Berufsfeldpraktikums

1. Einführung

Die Diversität der Gesellschaft sowie Einflüsse der Globalisierung prägen aktuelle Innovationen in der LehrerInnenbildung. Diese Einflüsse nimmt das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) an der Universität zu Köln (UzK) auf, indem es durch seinen Arbeitsschwerpunkt *Internationalisierung* in Verbindung mit inhaltlichen Themen aus dem Bereich *Diversity* einen besonderen Fokus auf die Internationalisierung der LehrerInnenbildung legt. Lehramtsstudierenden wird die Gelegenheit gegeben, Erfahrungen über die deutschen Grenzen hinweg zu sammeln und neue Perspektiven einzunehmen, die durch Reflexionsprozesse angeregt werden und der eigenen Professionalisierung dienen. Am ZfL der UzK haben Studierende deshalb verschiedene Möglichkeiten, Praktika an Schulen innerhalb ihrer obligatorischen Praxisphasen im Ausland zu absolvieren, so auch an drei Schulen in Uganda. Die erste Kohorte von sechs Studierenden absolvierte im Wintersemester 2013/14 ihr Praktikum in Gulu im Norden Ugandas. Mit Hilfe einer dreiteiligen schriftlichen Befragung vor dem Praktikum, währenddessen und danach konnten Motive, Haltungen und Erwartungen der Studierenden erfasst werden. Auf diese Weise sollten Haltungsveränderungen der Studierenden durch inhaltliche Arbeit in den Seminaren sowie konkrete Praktikumserfahrungen nachvollziehbar werden.

Praktika gelten allgemein als „Kernbereich der Lehrerbildung“ (Arnold et al., 2011, S. 90). Sie stellen die Verbindung der Theorie aus der universitären LehrerInnenbildung zur Praxis her. Allerdings müssen sie, um den Professionalisierungsprozess der Studierenden tatsächlich auch voranzutreiben, reflexiv begleitet werden (vgl. Hascher, 2001, S. 218f.). Daher ist neben dem Aufbau von pädagogisch-unterrichtlicher Kompetenz ein weiteres Ziel der Schulpraktika im Ausland, die Reflexionskompetenz der Lehramtsstudierenden weiterzuentwickeln, da Reflexivität als „Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst werden“ kann (Häcker & Winter, 2009, S. 229). Im Rahmen der inhaltlichen Begleitung des Berufsfeldpraktikums in Gulu sollen die Studierenden zum einen durch eine theoriegeleitete Erkundungsaufgabe (forschendes Lernen) ihre Reflexionsfähigkeit erweitern. Zum anderen werden sie durch die Heranführung an rassismuskritische Auseinandersetzungen aus Sicht

der *Critical Whiteness Studies*¹ dazu aufgefordert, über ihre Haltungen gegenüber einem für sie bisher unbekannten Land, ihrer dortigen Rolle als PraktikantIn und ihren Erfahrungen im ugandischen Schulsystem zu reflektieren. Reflexivität gibt in diesem Kontext einerseits konkret dem Denken über die Schulpraxis Raum, andererseits können dabei aber auch eigene Gedanken aktiviert werden (vgl. Rahm & Lunkenbein, 2014, S. 240). So kann bei Studierenden reines Imitationslernen vermieden werden und die Reflexion über eine Situation oder ein Thema eine Haltungs- sowie Verhaltensänderung nach sich ziehen (vgl. ebd.). Den Studierenden soll durch ein begleitetes Auslandspraktikum bewusst werden, dass es „verschiedene Versionen von Welterzeugung nicht nur in verschiedenen Kulturen, sondern in der Gegenwart sogar auch innerhalb einer Kultur gibt“ (Reich, 2006, S. 149).

2. Das Berufsfeldpraktikum in der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln

Für Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen ist durch das Lehrerausbildungsgesetz von 2009 ein Berufsfeldpraktikum (BFP) während ihres Bachelorstudiums obligatorisch. Das BFP ist nach dem Eignungs- und Orientierungspraktikum das dritte Praktikum im Bachelorstudium. Die Studierenden absolvieren es in der Regel zwischen dem dritten und vierten Semester. Es umfasst insgesamt 120 Stunden inklusive Vor- und Nachbereitung sowie der Arbeit an dem *Portfolio Praxiselemente* (vgl. LABG, 2009, § 12(1)).

2.1 Rahmenbedingungen des Berufsfeldpraktikums an der Universität zu Köln

Das BFP dient jeder Studentin und jedem Studenten vor der Bewerbung für den Master of Education noch einmal dazu, die Berufswahl ‚LehrerIn‘ zu überprüfen. Studierende sollen weitere schulische und vor allem außerschulische Berufsfelder neben dem klassischen System Schule kennenlernen (vgl. LABG, 2009, § 12 (2)). So erhalten sie Klarheit im Hinblick auf ihre Berufswahl, erweitern ihre Perspektive um weitere Berufsfelder und erwerben zusätzliches Wissen sowie Können in ihren jeweiligen Fächern oder in außerschulischen pädagogischen Handlungssituationen. Sie sind aufgefordert, ihr Praktikum aktiv mitzugestalten. Die meisten BerufsfeldpraktikantInnen werden derzeit regulär nicht durch ein universitäres Seminar begleitet und organisieren ihr BFP selbst. Das Praktikum kann sowohl im In- als auch im Ausland absolviert werden.

1 *Critical Whiteness Studies* bezeichnen eine in den USA in den 1990er-Jahren entstandene und seit 2005 auch im deutschsprachigen Raum vertretene Richtung in der Rassismusforschung (post-)kolonialer Analysen.

2.2 Rahmenbedingungen des Berufsfeldpraktikums im Ausland

Gerade das BFP stellt für Studierende eine gute Gelegenheit dar, Auslandserfahrungen zu sammeln. Es lässt sich außerdem mit dem mindestens dreimonatigen obligatorischen Auslandsaufenthalt für Studierende aller modernen Fremdsprachen verbinden (vgl. LABG, 2009, §11 (7)). Neben der Berufswahlreflexion bietet ein Auslandspraktikum die Option, neue, internationale Perspektiven kennenzulernen und Erfahrungen zu sammeln. Sinnvoll ist hierbei eine reflektierende Vor- und Nachbereitung durch Seminare, die einen gemeinsamen Austausch und eine kritische Auseinandersetzung mit gewonnenen Erfahrungen ermöglicht. Vor dem Auslandspraktikum sollen sich Studierende ihre Perspektiven sowie Handlungsmotive bewusst machen. Nach dem Auslandsaufenthalt müssen die Erfahrungen reflektiert und erneut eingebettet werden. Dieser Prozess unterstützt die Reflexion über Erfahrungen und den Lernverlauf, der „umso erfolgreicher [ist], je besser es gelingt [...] [diesen] als Kette von Lernerfahrungen zu organisieren“ (Leenen & Grosch, 1998, S. 37). Auslandsaufenthalte können dann eine Sensibilisierung gegenüber neuen, von den eigenen abweichenden Handlungsmustern und Bildungssystemen fördern. Sie sollen motivieren, aus einer globalen und kritischen Perspektive zu unterrichten (bis hin zum Hinterfragen bestehender didaktischer Konzeptionen und zur interkulturellen Öffnung von Lehrplänen). Gleichzeitig sollen Studierende ein breiteres Verständnis für das hiesige Bildungssystem entwickeln und für Ähnlichkeiten sowie Unterschiede von Bildungssystemen und -prozessen sensibilisiert werden (vgl. Alfaro & Quezada, 2010, S. 49). Nachweislich nehmen Lehramtsstudierende in der Regel weniger häufig als ihre KommilitonInnen anderer Studiengänge einen Auslandsaufenthalt wahr, da wenige Mobilitätsfenster in den modularisierten Lehramtsstudiengängen vorhanden sind (vgl. Heublein et al., 2011, S. 12). LehrerInnen arbeiten zudem eher in lokalen als globalen Kontexten (vgl. Jaritz, 2011, S. 7). Für Lehramtsstudierende gibt es momentan also eher eine geringe Veranlassung – mit Blick auf die Anforderungen ihres Studiums –, internationale Praktika zu absolvieren. Dennoch machen die Globalisierung und das Leben in einer Migrationsgesellschaft im Hinblick auf die zukünftige Lehrtätigkeit Auslandserfahrungen sowie den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen notwendig.

3. Das Berufsfeldpraktikum in Gulu/Uganda

Im Sommer 2013 fand ein erster schriftlicher und telefonischer Austausch mit mehreren Schulen in Gulu im Norden Ugandas statt, sodass das ZfL der UzK im Wintersemester 2013/14 mit drei Schulen dort im Rahmen des BFP erstmalig kooperieren konnte. Dabei handelt es sich um zwei weiterführende Schulen (eine private und eine staatliche Internatsschule) und eine private Grundschule. Jede dieser Schulen erzielte bei den landesweiten Prüfungen in der Region Norduganda solide bis sehr

gute Ergebnisse. Im Durchschnitt besuchen etwa 1.000 SchülerInnen jeweils die beiden Secondary Schools und etwa 2.000 SchülerInnen die Primary School.

Für das BFP in Uganda bilden die allgemeinen Rahmenbedingungen die Basis (vgl. Punkt 2.1). Darüber hinaus haben die Studierenden individuelle Gestaltungsfreiheit in Bezug auf den Zeitpunkt des Praktikums innerhalb der Semesterferien und die Dauer des Praktikums über die vorgegebenen vier Wochen hinaus.

3.1 Ausgestaltung des Seminarkonzeptes

Das BFP in Gulu wird in der Vorbereitung von einer Informationsveranstaltung und zwei Vorbereitungsseminaren sowie in der Nachbereitung von einer Seminarsitzung und einer gemeinsamen abschließenden, öffentlichen Veranstaltung (Uganda-Abend) umrahmt. Der gesamte Prozess wird durch das obligatorische E-Portfolio begleitet (vgl. Abbildung 1).

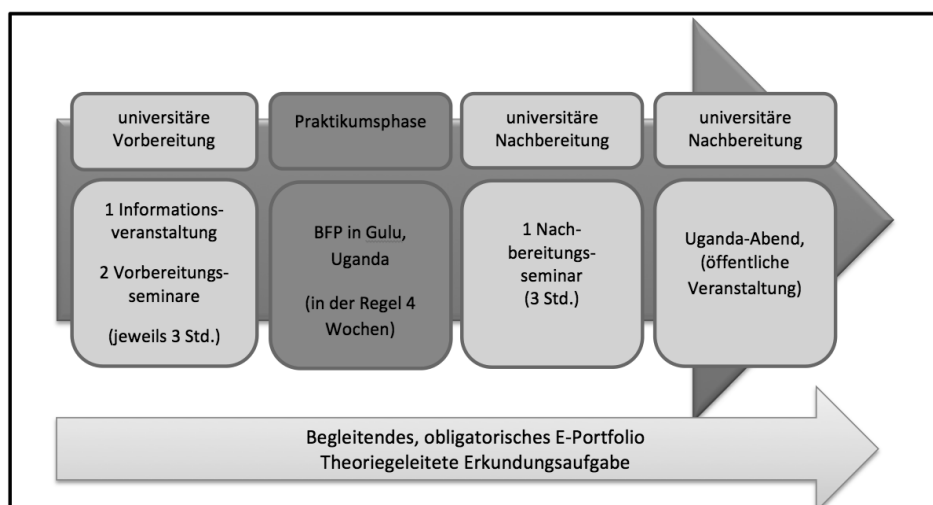


Abbildung 1: Aufbau des BFP in Gulu/Uganda

Die inhaltliche Vorbereitung lässt sich in zwei thematische Schwerpunkte unterteilen: Zum einen erhalten die Studierenden historische, gesellschaftliche und politische Informationen über Uganda, zum anderen erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den individuellen Haltungsdimensionen der Studierenden auf Basis von rassismuskritischer Forschung und Fragestellungen.

Die Studierenden setzen sich im Vorfeld im Rahmen einer Einführung mit den politisch-gesellschaftlichen Bedingungen in Uganda auseinander. Vor dem Hintergrund ihrer erworbenen Kenntnisse können die Studierenden so ihre Erfahrungen einordnen. Norduganda ist eine Region, die erst seit 2006 befriedet ist. Obwohl die Themen Kolonialisierung sowie Krieg und seine Folgen im Alltag kaum explizit

Raum einnehmen, sind die Auswirkungen auf die Gesellschaft im Allgemeinen und Schule im Speziellen gegenwärtig. So ist es im Umgang mit SchülerInnen wichtig, den historischen Kontext Ugandas zu kennen, da die meisten der älteren SchülerInnen in den Krieg hineingeboren wurden und ihn unmittelbar durch den Verlust von Angehörigen, die Entführung von Nahestehenden oder die Erfahrung von Gewalt und Massenumsiedlung erlebt haben. Zudem ist das Schulsystem in Uganda stark von der ehemaligen Kolonialmacht Großbritannien geprägt. Dies fällt beispielsweise durch die Schuluniformen aller SchülerInnen auf.

Insbesondere Praktika, die in Ländern absolviert werden, deren Lebens- und Lernweise stark von der deutschen divergieren, müssen umfassend begleitet werden, um die Grundhaltung sowie die darin verankerten Vorurteile der Studierenden intensiv zu reflektieren. Die Grundlage für die kritische Auseinandersetzung der Studierenden mit eigenen Denkmustern liefert die Rassismusforschung der *(post-)kolonialen Analysen* aus dem Bereich der *Critical Whiteness Studies*, die einen Paradigmenwechsel im Diskurs über Rassismus und Diskriminierung vollziehen, indem der Fokus von der (De-)Konstruktion marginalisiert Markierter (beispielsweise durch Kultur, Ethnie, „Rasse“) auf die „unmarkierte Normalität [von] Weisssein“ (Arndt, 2006, S. 28) gerichtet wird. In den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stellen die *Critical Whiteness Studies* daher die als Norm unhinterfragte Kategorie „Weisssein“. „Weiß“ weist hierbei nicht auf eine (Haut-)Farbe hin, sondern bezeichnet vielmehr die gesellschaftliche Position derer, die in einem ethnisch und rassistisch strukturierten Raum symbolisch und faktisch privilegierte Positionen einnehmen“ (Mecheril et al., 2010, S. 158). Die Rassismusforschung legt den Fokus auf die durch Konstruktion von „Rasse“, Kultur und Ethnizität Privilegierten und stellt dabei auch die Privilegienverteilung in der Gesellschaft und Wissensproduktion in Frage (vgl. Wachendorfer, 2006, S. 57).

Zu Beginn der Vorbereitungsseminare wird deutlich, dass die Motivation der Studierenden, das BFP in Uganda zu machen, sowie ihre Erwartungen an dieses Praktikum ihre (un-)bewusste Haltung gegenüber Uganda als einem afrikanischen Land impliziert. So formulierte eine Person auf die Frage nach Assoziationen zu ihrem bevorstehenden Praktikum: „[...] Naturschule, weil Gulu (Uganda) mir exotischer, natürlicher erscheint als Schulen in Köln.“ Obwohl es kein einheitliches Afrikabild gibt, kann diskursanalytisch davon ausgegangen werden, dass mentale, stereotype Grundmuster dominieren, die durch eine eurozentristische Sozialisation vermittelt werden, sodass ein „Afrikabild der Deutschen“ (Arndt, 2006, S. 25) hervorgerufen wird. Die Thematisierung dieser generalisierenden Annahme ist notwendig, um die eigene als „mustergültige unbeschriebene Fläche“ (Amesberger & Halbmayer, 2008, S. 1) zu dekonstruieren und kritisch zu reflektieren. Durch die Dominanz der eurozentristischen Perspektive wird zumeist das vermeintlich Fremde problematisiert, das Eigene bleibt als Norm sowie als Standpunkt kultureller, politischer und sozialer Handlungsweisen sowie Privilegien unhinterfragt, die „Zugehörigkeit zu einem majorisierten ‚Wir‘ [wird] nicht infrage gestellt“ (Scharathow, 2011, S. 88). Eske Wollrad spricht von der „Normativität von Weißsein“ (Wollrad, 2011, S. 147), mit der es sich ausei-

nanderzusetzen gilt. Denn durch die eigene Sozialisation werden bestimmte gesellschaftliche Normen und Blickwinkel erlernt, die Menschen oft unbewusst prägen, so dass „Macht- und Herrschaftsverhältnisse [selbstverständlich erscheinen]“ (Mecheril et al., 2010, S. 136). Erst wenn „Rassismus als ein grundlegendes gesellschaftliches Ordnungsprinzip“ (ebd.) verstanden wird, können die Studierenden sich durch die rassismuskritische Auseinandersetzung über eigene rassistische Denkmuster bewusst werden.

Werden Auslandsaufenthalte – wie die der BerufsfeldpraktikantInnen in Uganda – nicht reflektiert, können Vorurteile, Diskriminierung und Ungleichheit (re-)produziert werden. Die Gefahr, dass sich vorherrschende Denkmuster verfestigen, steigt. Die Konfrontation mit Gesellschaften, die sich von der eigenen unterscheiden, bringt häufig Verwirrung und Unsicherheiten mit sich. Daraus resultiert meist der Wunsch nach Orientierung, die man an der eigenen Sozialisation ausrichtet. Im Fall der Studierenden der UzK würde sich eine Orientierung an der eurozentristischen Perspektive ergeben. Daraus kann ein Höherbewerten „des Eigenen“ und eine vereinheitlichende und defizitorientierte Sichtweise „des Anderen“ erfolgen und dazu führen, dass sich Studierende berechtigt fühlen könnten, alles verändern oder gar „helfen“ zu wollen. Dies würde „Überlegenheitsgefühle“ implizieren (Brüggemann, 2012, S. 59), die auf subtilem Rassismus und kolonialen Stereotypen innerhalb der hiesigen Gesellschaft basieren.

Ziel der Seminarvorbereitung ist also zum einen die (rassismus-)kritische Selbstreflexion, um eigene Denkmuster zu erkennen und zu hinterfragen, zum anderen die bewusste Auseinandersetzung mit dem historischen Einfluss des kolonialen Erbes und der Nachkriegszeit in Uganda. Für das Praktikum in Uganda gilt es, aus der Perspektive der Studierenden in der Tradition der *Critical Whiteness Studies* dementsprechend nicht „das Fremde“ zu bewerten und zu kategorisieren, sondern das neue System kennenzulernen und die gesammelten Erkenntnisse für den eigenen individuellen Professionalisierungsprozess zu nutzen.

Studierende entwickeln durch die intensive Auseinandersetzung mit ihren Motiven und den dahinterliegenden Einstellungen bzw. Vorstellungen in der Vorbereitungszeit auf das Praktikum erste Ideen für eine theoriegeleitete Erkundungsaufgabe. Diese unterstützt sie darin, sich in ihrem Praktikum zielgerichtet mit einem selbst gewählten Themenschwerpunkt auseinanderzusetzen und verhindert eine unspezifische Beobachtung. Die Bearbeitung dieser Aufgabe dokumentieren die Studierenden in ihrem obligatorischen E-Portfolio.

Das E-Portfolio im BFP ist ein Bestandteil des *Portfolio Praxiselemente*, das die Studierenden während ihrer Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer begleitet und das sie beim Eintritt in den Vorbereitungsdienst nachweisen müssen: „Durch das ‚Portfolio Praxiselemente‘ dokumentieren Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung. [...] Es dokumentiert die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess“ (LZV, 2009, § 13). An der UzK dokumentieren und reflektieren die Studierenden ihre Erfahrungen aus dem BFP in einem E-Port-

folio. Die Portfolio-Aufzeichnungen aus dem Eignungs- und Orientierungspraktikum bilden die Grundlage für weitere Reflexionen im BFP. Das Kölner Portfolio ist somit ein Entwicklungsportfolio, das die Studierenden dazu veranlasst, ihr eigenes „Lernen und seine Ergebnisse zu reflektieren und zu beurteilen“ (Häcker, 2011, S. 166). Besonders drei Elemente sind hierfür zentral: Die Formulierung der *Persönlichen Ziele*, die *Erfolgs- und Wachstumsseite* sowie das *Professionelle Selbstkonzept/ Dritte Arbeitstheorie*. Auf diese Weise können die Studierenden auch ihre neuen Erfahrungen mit bereits gesammelten vergleichen und ihre Kompetenzen hinsichtlich des Aufbaus einer professionellen LehrerInnenrolle erweitern. Die Reflexionselemente des Portfolios begleiten die Studierenden in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Praktikums. Der Portfolioprozess gliedert sich dabei in mehrstufige Schritte: Er beginnt bei der Zielsetzung, verläuft über das Sammeln von Materialien, die angemessene Auswahl der Materialien entsprechend der Zielsetzung, die Reflexion über die Erfahrungen und den Lernzuwachs bis hin zur Bilanzierung der Erfolge und weiteren Zielsetzungen und der Präsentation der Ergebnisse im Austausch mit Peers, Dozierenden und MentorInnen im Praktikum (vgl. Häcker, 2005, S. 14). Studierende formulieren also ihre *Persönlichen Ziele* mit Blick auf das Praktikum in Gulu und überprüfen diese im Anschluss an ihre Praxiserfahrungen in dem Dokument *Professionelles Selbstkonzept*. Zusätzlich dokumentieren sie ihre theoriegeleitete Erkundungsaufgabe im Portfolio. Sie setzen sich außerdem mit ihren subjektiven Theorien² über den LehrerInnenberuf und ihrer eigenen LehrerInnenrolle in ihrem sogenannten *Professionellen Selbstkonzept* auseinander. Die Ergebnisse aus der theoriegeleiteten Erkundungsaufgabe sowie dem *Professionellen Selbstkonzept* bilden die Grundlage für die Nachbereitungsveranstaltung. Hier werden die Erfahrungen der Studierenden in ihrem Praktikum kritisch reflektiert. Die Studierenden werden also auch in der Nachbereitung dazu angeleitet, ihre vorherrschende Perspektive immer wieder neu zu überdenken, um die gegebenenfalls als „normal“ oder positiv bewertete Selbstzuschreibung und defizitorientierte Fremdzuschreibung des ugandischen Schulsystems ins Bewusstsein zu rufen und das Schulsystem in Uganda und das nicht als „minderwertig“ (Kalpaka, 1995, S. 40) zu kategorisieren.

Als Abschluss des BFP gibt der „Uganda-Abend“ den PraktikantInnen die Möglichkeit, KommilitonInnen, FreundInnen und Familie von ihren Erfahrungen zu berichten und ihre theoriegeleitete Erkundungsaufgabe vorzustellen. Die BerufsfeldpraktikantInnen haben große Gestaltungsfreiheit, eigene Ideen in Bezug auf das Programm für den Abend einzubringen. Der „Uganda-Abend“ bietet den Studierenden einen Raum für eine öffentliche Wertschätzung ihrer Arbeiten. Die Präsentation der gesammelten Erfahrungen und der Ergebnisse in einer öffentlichen Veranstaltung bildet zudem den Abschluss des Portfolioprozesses (vgl. Häcker, 2005, S. 14).

2 Subjektive Theorien entstehen durch individuelle (Handlungs-)Erfahrungen sowie Einstellungen und sind nach Groeben et al. „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“, die im „Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind“ und „deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist“ (Groeben et al. 1988, 22).

3.2 Evaluation der begleitenden Befragung

Sechs Studierende wurden mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens vor und nach ihrem Praktikum sowie währenddessen in Gulu zu ihren Assoziationen und Erfahrungen in den Praktikumschulen sowie ihrer LehrerInnenrolle befragt. Ziel war, den Einfluss der Vorbereitungsseminare zu den unterschiedlichen Phasen des Praktikums zu beobachten. Für die weitere Konzeptionierung der Seminare stellte sich die Frage, ob und inwiefern die Veranstaltungen einen Einfluss auf eine veränderte, kritische Haltung der Studierenden hatten.

Unter den Befragten befanden sich drei weibliche und drei männliche Studierende im Alter von 22 bis 25 Jahren, von denen alle bis auf eine Person (4. Semester) im dritten Semester studierten. Drei der Studierenden hatten bereits ihr Eignungs- und Orientierungspraktikum absolviert, drei nur das Eignungs- oder das Orientierungspraktikum. Zwei Studierende gaben an, noch keinen Auslandsaufenthalt in irgendeiner Form (Praktikum, Studium, Freiwilligendienst) absolviert zu haben, während drei Freiwilligendienste, SchülerInnenaustausch oder auch eigene Reiseerfahrung nannten. Diese Vorerfahrungen der Studierenden flossen also ebenfalls in ihre Zielsetzungen für das Praktikum und die Bewertung ihrer Erlebnisse mit ein.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studierendenbefragung bezüglich der Assoziationen und Erfahrungen hinsichtlich des BFP in Gulu zu den drei verschiedenen Zeitpunkten dargestellt.

3.2.1 Assoziationen und Gefühle während der verschiedenen Praktikumsphasen

Die erste Befragung fand nach der zweiten Vorbereitungsveranstaltung statt, in der die Studierenden sich kritisch mit ihrer Rolle im zukünftigen Praktikum auseinander gesetzt und vor dem Hintergrund der *Critical Whiteness Studies* die Normativität ihrer eigenen Perspektive sowie Privilegien reflektiert haben.

In dieser Phase assoziieren alle Studierenden ihre Gefühle gegenüber dem bevorstehenden Praktikum relativ allgemein mit Begriffen wie „(Vor-)Freude“, „Neugierde“, „Spannung“ und „Interesse“. Diese Begriffe wären vermutlich auch vor einem inländischen Praktikum zu erwarten, da sich die Studierenden noch in der anfänglichen Ausbildungsphase befinden und sie in ihren Praktika die Schule aus einer neuen Perspektive als Lehrkraft erleben und nicht aus der bisherigen Rolle als SchülerIn. Die Studierenden wählen zu dem Zeitpunkt der Befragung relativ neutrale Formulierungen und nehmen keine defizitorientierte Perspektive gegenüber Uganda bzw. dem dort bevorstehenden Praktikum ein. Es ist zu vermuten, dass sie zu der Zeit der Fragebogenbearbeitung stark von den zuvor erarbeiteten rassismuskritischen Inhalten geprägt sind und daher eine Beschreibung meiden, die Differenzlinien markiert und Zuschreibungen konstruiert (vgl. 3.2). Eine befragte Person formuliert offen die eigene „Ungewissheit“ gegenüber dem bevorstehenden BFP. Es ist davon auszugehen, dass die Person damit eine Art Unsicherheit gegenüber einem neuen Schulsystem

zum Ausdruck bringen möchte. Eine weitere Person assoziiert mit dem bevorstehenden BFP das Gefühl der „Abenteuerlust“, die laut Duden mit den Begriffen Wagnis, Experiment, Risiko und auch Aufregung konnotiert ist. Die Vermutung, ein „Abenteuer“ im Praktikum zu finden, lässt darauf schließen, dass ein exotisiertes Bild von der ugandischen Schule besteht, die somit qualitativ reduziert wird. Diese Form der Exotisierung zeigt sich verstärkt bei den Assoziationen zu Gulu und dem dortigen Schulpraktikum auf die Frage „Welche Gefühle habe ich, wenn ich an das Schulpraktikum in Gulu denke?“. Es werden Antworten gegeben wie „das Lächeln eines afrikanischen Kindes“ oder „Naturschule“, da die Schule in Gulu diesen Studierenden „exotischer, naturhafter“ erscheint als bereits bekannte Schulen aus Deutschland. Durch diese Assoziationen konstruieren die Studierenden (unbewusst) Zuschreibungen, die die Praktikumschulen als „einfacher“ und „rückständiger“ darstellen und eine Höherwertung des Eigenen implizieren.

Beim zweiten Befragungsdurchgang während des Praktikums nutzt die Hälfte der Studierenden weiterhin allgemeine Beschreibungen wie „Spaß“, „Neugier“, „Freude“, „Glück“ sowie „Interesse“, um Assoziationen zu ihren Gefühlen in der Praktikumsituation zum Ausdruck zu bringen. Eine Person beschreibt das eigene Empfinden als „gut“, da sie „auch die afrikanische Gelassenheit angenommen“ habe. Hier wird neben der Generalisierung (Afrika) die „Gelassenheit“ „zu einem ‚natürlich gegebenen‘ [...] Kriterium erklärt [...] und auf soziale, kulturelle [...] Eigenschaften und Verhaltensmuster zugeschrieben“ (Arndt, 2009, S. 341). Zwar kommt eine positive Konnotation der stigmatisierenden Zuschreibung „afrikanische Gelassenheit“ zum Ausdruck, jedoch lässt die Begriffswahl durch die Verbindung von generalisierenden Aussagen über eine Menschengruppe mit vermeintlich natürlichen Eigenschaften rassistische Grundmuster erkennen. Deutlich wird, dass hier eine kritische Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch fehlt.

Im Zusammenhang mit ihren Gefühlen beschreibt eine Person: „... ich bin sehr gerührt, dass die Schüler sich nicht gegenseitig auslachen, schlagen oder hänseln.“ Diese Aussage macht deutlich, dass die Beobachtung der befragten Person Emotionen hervorruft. Sie geht scheinbar von der Vorannahme aus, dass ugandische SchülerInnen einander mit körperlicher oder psychischer Gewalt begegnen.

Eine andere Person äußert, dass sie das Gefühl habe, „privilegiert zu sein“. In den vorbereitenden Veranstaltungen haben die Studierenden sich intensiv mit der Frage der Privilegiertheit als weiße Person in der deutschen Gesellschaft beschäftigt. Diese Auseinandersetzung könnte den Studierenden Anlass gegeben haben, aufgrund der konkreten Erfahrungen in Uganda über die eigenen Privilegien nachzudenken. Eine weitere Person beschreibt daran anknüpfend, dass sie „Nachdenklichkeit und Dankbarkeit“ empfinde. Da eine genauere Einordnung durch eine Begründung fehlt, kann aufgrund der Kombination der beiden Begriffe darauf geschlossen werden, dass auch diese Person durch das Erleben des ugandischen Schulsystems erkennt, welche Privilegien sie selbst, SchülerInnen oder auch Lehrkräfte im deutschen System genießen und dies in ihr „Dankbarkeit“ auslöst. An dieser Stelle wird deutlich, dass beide Studierenden in der Lage sind, die Reflexionen aus der Vorbereitung auf ihr eigenes

Handeln bzw. Wahrnehmen anzuwenden. Denn „Privilegiertheit überhaupt wahrzunehmen“ (Messerschmidt, 2011, S. 44), die bisher als „Selbstverständlichkeit, als Normalität“ (Arndt, 2006, S. 61) galt, ist der erste Schritt für den Zugang zu einer kritischen Selbstreflexion (vgl. Pech, 2006, S. 85).

Im Anschluss an das Praktikum zeigt sich, dass einige Studierende Schwierigkeiten haben, die vielfältigen Eindrücke und Gefühle in Worte zu fassen und zum Teil schon wieder stark in den Studierendenalltag in Deutschland eingespannt sind. So begründet eine Person die fehlende Assoziationsbeschreibung mit den Worten: „sorry, hab hier in Deutschland grade zu viel im Kopf“. Andere beziehen sich eher auf konkrete Assoziationen, die ihnen beim Zurückdenken an ihr Praktikum einfallen, wie „große Klassen“ und „disziplinierte Kinder“. Eine Person drückt mit ihrer Beschreibung positive Gefühle auf einer tendenziell allgemeinen Ebene aus, sie hat „beindruckende Menschen, interessante Erlebnisse, unfassbare Geschichten & interessante Unterhaltungen“ erlebt und kennengelernt. Diese Aussage wird allerdings nicht weiter differenziert. Zwei Studierende sprechen verallgemeinernd in diesem Zusammenhang von „Afrika“³. Durch den Platzhalter „Afrika“ für Gulu zeigt sich erneut eine undifferenzierte Ausdrucksweise, die sowohl homogenisiert als auch generalisiert. Ein reflektierter Sprachgebrauch zur Vermeidung von unbewusst produzierten rassistischen Ausdrucksweisen fehlt auch an dieser Stelle.

Zwei Studierende beschreiben ihr Praktikum rückblickend mit dem Adjektiv „bunt“, das nicht weiter konkretisiert wird. Es stellt sich die Frage, in welcher Hinsicht das Praktikum als „bunt“ empfunden wird, da dieses Adjektiv auf eine Farbgebung abzielt oder auch Mischung bedeutet. Sieht man diese Bedeutung im Kontext des BFP in Gulu, so ist fraglich, was die Studierenden mit der Begriffswahl meinen, da – sofern die „Hautfarbe“ gemeint ist – die SchülerInnen sowie Lehrkräfte in Gulu fast ausschließlich schwarz sind und – sofern die Kleidung gemeint ist – alle SchülerInnen und die meisten Lehrkräfte Uniformen tragen. Die formulierte Buntheit kann sich dementsprechend nicht auf optisch erkennbare Aspekte richten. In jüngster Zeit findet der Begriff „bunt“ in der Öffentlichkeit immer mehr Verwendung, um mit ihm eine kulturelle, ethnische, zum Teil auch religiöse Vielfalt und damit verbundene Offenheit zum Ausdruck zu bringen. Da die SchülerInnen und Lehrkräfte in Gulu mehrheitlich Acholi⁴ sind, ist es wahrscheinlich, dass sich „bunt“ nicht auf die ethnische Zusammensetzung an den Schulen bezieht. Fraglich bleibt daher der Bezug des Ausdrucks, insbesondere vor dem Hintergrund der etablierten, öffentlichen Verwendung. So ist davon auszugehen, dass die Studierenden den Begriff verwendet haben, um ihre eigene Offenheit gegenüber den ugandischen SchülerInnen und Lehrkräften zum Ausdruck zu bringen. Daraus lässt sich erneut ableiten, dass die Studieren-

3 „Wenn ich an Afrika denke ...“; „Freude und Stolz, dass ich mich nach Afrika aufgemacht habe“.

4 Acholi ist eine von 56 rechtlich anerkannten Ethnien in Uganda. Diese lassen sich grob in Niloten und Bantus klassifizieren. Jede Ethnie glaubt an eine ihr gemeinsame Herkunft und Kultur, die sie von anderen Gruppen unterscheidet (vgl. Uganda Bureau of Statistics, 2006, 21).

den ihre Wortwahl kritischer reflektieren sollten, um sich keiner allgemein gängigen „Platzhalter“ zu bedienen und durch ihre Formulierungen keine Klischees zu bedienen.

Vergleicht man die drei Phasen der Befragung bezüglich der Assoziationen, so zeigt sich, dass die Studierenden vor ihrem Praktikum versuchen – vermutlich beeinflusst durch die Vorbereitungsseminare –, eine allgemeine und bewusst vorurteilsfreie Haltung zum Praktikum einzunehmen. Während des Praktikums formuliert ein Drittel der Studierenden eher allgemeine Assoziationen. Ein weiteres Drittel der Studierenden tritt von der neutralen Beschreibung, die sie vor dem Praktikum wählten, zurück und baut Differenzlinien mit entsprechenden generalisierenden Zuschreibungen durch ihre Formulierungen auf. Bei dem letzten Drittel der Studierenden setzt ein Erkenntnisprozess ein, der durch die Erfahrungen vor Ort ausgelöst wird und zu einem Nachdenken und einer Auseinandersetzung über eigene Privilegien und ihre Verteilung führt.

Nach dem Praktikum zeigen alle Studierenden Schwierigkeiten, ihre Assoziationen und damit verbundene Eindrücke zu verbalisieren. Ein großer Teil der Studierenden greift auf generalisierende Beschreibungen zurück.

3.2.2 Wahrnehmung der eigenen „LehrerInnenrolle“ – Professionalisierungsprozesse der Studierenden

Ein weiterer Fokus der Befragung lag auf der Betrachtung des Professionalisierungsprozesses der Lehramtsstudierenden durch das BFP in Gulu. So wurden Fragen bezüglich der wahrgenommenen Unterschiede zu vorherigen Praktika und hinsichtlich des Erkenntnisgewinns bezogen auf die persönliche LehrerInnenrolle gestellt. Da sich diese Fragen auf konkrete Erfahrungswerte der Studierenden beziehen, wurden sie erst in der zweiten Befragung während des Praktikums einbezogen. Der Professionalisierungsprozess bezeichnet hier den Zugewinn und die Entwicklung von fachlichem und fachdidaktischem Professionswissen und von affektiv-motivationalen Charakteristika wie subjektiven Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten bei (zukünftigen) LehrerInnen während ihrer Ausbildung und ihrer Berufsausübung durch Reflexion und Erfahrung (vgl. Baumert & Kunter, 2011).

Alle Studierenden beschreiben, im Unterricht autoritäre Strukturen beobachtet zu haben. Eine Hälfte äußert diese Beobachtung lediglich deskriptiv, während bei der anderen Hälfte eine implizite Bewertung abgeleitet werden kann: „Der Lehrer ist hier eine absolute Autorität und an der rüttelt keiner“, „es gibt keine Frage wer Autorität besitzt!“ und „Lehrer haben eine sehr hohe Autorität. [...] Arbeitsaufträge werden von den Schülern ohne Widerwillen aufgenommen.“ Anhand der Formulierungen wird deutlich, dass die Studierenden die Autorität der Lehrkräfte an ihren Praktikumsschulen als von ihrer Norm (Erfahrungen im deutschen Schulsystem) abweichend wahrnehmen. Sie orientieren ihre Beobachtungen an ihrer eurozentristischen

Perspektive, so dass sie hier die unhinterfragte Autorität betonen. Die PraktikantInnen erkennen an dieser Stelle den Zusammenhang zwischen der beobachteten Autorität und dem historischen Gesamtkontext in Uganda nicht, also die Wechselwirkung zwischen dem jüngst zurückliegenden Krieg im Norden Ugandas, der vergangenen Kolonialisierung sowie damit verbundenen erst jungen Unabhängigkeit Ugandas und der sich im Schulsystem widerspiegelnden patriarchal-hierarchischen Gesellschaftsstruktur.

Während des Praktikums sind vier der sechs befragten Studierenden in der Lage, ihre bisherigen Beobachtungen in Gulu auf die Weiterentwicklung ihrer eigenen LehrerInnenrolle zu übertragen. Nach eigenen Angaben während des Praktikums möchte ein Drittel der Befragten autoritärer werden, denn sie finden, „dass eine gewisse Disziplin gar nicht schlecht“ sei und sie diese auch bei deutschen SchülerInnen erreichen möchten, und „dass Frontalunterricht auch seine guten Seiten“ habe. Im Sinne des *Classroom Management* verweisen zwei Studierende auf die Relevanz gemeinsamer Rituale im Unterricht, da – so wird erkannt – Rituale bzw. wiederkehrende Elemente helfen können, den „Unterricht zu strukturieren“.

Ein Drittel der Studierenden sehen ihre Erfahrungen im BFP in Uganda lediglich als „(Lebens-)Erfahrung“. So formuliert eine Person, dass sie „didaktisch ... nichts dazugewonnen“ habe. Die beiden Studierenden reduzieren somit ihre Weiterentwicklung auf den Erwerb konkreter methodisch-didaktischer Aspekte und ziehen damit den Zuwachs an persönlicher und sozialer Kompetenz im Rahmen der Professionalisierung nicht in Betracht. Hier bietet sich für weitere Seminare eine stärkere Unterstützung und sukzessive Hinführung der Studierenden an, damit sie sich stärker mit ihrer eigenen persönlichen Rolle im Kontext der Professionalisierung als zukünftige Lehrkraft auseinandersetzen können.

Nach dem Praktikum formulieren zwei Studierende auf die Frage hin, was das BFP (inkl. Seminarveranstaltungen) bezogen auf ihre eigene LehrerInnenrolle und ihren Blick auf Schule verändert habe, abstrakte Eigenschaften wie „Toleranz“, sie seien „toleranter geworden“ bzw. es habe sich ihre „Toleranz gesteigert in Bezug auf andere Kulturen“. Diese Aussagen können dahingehend interpretiert werden, dass sich die Studierenden durch ihre Praktikumserfahrung gegenüber Menschen anderer kultureller und ethnischer Herkunft als offener einschätzen würden als noch vor der Praktikumserfahrung. Fraglich bleibt, ob die Studierenden eine derartige Beurteilung selbst treffen können oder sie lediglich glauben, der Auslandsaufenthalt habe sie automatisch „toleranter“ gemacht, denn Auslandsaufenthalte führen nur zu einer Haltungsänderung, wenn sie kontinuierlich kritisch reflektiert werden (vgl. Punkt 3.2). Weiterhin bleibt die Begriffswahl „Toleranz“ zu hinterfragen, die laut Duden mit dem Begriff „Duldsamkeit“ gleichzusetzen ist und impliziert, dass Vielfalt wahrgenommen und geduldet wird. Eine wertschätzende, anerkennende Haltung gegenüber Vielfalt bringt der Begriff „Toleranz“ also nicht zum Ausdruck, gleichwohl schließt er dies für viele Menschen im umgangssprachlichen Gebrauch mit ein. An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass die Reflexion über den Sprachgebrauch – hier die Wortwahl – wesentlich ist, um haltungsrelevante Fragen zu prüfen und zu reflektieren.

Nach dem Praktikum sind zwei Drittel der Studierenden in der Lage, konkrete Unterrichtsbezüge zu formulieren, die sie auf ihre zukünftige LehrerInnenrolle übertragen können. Zu nennen sind hier die Relevanz von Ritualen für eine strukturierte Lernumgebung, der Umgang mit Flexibilität bei Medien und der reduzierte Materialeinsatz. Eine Person hat durch das BFP die Chancen des *Teamteaching* im Unterricht kennengelernt: „es ist wichtig zwei Lehrer im Unterricht zu haben“. Eine weitere Person erkennt, dass „Unterricht auch in großen Klassen möglich ist, 30 und mehr“. Die bisher gesetzte Norm von einer Klasse mit maximal 30 SchülerInnen aus dem deutschen Schulkontext wird an dieser Stelle durch die Erfahrung in einer Klasse mit mehr als 100 SchülerInnen neu überdacht, so dass eine Perspektiverweiterung auszumachen ist.

Die Person, die während des BFP als Gefühl „Nachdenklichkeit, Dankbarkeit“ formuliert hatte, hebt bei der Befragung nach dem Praktikum „[die] Bedeutung & [das] Privileg von Bildung“ hervor. Es lässt sich anhand dieser Äußerungen die Entwicklung der Person prozesshaft nachvollziehen, da ihr in der Konfrontation mit dem Praktikum Anlass zum Nachdenken gegeben wurde. Nach dem Praktikum zeigt die Person eine reflektierte Auseinandersetzung und ist in der Lage, die Relevanz von Bildung und eigener Privilegien zu erkennen. Weiter formuliert sie, dass im Hinblick auf das BFP eine „Veränderung für Vielfalt im Klassenraum“ stattgefunden habe. Die Person ist also in der Lage, die Praktikumserfahrungen (durch eine metakognitive Auseinandersetzung) zu abstrahieren und für den eigenen Professionalisierungskontext zu nutzen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass etwa eine Hälfte der Studierenden keine Weiterentwicklung der eigenen LehrerInnenrolle erkennt, da sie diese lediglich mit methodisch-didaktischem Zugewinn assoziiert. Die andere Hälfte der Studierenden kann konkrete Beobachtungen aus dem Unterricht im BFP zukünftig für sich nutzen. Bei einer Person zeigt sich, dass die Erfahrungen nicht nur das Bild der LehrerInnenrolle, sondern auch die eigene Haltung sowie das Selbstbild nachhaltig geprägt haben.

4. Ausblick – Konsequenzen für das Seminarkonzept

Die Auswertung der Fragebögen in den drei Phasen des BFP macht deutlich, dass die Studierenden zwar versuchen, ihre Aussagen möglichst wertfrei und rassismuskritisch zu formulieren, um die in der Vorbereitung thematisierten markierten Differenzen und stigmatisierenden Zuschreibungen nicht zu (re-)produzieren. Dennoch ist erkennbar, dass sie noch stark durch ihre eurozentristische Sozialisation geprägt sind und es schwierig ist, diese im Rahmen einer kurzen Begleitung und Praktikumszeit aufzubrechen.⁵ Es können jedoch über einen bestimmten und auch kurzen Zeitraum Anlässe geschaffen werden, um die kritische Selbstreflexion der

5 Eine Auseinandersetzung über die Notwendigkeit rassismuskritischer Reflexion als Querschnittsaufgabe in die LehrerInnenbildung bieten Mecheril et al. 2010 sowie Fereidooni/Massumi (in Druck).

Studierenden vor dem Hintergrund rassismuskritischer Auseinandersetzung anzuregen. Deshalb ist es für eine Weiterentwicklung des Seminarkonzeptes notwendig, die Studierenden auch während des Praktikums, und nicht nur in der Vorbereitung, über Reflexionsanlässe dazu zu bewegen, ihre Perspektive stetig zu hinterfragen. Das begleitende E-Portfolio bietet die Möglichkeit, die Studierenden über gezielte Reflexionsfragen während des Praktikums konstant zu begleiten, damit sie sich intensiver mit den gesammelten Beobachtungen und ihren konstruierten Markierungen und Zuschreibungen auseinandersetzen können. Die verschiedenen Praktikumsphasen sollten dabei miteinander sinnvoll verknüpft sein und aufeinander aufbauen. Inhaltliche Bausteine der Praktikumsbegleitung können sich um die Themen LehrerInnenrolle/Professionalisierungsprozess, das ugandische Schulsystem (Begleitung einer Schülerin oder eines Schülers über einen Tag), politisch-historische Gegebenheiten (Nord-)Ugandas und die Lebenssituation der Acholi, Reflexion über Sprache und Bilder drehen. Hier werden für künftige begleitende Seminare zum BFP Formate entwickelt, die den Studierenden über die E-learning-Plattform ILIAS der UzK zur Verfügung gestellt und während des Praktikums bearbeitet werden.

Die Studierenden können außerdem stärker dafür sensibilisiert werden, auch bei einem Auslandspraktikum einen weiteren Schritt hin zu einer professionelleren LehrerInnenrolle bzw. zu professionellerem pädagogischen Handeln zu machen. Hier bietet es sich an, dass sie adäquat durch Leitfragen, Selbstreflexionsanlässe und die Begleitung durch Dozierende den Perspektivwechsel von der SchülerInnen- zur LehrerInnenrolle vollziehen lernen.

Weiterhin lässt sich aus der Befragung ableiten, dass der Fokus in der Vorbereitung nicht allein auf die kritische Reflexion der eigenen eurozentristischen Perspektivität und Normativität gelegt werden darf. Hier muss verstärkt das Thema Sprache und ihr Einfluss auf die Konstruktion von Kategorien sowie Differenzen behandelt werden, um Studierende für „eine selbstkritische Praxis im pädagogischen Umgang mit Rassismus“ deutlicher zu sensibilisieren (Messerschmidt, 2011, S. 48).

Für die Weiterentwicklung des Seminarkonzeptes ist es außerdem notwendig, die bereits vorhandenen oder nicht vorhandenen Auslandserfahrungen der Studierenden im Vorfeld stärker aufzugreifen, um individualisierter auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und interkulturellen Erfahrungen eingehen zu können (vgl. Heilmann, 2010, S. 252). Studierende, die bereits Auslandserfahrung besitzen, schienen in der Vorbereitung bezüglich ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten, mit einer neuen Situation umzugehen, oftmals sicherer zu sein, als ihre KommilitonInnen. Sie brachten jedoch bereits vorgefertigte Meinungen und Vorstellungen mit, die wiederum aus eventuell unreflektierten Erfahrungen resultieren können und Haltungen verfestigen. Allein ein Auslandsaufenthalt führt noch nicht zu veränderten, reflexiven und kritischen Denk- und Handlungsmustern. Denn Begegnungen in der Realität bergen immer auch die Gefahr von Illusion (vgl. Reich, 2006, S. 149). Daher ist eine kritische (Selbst-)Reflexion als lebenslanger Prozess zu betrachten. Die Wirklichkeit lässt sich nicht einfach „abbilden oder korrekt von einem wissenden Subjekt widerspiegeln“ (ebd.). So ist es auch notwendig, dass die Studierenden kontinuierlich während aller Praktikumsphasen begleitet werden bzw. ihnen konkrete Methoden für Reflexi-

onsanlässe zur Verfügung stehen. Sie sollen ihr Vorwissen, das Bild, das sie sich machen, sowie ihre Erfahrungen kontinuierlich hinterfragen und sich darüber bewusst werden, dass ihre Wahrnehmungen und ihre Beobachtungen immer individuell und subjektiv sind (vgl. Heimann, 2010, S. 294f.). Für weitere Forschungen im Bereich der Auslandspraktika wird es notwendig sein, Studierende noch vor den ersten inhaltlichen Auseinandersetzungen in den Seminaren zu ihren Vorstellungen und Haltungen zu befragen, um eine vergleichbarere und verlässlichere Einschätzung über Veränderungen während des Praktikums feststellen zu können.

Literatur

- Alfaro, C. & Quezada, R. (2010). International teacher professional development: teacher reflections of authentic teaching and learning experiences. *Teaching Education*, 21 (1), 47–59.
- Amesberger, H. & Halbmayer, B. (2008). *Das Privileg der Unsichtbarkeit: Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur*. Wien: Universitäts-Verlagsbuchhandlung.
- Arndt, S. (2006). Impressionen. Rassismus und der deutsche Afrikadiskurs. In S. Arndt (Hrsg.), *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland* (S. 9–45). Münster: Unrast Verlag.
- Arndt, S. (2009). ‚Rassen‘ gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der ‚Racial Turn‘ als Gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (2. überarbeitete Aufl., S. 340–362). Münster: Unrast Verlag.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, St. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Brüggemann, A. (2012). Motorradhelm statt Tropenhelm. Koloniale Echos in Entwicklungszusammenarbeit und Freiwilligendiensten. In Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e. V. (Hrsg.), *Wer ändern einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik/Empowerment/Globaler Kontext* (S. 58–60). Berlin.
- Fereidooni, K. & Massumi, M. (in Druck): Rassismuskritik in der Lehrer_innenbildung – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In D. Stoop (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildung in der Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke Verlag.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231.
- Häcker, Th. (2005). Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. *Pädagogik*, 57 (3), 13–18.

- Häcker, Th. (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 161–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häcker, Th. & Winter, F. (2009). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, Th. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 227–233). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Heimann, K. (2000). *Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Auslandspraktika. Grundlinien eines didaktischen Handlungskonzeptes für die Berufsausbildung*. Berlin: LIT Verlag.
- Heublein, U., Schreiber, J. & Hutzsch, Ch. (2011). *Entwicklung der Auslandsmobilität deutscher Studierender. HIS: Projektbericht. September 2011*. Verfügbar unter: http://www.interkulturelles-portal.de/c/document_library/get_file?p_l_id=10235&folderId=134087&name=DLFE-7235.pdf [30.07.2014].
- Jaritz, G. (2011). Developing a Culture of (Inter)national Mobilty in Initial Teacher Training: Expectations, Limitations and Ways Forward. In T. Goetz, G. Jaritz & F. Oser (Hrsg.), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education* (S. 7–24). Boston, Taipei, Rotterdam: Sense Publishers.
- Kapalka, A. (1995). Jede Menge Bilder – Arbeiten mit Bildern. In W. Bender & P. Szabalewski-Cavus (Hrsg.), *Gemeinsam lernen und arbeiten. Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung* (S. 38–49). Frankfurt a. M. u. a.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Leenen, W.-R. & Grosch, H. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung* (S. 29–46). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mecheril, P. et al. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2011). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, 2. unveränderte Aufl. (S. 41–57). Bielefeld: transcript.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). *Lehrerausbildungsgesetz – LABG vom 12. Mai 2009*. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [30.07.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18.6.2009*. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/FAQStudium/FAQ/Allgemeine_Fragen_zur_Reform/Warum-Reform/Lehramtszugangsverordnung.pdf [30.07.2014].
- Pech, Irmar (2006). Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In G. Elverich, A. Kalpaka & K. Reindlmeier (Hrsg.), *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 63–92). Münster: Unrast Verlag.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). *Anbahnung von Reflexivität im Praktikum*. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrer-*

- bildung. Theoretisch Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Münster: Waxmann.
- Scharathow, W. (2011). Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (2. unveränderte Aufl., S. 87–111). Bielefeld: transcript.
- Uganda Bureau of Statistics (2006). *The 2002 Uganda Population and Housing Census. Analytical Report. Population Composition*. Verfügbar unter: <http://www.ubos.org/onlinefiles/uploads/ubos/pdf%20documents/2002%20CensusPopnCompositionAnalyticalReport.pdf> [30.07.2014].
- Wachendorfer, U. (2006): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In S. Arndt (Hrsg.), *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland* (S. 57–66). Münster: Unrast Verlag.
- Wollrad, E. (2011). Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierung antirassistischer Bildungsarbeit. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (2. unveränderte Aufl., S. 141–162). Bielefeld: transcript.

Naturwissenschaftsunterricht im interkulturellen Vergleich: Deutschland – USA

Ein Modellprojekt zwischen der Universität zu Köln und einer amerikanischen Schule

1. Zielsetzung

Etwa drei bis vier Lehramtsstudierende der Universität zu Köln (UzK) absolvieren jedes Semester an der *primary* und *middle school* der Waddell Language Academy in Charlotte, North Carolina ihr obligatorisches Berufsfeldpraktikum (vgl. LABG, 2009, § 12(1)). Die Kooperation zwischen der UzK und der Waddell Language Academy besteht inzwischen seit 2013, sodass erste Konzepte und Inhalte der Aufenthalte bereits weiterentwickelt werden konnten. Bei der Waddell Language Academy handelt es sich um eine Immersionsschule. Herausragendes Merkmal ist der immersive Sprachunterricht für die Klassen 1–5 in Deutsch, Französisch, Chinesisch und Japanisch (vgl. Melenek, 2004). Ab dem Kindergartenalter werden die Kinder immersiv, sprich wie beim Erwerb der Muttersprache, in die gewählte Fremdsprache eingeführt. Hier können die Kölner PraktikantInnen die Aufgabe übernehmen, den Immersionsunterricht zu unterstützen. Das Berufsfeldpraktikum in Charlotte bietet aufgrund der fehlenden Sprachbarriere aber auch gerade für Studierende nichtsprachlicher Fächer eine große Chance, Auslandserfahrung zu sammeln. Für Studierende der Naturwissenschaften bietet sich das *Science Lab* an der Waddell Language Academy als Praxisfeld an. Sie werden von der Physikdidaktik in einem vergleichbaren *Science Lab* an ihrer Kölner Heimatuniversität auf den Aufenthalt vorbereitet, indem im Voraus mit der amerikanischen Schule abgestimmt wird, welche Einheiten die deutschen Studierenden dort übernehmen können. Es wurde außerdem eine E-Learning-Plattform über ILIAS eingerichtet, in der die Studierenden ihre Videos über ihre Unterrichtsstunden und ihre Erfahrungen einstellen und so die Studierenden zuhause an ihren Erfahrungen teilhaben lassen können.

Die Naturwissenschaften haben, wenn es um das Thema Internationalisierung der LehrerInnenbildung generell geht, einen erheblichen Vorteil: Der fachliche Gegenstand bleibt der Gleiche, wenn man sich, um ihn zu unterrichten, von einer Kultur in die andere bewegt. Die Gravitation der Erde, die Wirkung des Lichtes, der Aufbau von Pflanzen und Tierarten, das Verhalten von Flüssigkeiten und Gasen sowie chemische Reaktionen ändern sich nicht, weil sie originär nicht kulturspezifisch, nicht von „Menschen gemacht“ sind.

Die Rahmenbedingungen von Unterricht können demgegenüber erheblich differieren. Zwischen technologisch gut ausgestatteten Unterrichtsräumen, *Science Centern* und Schülerlaboren in Großstädten und Schulen, die nur über grundlegende Ausstattung verfügen, bestehen große Unterschiede. Doch die Auseinandersetzung

mit der Natur, die an sich überall verfügbar ist, kann auch unter diesen Bedingungen gelingen. Ein Beispiel ist die zunächst paradox erscheinende Entdeckung, dass heißes Wasser unter bestimmten Umständen schneller gefriert als kaltes Wasser – eine Entdeckung, die dem Schüler Erasto B. Mpemba an der Mkwawa High School in Iringa, Tansania gelang, und die von dort aus eine Welle von Folgeexperimenten in Hochschulen und ein neues Verständnis von der Bedeutung molekularer Prozesse auslöste (vgl. Mpemba & Osborne, 1969). Eine weitere kulturelle Invariante naturwissenschaftlichen Unterrichtes, nämlich die angenommene Ergebnisoffenheit des Experimentierens, zeigt die Anerkennung der Natur als letzte Autorität, und die Förderung von Neugier und „Scientific Inquiry“ als Weg, Fragen an die Natur zu stellen (vgl. Abd-El-Khalick et al., 2004).

2. Methodik

Für interkulturelle Vergleichsstudien im Bereich der Naturwissenschaften bietet es sich insbesondere an zu untersuchen, wie „Scientific Inquiry“ in den Schulen verschiedener Länder gefördert und begleitet wird. Die Planung und Durchführung unserer Studien im Unterrichtskontext folgt Vorgaben des Design-Based Research, kurz DBR (Design-Based Research Collective, 2003). Die wesentlichen Leitlinien für ein DBR-Projekt sind:

Das Design von Lernumgebungen muss mit der Weiterentwicklung von Theorien des Lernens verknüpft sein.

1. Es findet ein Kreislauf von Design, Durchführung, Analyse und Redesign statt. Abbildung 1 beschreibt den exemplarischen Ablauf eines einzelnen Zyklus.

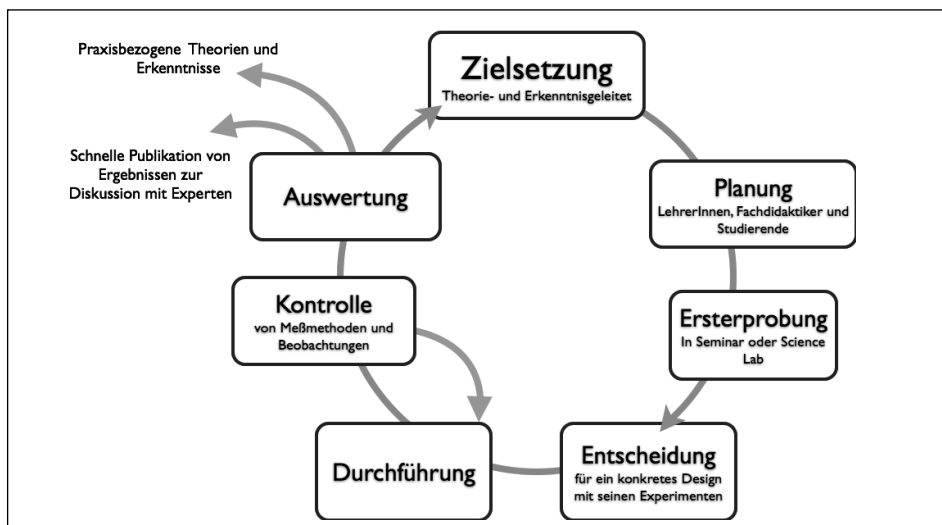


Abbildung 1: Der für das Projekt angepasste, zyklische Verlauf eines Design-Based Research-Projektes

2. Theorien im DBR bilden sich zunächst als „lokale Theorien“ (vgl. diSessa, 2006; Hußmann et al., 2013) heraus und sollen sowohl Einsichten in die realen Lehr-Lernprozesse in Schulen ermöglichen als auch Prognosen und echte Handlungsleitlinien für das Lehrpersonal vor Ort bieten. Ein Austausch der Designs und der damit verbundenen Theorien kann in einem iterativen Prozess zum Ziel eher allgemeingültiger, übertragbarer Theorien führen, die sich gut zwischen Forschung und Praxis austauschen lassen.
3. Die Forschung soll untersuchen, wie sich bestimmte „Designs“, also klar definierte und mit brauchbaren Materialien ausgestattete Unterrichtsgänge, in echten Unterrichtssituationen bewähren. Die Reaktion aller Prozessbeteiligten – SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitung und Eltern – auf die neuen Konzepte ist Gegenstand des Forschungsinteresses. Der Kontext wird nicht eliminiert, sondern miteinbezogen. Damit wird DBR besonders wertvoll für kulturvergleichende Forschung: Wenn ein bestimmtes Design in einem Land gut funktioniert, aber angepasst werden muss, um den sprachlichen und inhaltlichen Spezifika eines anderen Landes gerecht zu werden, kann man bei einem Erfolg des angepassten Designs davon ausgehen, auch mehr Verständnis für das Gastland gewonnen zu haben.
4. Entsprechend müssen die Forschungsmethoden so gewählt werden, dass sie den Verlauf des Unterrichtsversuches und die Interaktionen der Teilnehmenden dokumentieren und Ursache sowie Wirkungszusammenhänge klären. Damit werden die, in Punkt 4 beschriebenen, gewonnenen Kenntnisse reproduzierbar und wissenschaftlich verwertbar.

3. Die Schule

Die Waddell Language Academy in Charlotte bietet Unterricht vom Kindergarten bis zur Jahrgangsstufe 8 für 1.300 SchülerInnen an. Da es sich um eine Immersionsschule handelt, spiegelt die Zusammensetzung der Klassen die verschiedenen Ethnien und sozialen Gruppen der Kommune wider. Die Ausstattung bietet reichlich Experimentiermaterial, Sportanlagen, Kunst- und Musikräume und Medien (Whiteboards, Internet-PC, Druckstationen) in den Klassenräumen und zentralen Einrichtungen.



Abbildung 2: Gang für die Jahrgangsstufe 2 mit immersiven Sprachklassen in Deutsch, Chinesisch, Französisch und Japanisch

Abbildung 2 zeigt einen Gang, in dem sich die Klassenräume der Jahrgangsstufe 2 befinden. Auf der linken Seite ist eine *German Immersion Class* untergebracht, in der der Unterricht vollständig in deutscher Sprache stattfindet. Die Wandzeitungen informieren über den aktuellen Unterrichtsstoff sowie die Lernergebnisse der SchülerInnen. Auf der gegenüberliegenden Seite befindet sich die Chinesisch-Klasse. Hier wird entsprechend Chinesisch gesprochen und geschrieben, zum Rechnen wird das chinesische Zahlensystem benutzt. Schon für das Aufsuchen der richtigen Lernstation beim Stationenlernen müssen die SchülerInnen in der Lage sein, chinesische Zahlensymbole zu lesen. Weitere Klassen der gleichen Jahrgangsstufe erhalten immersiven Unterricht in japanischer und französischer Sprache.

Der Unterricht im Immersionsprogramm

Der Unterricht wird durch *Native Speakers* aus den jeweiligen Ländern durchgeführt. In der Regel gehört zu jeder Klasse eine Lehrkraft und eine Assistentin bzw. ein Assistent (*Assistant Teacher*). Alle Klassen werden von Lehrkräften unterrichtet, die ein Jahrgangsstufen-Team bilden, das sich mit dem entsprechenden Unterrichtsstoff der Jahrgangsstufe bzw. Klassen auskennt. Dieses synchrone, klassen- und sprachübergreifende inhaltliche Vorgehen ist auch beim Betrachten der Wandzeitungen in den Fluren (Abbildung 3) gut erkennbar: Während auf dem Flur vor der *German Immersion Class* die wesentlichen Bestandteile einer Pflanze in deutscher Sprache bezeichnet wurden, wurde die gleiche Aufgabe auf der gegenüberliegenden Seite mit Beschriftungen in chinesischer Sprache gelöst. Dabei werden die beschriebenen

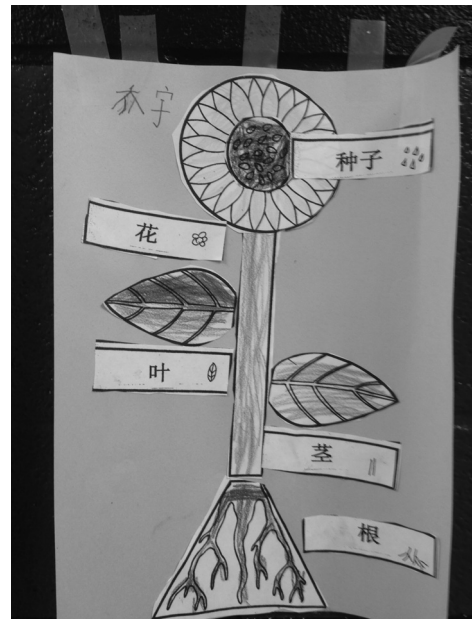


Abbildung 3: Das Thema „Aufbau von Pflanzen“ bei der Bearbeitung durch deutsche und chinesische Sprachklassen

Pflanzen und Tiere durch regionalspezifische Arten ersetzt, so dass ein sehr hohes Maß an Vergleichbarkeit über die verschiedenen Sprachen hinweg erzeugt wird.

Bei der Chinesisch-Klasse der Jahrgangsstufe 2 steht während eines Morgenrituals, das aus einer Bewegungsübung mit chinesischem Gesang bestehen kann, unter anderem auch die Einübung des Zahlensystems im Mittelpunkt. Die Kinder beherrschen die Strophen des Liedes sicher und reagieren prompt auf die chinesischsprachigen Anweisungen der Lehrerin.

In den deutschen Immersionsklassen lernen die ZweitklässlerInnen im Mathematikunterricht im Zahlenraum bis 100 zu addieren und nutzen dafür beispielsweise ein Arbeitsblatt, das amerikanische Geldmünzen darstellt. Die Kinder sind amerikanischer Nationalität und haben vor dem Unterricht der 1. Klasse keinerlei muttersprachliche Deutschkenntnisse. Sie stellen inhaltliche, auf den Unterricht bezogene Fragen auf Deutsch. Auffällig sind dabei Fehler, die auf eine Interferenz deutscher und amerikanischer Regeln und Aussprachen hindeuten, wie Zahlendreher. Hierbei wird die Zahl „75“ beispielsweise nicht etwa als „fünfundsiebzig“ ausgesprochen, sondern fehlerhaft als „siebenundfünfzig“. Die Ziffern waren zum Teil in amerikanischer und zum Teil in deutscher Schreibweise (die 7 mit Durchstrich, die 1 mit Ligatur) auf den Arbeitsblättern zu finden, wobei die einzelnen SchülerInnen ihre jeweilige Schreibweise durchaus konsequent anwenden. Ein wichtiger Aspekt des Immersionsunterrichts ist, dass bereits GrundschülerInnen lernen, sich selbstverständlich in einer Fremdsprache bzw. Zweitsprache auszudrücken. So beispielsweise bei einem Spiel namens *show and tell*. Dabei sitzen die Kinder um ihre Lehrerin im

Kreis und zeigen einen Gegenstand, den sie mitgebracht haben, wie ein Spielzeug, Kuscheltier oder einen Pokal und erläutern, worum es sich bei dem gezeigten Gegenstand handelt und aus welchen Gründen sie ihn ausgewählt haben. Das alles passiert auf Deutsch und ermutigt die Kinder dazu, ohne Angst in der Fremdsprache zu sprechen.

Naturwissenschaftlicher Unterricht

Der Unterrichtsraum ist mit Hands-On-Experimenten, naturwissenschaftlichen Exponaten und zeitgemäßer Medientechnik sehr gut für die Durchführung von Laborkursen ausgestattet (Abbildung 4 links). Der Unterricht wird von einer Lehrkraft in englischer Sprache durchgeführt, da nicht genügend fachlich ausgebildete LehrerInnen für Naturwissenschaften mit Kenntnissen in der Immersionssprache zur Verfügung stehen.

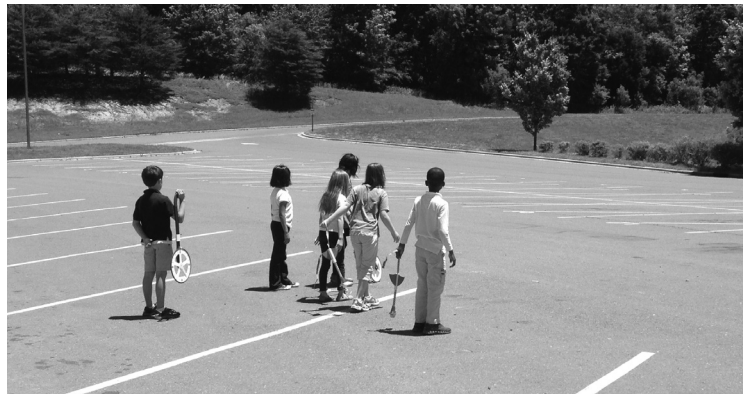


Abbildung 4: Naturwissenschaftlicher Unterricht im Fachraum (links), SchülerInnen bei Messungen im Außengelände

Aus den Beobachtungen ist hervorgegangen, dass die Kinder ihre Immersionssprache auch dann verwenden, wenn es die Unterrichtssituation gar nicht erfordert. Beispielsweise wurde in Abbildung 4 (rechts) die Flugweite von Spielzeug-Raketen bestimmt, die unter verschiedenen Winkeln abgeschossen wurden. Alle Messungen wurden im SI-System (Meter, Kilogramm, Sekunde ...) statt im imperialen Maßsystem durchgeführt. Der Schüler einer französischen Immersionsklasse links im Bild hatte die Aufgabe, mit einem Messrad die Strecke abzufahren. Dabei zählte der Schüler laut die gefahrenen Meter in französischer Sprache, ohne dass er dazu aufgefordert wurde.

Allgemeines

Schulische Rituale

Die Unterrichtstage beginnen um 7.45 Uhr mit der Ankunft der SchülerInnen. Um 8.15 Uhr wird eine Fernsehsendung auf die Whiteboards in den Klassen übertragen, die in einem hauseigenen kleinen Studio produziert wird. Diese (Nachrichten-)Sendung wird von SchülerInnen produziert und gesprochen und berichtet über tagesaktuelle und schulrelevante Ereignisse. An jedem Freitag findet zusätzlich eine Live-Ansprache der Schulleiterin Ynez Olshausen statt, üblicherweise mit Geschichten und Nachrichten, die den SchülerInnen internationale Perspektiven und kulturübergreifende Einblicke vermitteln. So wurde unter anderem einmal das Buch „Hachiko – A Dog’s Story“ vorgestellt, was mit der geographischen Beschreibung auf einem Globus verbunden wurde – nämlich wie man auf dem kürzesten Weg von den USA nach Japan reisen könnte. So sollen zum einen die interkulturellen Kompetenzen der SchülerInnen gefördert werden. Zum anderen wird auch die Bindung zwischen Schulleiterin und den SchülerInnen verstärkt, die sie dadurch auch als „Geschichtenerzählerin“ statt nur in der Rolle als Schulleiterin wahrnehmen.

Bibliothek

Die Bibliothek (Abbildung 5) ist mit Titeln aus allen unterrichteten Immersionssprachen ausgestattet. Hier ist eine weitere Möglichkeit gegeben, Lehramtsstudierende der Universität zu Köln aktiv in das Austauschprogramm einzubinden, indem sie die Schule auf sprachlicher und literarischer Ebene unterstützen und aktuelle Entwicklungen und Publikationen aus den jeweiligen Ländern mit an die Schule bringen.



Abbildung 5: Bibliothek mit Arbeitsbereich für e-Medien (links), landesspezifische Sachbücher

Schulregeln

Obwohl die Immersion in den Klassenräumen sehr überzeugend funktioniert, ist erkennbar, dass es sich bei der Waddell Language Academy um eine amerikanische Schule handelt. Dies wird beispielsweise anhand der Schulregeln deutlich, die in allen Klassenräumen und auf den Fluren in englischer Sprache aushängen. Selbst- und Fremdverantwortung, Positivismus und Leistungsorientierung sind einige der Schlagworte, die sich auf Postern finden. So zeigt auch Abbildung 6 die „Expectations“, die mit dem Akronym RAMS (Ready to learn, Act responsibly, Make wise decisions, Show respect) für den jeweiligen Kontext (Klassenraum, Flur, Mensa, Labor) entsprechend detaillierter ausgeführt werden. Generell wird die individuelle, eigenverantwortliche Entscheidung stark betont.



Abbildung 6: Kontextspezifische Schulregeln (RAMS)

4. Die Kooperation

Analyse

Für die Zusammenarbeit zwischen der Universität zu Köln und der Waddell Language Academy wurden zunächst die auf beiden Seiten verfügbaren Strukturen, ihre Gemeinsamkeiten und ihre Ergänzungsmöglichkeiten identifiziert. Dabei bildet das Science Lab den Ausgangspunkt, das als Einrichtung sowohl an der Universität zu Köln (Abbildung 7) als auch an der Waddell Language Academy existiert und bei dem es sich jeweils um eine fächerübergreifende Einrichtung mit einer Auswahl von naturwissenschaftlichen Experimenten und einer zeitgemäßen Medientechnik handelt. Ein Besuch im Science Lab kann von Schulklassen gebucht werden, wobei die Schulklassen im Fall des Science Lab der Universität zu Köln von außen anreisen, während es sich an der Waddell Language um ein schulinternes Labor handelt. Die Abbildung 8 zeigt die Einrichtung des zdi-Schülerlabors an der Universität zu Köln mit seinem grundsätzlichen Konzept des Stationenlernens.

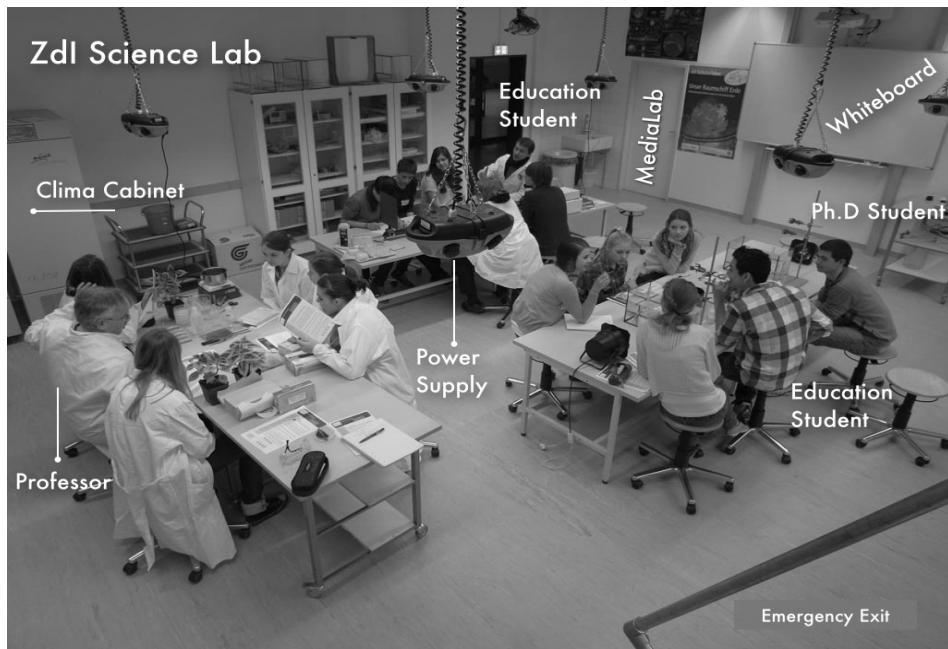


Abbildung 7: Aufbau und typische Interaktionen im zdi-Schülerlabor der Universität zu Köln

Wie bereits dargestellt, ist das Science Lab der Waddell Language Academy nicht Teil des Immersionsprogramms. SchülerInnen, die in einer deutschsprachigen Klasse unterrichtet werden, verlassen auf dem Weg zum Science Lab die Immersionsstruktur und erhalten Unterricht in Englisch. Die deutschsprachige Klassenlehrerin begleitet die Klasse als Aufsicht führende Person, kann aber beim Durchführen der Experimente aufgrund der mangelnden Fachausbildung lediglich assistieren.

Das Vorhandensein eines Science Labs stellt eine Stärke beider Institutionen dar. Die Kooperation zwischen der Universität zu Köln und der Waddell Language Academy bietet bei regelmäßiger Anwesenheit von deutschsprachigen Studierenden mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung die Chance, das Immersionsprogramm der Waddell Language Academy auch im Naturwissenschaftsunterricht konsequent weiterzuführen. Und aus Sicht der LehrerInnenausbildung an der Universität zu Köln ergibt sich die Möglichkeit, die Internationalisierung der LehrerInnenbildung inhaltlich sinnvoll weiterzuentwickeln. Daneben besteht die Möglichkeit einer Vernetzung des Auslandsaufenthaltes mit den Praxisphasen wie dem Berufsfeldpraktikum. Dazu müssen wesentliche Elemente der Praxisphasen, nämlich das Konzept des forschenden Lernens und die Portfolioarbeit auf den Auslandsaufenthalt übertragen werden.

Risiken bestehen im Gelingen oder Scheitern der Einordnung von inhaltlichen Bausteinen aus dem Science Lab in die Strukturen der Schule. Aus Sicht der Studierenden besteht das Risiko der Überforderung angesichts der Herausforderung an ei-

ner amerikanischen Schule Naturwissenschaftsunterricht auf Deutsch so zu vermitteln, dass die Inhalte von den SchülerInnen nachvollzogen werden können.

Der Aufenthalt an der Waddell Language Academy wird den Studierenden der Universität zu Köln als Berufsfeldpraktikum (BFP) angerechnet, einer der Praxisphasen, die einen obligatorischen Bestandteil der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen darstellt. Das Praktikum umfasst insgesamt mindestens 120 Stunden inklusive Vor- und Nachbereitung sowie der obligatorischen Arbeit an dem *Portfolio Praxiselemente* (vgl. LABG, 2009, § 12(1)).

Damit existiert für die PraktikantInnen zum einen eine klare curriculare Einbindung und zum anderen eine Anerkennung der Leistungspunkte für das Bachelorstudium an der Universität zu Köln. Die Studierenden sind in der Regel mindestens im dritten Semester, wenn sie das Berufsfeldpraktikum absolvieren. Dies bedeutet, sie konnten bereits schulpraktische Erfahrungen durch das Eignungs- und/oder Orientierungspraktikum gewinnen.

Die Kölner Studierenden aus den naturwissenschaftlichen Fächern werden an der Waddell Language Academy fest dem Science Lab zugeordnet. Sie müssen daher vor allen Dingen die Abläufe im Labor kennen. Diese können aber bereits vor dem USA-Besuch im Science Lab der Universität zu Köln erlernt und eingeübt werden. Hierbei besteht auch die Möglichkeit, Weiterentwicklungen bestehender Konzepte vorzuschlagen und vor Ort zu erproben. Umgekehrt können Unterrichtskonzepte, Methoden, Medien und Experimente, die sich im Unterricht an der Waddell Language Academy bewährt haben, für den Unterricht im zdi-Schülerlabor übernommen und angepasst werden.

Am Institut für Physik und ihre Didaktik wird zu diesem Zweck das Seminar „Forschendes Lernen im Unterricht“ eingerichtet. Das Seminar ist im Master of Education verortet, um eine hohe fachliche und didaktische Qualität sicherzustellen. Hier werden unter anderem Vorbereitungskurse, Medien und Betreuungsangebote für die am Austausch teilnehmenden Studierenden entwickelt.

Ein obligatorisches Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminar am Zentrum für LehrerInnenbildung gehören zur Anrechnung des Aufenthaltes als Berufsfeldpraktikum ebenfalls dazu. Dort erhalten die Studierenden zunächst eine kurze interkulturelle Einführung und Informationen zur Schule und setzen sich außerdem mit ihren Zielen und Erwartungen an das Praktikum auseinander.

Blended-Learning-Konzept

Für das sowohl den Auslandsaufenthalt als auch die Arbeit im Seminar umfassende Blended-Learning-Konzept wird die E-Learning-Plattform der Universität zu Köln ILIAS genutzt. Zur Vorbereitung des Aufenthaltes ist der Bereich „International Teacher Trainee Exchange Program“ eingerichtet worden. Hier finden die Studierenden sowohl grundlegende Informationen über den Auslandsaufenthalt als auch eine Anleitung für die elektronische Dokumentation ihrer Erfahrungen während des Praktikums.

Universität zu Köln
E-Learning

Persönlicher Schreibtisch • Magazin • Suche

Magazin • Math-Nat • Fachgruppe Didaktiken der Mathematik und der Naturwissenschaften • Institut für Physik und ihre Didaktik • International Teacher Trainee Exchange Program

International Teacher Trainee Exchange Program
University of Cologne, NRW/Germany – Waddell Language Academy, North Carolina/ USA

Aktionen ▾

Inhalt Info Einstellungen Mitglieder Metadaten Export Rechte Voransicht als Mitglied aktivieren

Zeilen Verwalten Seite gestalten

Neues Objekt hinzufügen

Nachrichten
(1-5 von 7) weiter

Mediacast: Video Reports
3 Video Report

Mediacast: Video Reports
Schloss Neubeuern - Videoreport - Part 1

Mediacast: Video Reports
Waddell Videoreport Teil 2

Mediacast: Video Reports
Upload der Video Reports - ANLEITUNG

Mediacast: Zum Üben
Stefan Hoffmanns Grüße nach Waddell

Kalender

< Juni 2014 >

KW	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
22	26	27	28	29	30	31	1
23	2	3	4	5	6	7	8
24	9	10	11	12	13	14	15
25	16	17	18	19	20	21	22
26	23	24	25	26	27	28	29
27	30	1	2	3	4	5	6

Abbildung 8: Das Learning-Management-System ILIAS wird für den Aufbau eines Blended-Learning-Konzeptes genutzt, über das sich die AustauschteilnehmerInnen und Studierende eines Begleitseminars zum Forschenden Lernen im Unterricht asynchron austauschen können.

Universität zu Köln
E-Learning

Persönlicher Schreibtisch • Magazin • Suche

Magazin • Math-Nat • Fachgruppe Didaktiken der Mathematik und der Naturwissenschaften • Institut für Physik und ihre Didaktik • International Teacher Trainee Exchange Program • Video Reports

Video Reports
Load up your weekly reports here!

Aktionen ▾

Inhalt Info Einstellungen Export Rechte

Zeilen Verwalten Sortierung

Upload der Video Reports - ANLEITUNG

Waddell Language Academy

Upload der Video Reports
Waddell - Gruppe

Abbildung 9: Die Arbeit im Science Lab der Waddell Language Academy wird durch wöchentliche Reportagen dokumentiert, die die Studierenden mit mitgebrachten iPads aufzeichnen. Die Beiträge werden vom Gerät in das zugriffsgeschützte ILIAS-System geladen, so dass sie nur für Teilnehmende des Begleitseminars einsehbar sind und dort diskutiert werden können.

Zum Sammeln und Dokumentieren von Erfahrungen und erprobten Konzepten ist innerhalb des geschlossenen ILIAS-Bereiches ein sogenannter „Mediacast“ eingerichtet worden. Die Studierenden werden angehalten, wenigstens einmal pro Woche eine ca. fünfminütige Reportage über die Arbeit im Science Lab und das Schulleben an der Waddell Language Academy einzustellen. Insbesondere sollen die durchgeführten Experimente, deren Einbettung in den Unterricht und die von ihnen ausgelösten Aktivitäten und Interaktionen der SchülerInnen dokumentiert werden. Hier eignet sich zudem eine Dokumentation und Analyse des Berufs ‚LehrerIn‘ im Vergleich zwischen Deutschland und den USA – was nehmen die Studierenden an Unterschieden und Gemeinsamkeiten wahr? Wie ist der LehrerInnenberuf in den USA angesehen? Wie sieht der Arbeitsalltag aus? Welches Selbstverständnis von ihrer Rolle haben die Lehrkräfte in der Schule in den USA? Im Rahmen der „Mediacasts“ sollen die Studierenden in Zukunft deshalb ebenfalls dazu aufgefordert werden, ihre persönlichen Erfahrungen einzubetten und zu reflektieren. Sie werden dazu Leitfragen bekommen, die sich auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Schulsystem beziehen. Zusätzlich, im Sinne ihrer berufsbiografischen Entwicklung, werden die Studierenden dazu angeleitet, ihr Bild von der eigenen LehrerInnenrolle zu hinterfragen und ihre eigene Entwicklung bewusster mitzugestalten, wie dies das „Portfolio Praxiselemente“ vorsieht, in dem Studierende „den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung“ dokumentieren (LZV, 2009, § 13).

Ausblick

Nicht nur für ihre persönliche Entwicklung und den Zugewinn an fachlicher Kompetenz birgt ein Aufenthalt an einer US-amerikanischen Schule Vorteile für die PraktikantInnen. Sie machen auch in Bezug auf interkulturelle Themen neue Erfahrungen und haben die Möglichkeit zu lernen, flexibler mit Vielfalt im Klassenraum umzugehen. Interkulturelles Lernen gilt schließlich als Querschnittsaufgabe in der Schule (vgl. KMK 25.10.1996, Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“). Auch die KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in den Bildungswissenschaften nehmen im Kompetenzbereich Erziehen („Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“) die interkulturelle Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte in Kompetenz 4 mit auf: „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.“ (KMK, 2004, S. 9)

Ein Auslandsaufenthalt allein bewirkt jedoch noch nicht den Zuwachs an interkultureller Kompetenz oder eine Veränderung von Haltungen und Weiterentwicklung der eigenen LehrerInnenrolle. Um solche Prozesse einzuleiten, ist eine konstante, begleitende Reflexion notwendig. Die Praxiserfahrungen können dann reflektiert und in Zusammenhänge eingebettet werden (vgl. Leenen & Grosch, 1998).

Das Modell der Kooperation zwischen der Waddell Language Academy und der Universität zu Köln eignet sich aufgrund der detaillierten Absprachen zwischen Schule bzw. Lehrpersonen und Universität bzw. Dozierenden und Studierenden besonders, um für beide Seiten ein Praktikum effektiv zu gestalten. Es kann auch auf andere Praktikumskonzepte übertragen werden, indem E-Learning-Elemente eingeführt werden, um eine konstante Reflexion von Erfahrungen und der Studierenden zu sichern. Die persönliche Erfahrung ermöglicht den PraktikantInnen zum einen ganz konkret, die unterschiedlichen Bildungssysteme forschend zu vergleichen. Zum anderen sind die gleichzeitig MultiplikatorInnen für die Studierenden „at home“, die kein Auslandspraktikum absolvieren.

Literatur

- Abd-El-Khalick, F., BouJaoude, S., Dusch, R., Lederman, N. G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., Niaz, M., Treagust, D. & Tuan, H. (2004). Inquiry in Science Education: International Perspectives. *Science Education*, 88 (3), 397–419.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8.
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdiseins entwickeln und erforschen. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdiseins: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25–42). Münster: Waxmann.
- Leenen, W.-R. & Grosch, H. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung* (S. 29–46). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Melenek, H. (2004). *Amerikanische Kinder lernen deutsch. Spracherwerb im Immersionsprogramm*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mpemba, E. A. & Osborne, D. G. (1969). Cool? *Physics Education*, 4, 172–175.

Internetquellen

- diSessa, A. (2006). *Design-Based Research in Theory and Practice*. Vortrag im London Knowledge Lab. Verfügbar unter: <http://vimeo.com/35017556>.
- Homepage der Waddell Language Academy. Verfügbar unter: <http://schools.cms.k12.nc.us/waddellHS/Pages/Default.aspx> [01.08.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). *Lehrerausbildungsgesetz – LABG vom 12. Mai 2009*. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [30.07.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 18.6.2009*. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtstudium/FAQStudium/FAQ/Allgemeine_Fragen_zur_Reform/Warum-Reform/Lehramtzugangsverordnung.pdf [30.07.2014].

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. [30.07.2014].
zdi-Schülerlabor der Universität zu Köln. Verfügbar unter: www.zdi-schuelerlabor.uni-koeln.de. [01.08.2014].

Teil 3:
Studierendenperspektive: going abroad

Zukunftswerkstatt

Internationalisierung der LehrerInnenbildung aus Studierendenperspektive

Abstract

Der Beitrag gibt Einblicke in die Erfahrungen einer Lehramtsstudentin, die sich im Rahmen des „International Teacher Education Laboratory“ auf die Reise nach Kanada begab, um das dortige Schulsystem kennenzulernen. Der Erkundungsschwerpunkt während ihres Aufenthaltes bildete die schulische Inklusion. Der Mehrwert einer international ausgerichteten LehrerInnenbildung wird aus Sicht einer deutschen Lehramtsstudentin beschrieben.

1. Einführung

Ein Sommer in Kanada. Wie war das nochmal? Vor einem Jahr, für mich?! Ein wohl weit entfernter Traum ... Mittlerweile bin ich wieder angekommen, angekommen in Deutschland, angekommen im Studienalltag. Ich blicke auf zwei ereignisreiche, wunderschöne Monate in einem Land der unendlichen Weite und unberührten Natur zurück. Die Möglichkeit für ein Auslandspraktikum, das sich für mich als unvergesslich herausstellte, wurde im Vorbereitungsseminar zum obligatorischen Orientierungspraktikum von Dr. Bettina Amrhein und Meike Kricke vorgestellt.

O-b-l-i-g-a-t-o-r-i-s-c-h, allein dieses Wort zieht sich wie ein zäher Kaugummi. Umso mehr hat mich das Seminar „International Teacher Education Laboratory“ in der KLIPS-Einwahlphase¹ im Wintersemester 2012/2013 stutzig gemacht: ein bunter Exot zwischen den sonst so vorhersehbaren Vor- und Nachbereitungsseminaren zum Orientierungspraktikum.

Es ist Nachmittag, leicht bewölkt und ein irgendwie vertrauter Tag im Semester. Die wertvollen Minuten einer Pause fliegen in einem Gespräch mit meinen KommilitonInnen und einer lauwarmen Tasse Kaffee nur so dahin. Wir lernen uns besser kennen, erzählen von unseren Erlebnissen nach dem Abitur. Und immer wieder kommen Auslandserfahrungen zur Sprache: Da wären zum einen Work & Travel in Australien, ein Freiwilliges Soziales Jahr in Italien oder ein AuPair-Aufenthalt in den USA. Die Bandbreite an Möglichkeiten scheint unerschöpflich. Na klar, wir sind ja auch die *Generation Y* (Bund, 2014). Grenzenlosigkeit ist eines der Hauptphänomene meiner Generation. Im Gegensatz dazu scheint das Curriculum meines bewusst gewählten Lehramtsstudienganges eher veraltet. Dabei handelt es sich nicht um das

¹ KLIPS: Kurzform für den (die Studierenden oftmals in Verzweiflung bringenden) Kölner Lehr-, Informations- und Prüfungs-Service.

Lehramt mit Studienabschluss Staatsexamen, nein, ich spreche vom reformierten Lehramtsstudiengang mit Studienabschluss Bachelor of Arts sowie Master of Education. Ein Auslandsaufenthalt ist hier „obligatorisch“ vorgesehen, wenn man eine moderne Fremdsprache im Lehramt studiert. Anderenfalls spürt man nicht viel von der immer weiter zunehmenden Internationalisierung der Gesellschaft.

Bevor ich auf das Seminar „*International Teacher Education Laboratory*“ gestoßen bin, habe ich schon oft verschiedene Möglichkeiten und Wege gesucht, eines der vorgeschriebenen Schulpraktika im Ausland zu absolvieren. Immer wieder musste ich enttäuscht meine Recherchen aufgeben. Endlose Wartezeiten, Beschränkungen auf deutsche Auslandsschulen und aussichtslose Stipendien haben zur Attraktivität eines Praktikums in der Ferne nicht gerade beigetragen. Und dann doch die positive Nachricht: Die Givins/Shaw Jr. Public School in Toronto ermöglicht mir ein vierwöchiges Praktikum in den Semesterferien. Ich bin Teil eines Pilotprojektes, Teil des „*International Teacher Education Laboratory*“ und somit Teil der Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Ich beginne nachzudenken.

2. Zukunftswerkstatt: Internationalisierung der LehrerInnenbildung aus Studierendenperspektive

2.1 Studium = Studium?

In meinem Kopf schwirren viele Gedanken: Was erwarte ich von meinem Studium? Was bedeutet mir persönlich die Lehramtsausbildung? Und welche Ansprüche habe ich an meinen späteren Beruf? Dies sind alles Fragen, die auch im „*International Teacher Education Laboratory*“ aufgegriffen und von den Studierenden reflektiert wurden.

Meiner Meinung nach lässt sich ein Studium nicht einfach auf das Studium an sich reduzieren. Es muss unterschieden werden zwischen einer *persönlichen* und einer *professionellen* Entwicklung. Während der Studienzeit wird die persönliche Entwicklung stark von Selbstorganisation, Eigenverantwortung sowie Freundschaften und weiteren wichtigen Lebenserfahrungen geprägt. Die professionelle Entwicklung auf der anderen Seite schafft eine Wissensbasis. Es werden Kompetenzen erworben, ausgebaut und es erfolgt eine Verknüpfung des Theoretischen mit dem Praktischen. Ich frage mich also: „Inwieweit spielt Mobilität im Studium eine Rolle? Was bringt mir und meinen KommilitonInnen als angehenden LehrerInnen eine Internationalisierung der Curricula?“

Als Vorbereitung auf mein Orientierungspraktikum beginne ich zu recherchieren. Ich kaufe mir einen Reiseführer und suche zusätzlich im Internet nach nützlichen Informationen. Mit meinen Recherchen bin ich aber nicht alleine. Im Rahmen des „*International Teacher Education Laboratory*“ werden Schulsysteme weltweit von den Studierenden vorgestellt und die Thematik der schulischen Inklusion steht im Fo-

kus. Ich erinnere mich an die Anfangszeit dieser Recherchen, an meine Verwunderung und Neugierde und fange an über meine eigene Schulzeit zu reflektieren. Die Grundschule habe ich vier Jahre lang besucht und im Anschluss daran das Gymnasium. Nach insgesamt 13 Jahren Schulzeit wurde ich mit dem Abitur entlassen. Es gibt aber auch Länder, in denen man sechs Jahre zur Grundschule geht und im Anschluss daran eine Einheitsschule besucht. Eine Einheitsschule? Ich schlucke. In Deutschland wird relativ früh selektiert, mit der großen Auswahl an weiterführenden Schulen scheint manch eine Kindes Zukunft schon früh entschieden. Meine Neugierde steigt: Aufmerksam folge ich den verschiedenen Länderpräsentationen meiner KommilitonInnen und gehe befriedigt mit einem neuen Wissensschatz und anregenden Fragen nach Hause.

2.2 Zukunftsmusik

Heutzutage ist alles möglich. Innovationen gehören zum Alltag wie unser „täglich Brot“ und aus dem Beruf ist vielmehr als eine bloße Existenzsicherung geworden. Im Verständnis der Postmoderne steht der Beruf mittlerweile für eine Art Selbstverwirklichung.

Ich habe mich mit meiner Studienwahl für den Beruf der Lehrerin entschieden. Sehe ich darin eine Selbstverwirklichung? In gewisser Weise ja, oftmals kommen mir aber auch Zweifel. Ich ertappe mich manchmal grübelnd darüber, ob ich in der Fülle der vorhandenen Möglichkeiten die für mich wohl beste Wahl getroffen habe. Es gibt viele Motive, Lehrerin zu werden. Der Beamtenstatus oder die Sicherheit des Arbeitsplatzes sind nur einige der wohl meist genannten Motive zur Entscheidung für den LehrerInnenberuf. Ich für meinen Teil möchte entwickeln, fördern und prägen. Während meines Studiums beginne ich Vorstellungen bezüglich meines zukünftigen Berufes zu entwerfen. Dementsprechend verfolge ich interessiert Entwicklungen in der Bildungspolitik. Nicht mit allem bin ich einverstanden. In 12 Jahren Abitur!? Mir graut es. Der Lehrplan mit seiner Bandbreite an vorgeschriebenen Lerninhalten lässt nur einen geringen Spielraum für die Kreativität der Lehrenden. Der Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin ist aber kein bloßes Unterrichten oder Abarbeiten des Lehrplanes. Sozialkompetenzen bezüglich des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft, begleitende Elternarbeit, fachliche Kompetenzen sowie Methodenvielfalt gehören ebenso zum Berufsbild wie die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Institution Schule. Was aber weiß ich über die *Institution Schule*? Und inwieweit bin ich fähig, diese weiterzuentwickeln?

3. Meine Auslandserfahrungen in Kanada – ein Auszug

Bunt, schnell, ein sattes Grün, Bäume, dann Grau, Asphalt – ein ständiger Wechsel, befremdliche Gerüche und Gesichter, die neugierig machen, Lust auf mehr. Irgendwie ist diese Stadt anders. Eben *Toronto*: Ein Knotenpunkt vieler Kulturen und Künste. Und mitten im Herzen dieser Stadt, genauer genommen im westlichen Part Downtowns, liegt die Givins/Shaw Jr. Public School². Hier bin ich einen Monat zur Schule gegangen, habe mein Orientierungspraktikum absolviert und weitaus mehr gelernt, als ich mir jemals hätte ausmalen können. Ich habe meinen Horizont erweitert. Und verstanden habe ich diesen Satz erst, als ich (zurück in Köln) über meine Erlebnisse und gesammelten Erfahrungen nachdachte und reflektierte.

Viel Zeit zum Organisieren und Planen blieb mir nicht. In wenigen Wochen sollte es losgehen, nach Kanada, und ich steckte zuweilen mitten in einer stressigen Prüfungsphase. Aus diesem Grund entschied ich mich für den simpelsten aller Pläne: Ausgerüstet mit einem Rucksack sollte es an die Westküste Kanadas gehen, alleine. Zum Reisen hatte ich einen Monat Zeit, Zeit um vier Provinzen zu durchqueren und dann mein Orientierungspraktikum an der *primary school* in Toronto zu beginnen. Zwei Monate – zwei Abenteuer.

Ich erzählte Freunden von meinem Vorhaben und wurde immer wieder mit derselben ungläubigen Frage konfrontiert: „Du gehst ALLEINE nach Kanada? Hast du keine Angst?“ Nein, die hatte ich nicht. Und in den zwei Monaten meiner Reise? Da war ich nie alleine.

Jetzt nehme ich Sie aber erst einmal mit auf eine vierwöchige Reise in die Givins/Shaw Jr. Public school in Toronto.

3.1 Welcome to Givins/Shaw Jr. Public School, Welcome to Room 14!

Room 14 ist der kleinste Klassenraum im gesamten Schulgebäude und ein bisschen „anders“. Das ist aber nicht weiter tragisch, denn im Gegensatz zu den etwas größeren Räumen wird dieser lediglich von zwölf Kindern besucht. Aber irgendetwas ist anders. Die Kinder in dieser Klasse wirken willkürlich zusammengewürfelt. Um welche Klassenstufe es sich hier handelt, kann man auf den ersten Blick nicht erkennen – auch nicht auf den zweiten. *Room 14* bietet außergewöhnlichen SchülerInnen (eng. *kids with special needs*) einen Lernort und Mrs. Melanie Brennan begleitet diese Kinder jeden Morgen, sie ist die Klassenlehrerin. Als *Home School Program*, kurz HSP, kann man diese Klasse ebenfalls bezeichnen.

Warum aber *Home School*? Die SchülerInnen werden doch nicht zuhause unterrichtet. Richtig, aber für außergewöhnliche Heranwachsende gab es nicht immer die

2 Webseite der Schule: <http://givinsshaw.com/>

Möglichkeit, an der Schule ihrer unmittelbaren Umgebung unterrichtet werden zu können. So mussten sie lange Wege antreten, um an einer Schule, die an ihre Bedürfnisse angepasst war, unterrichtet werden zu können.

3.1.1 Woche 1

Erwartungsvoll werde ich von vierzehn Gesichtern und achtundzwanzig großen Augen angeschaut. Da wären Mrs. Brennon, Mrs. Melo und die zwölf SchülerInnen. Ich stelle mich vor. Eine Studentin aus Deutschland? Ja genau, die möchte euch kennenlernen.

Nach der kleinen Vorstellungsrunde trete ich zunächst einmal in den Hintergrund und beobachte das Geschehen. Die Sommerferien sind gerade vorbei und die Kinder starten gemeinsam ins neue Semester. Manche kennen sich schon, manche eben nicht, es gibt nämlich ein paar neue Kinder im Klassenverbund. Erst einmal wird von sich erzählt, eine Vertrauensbasis geschaffen. „Das ist mir sehr wichtig“, erfahre ich von Mrs. Brennon im Gespräch. „Die Kinder sollen sich gegenseitig respektieren, freundschaftlich miteinander umgehen und gerne den Klassenraum betreten.“

Aus diesem Grund beruht der Schwerpunkt der ersten Woche auf dem *Teambuilding* und dem Konzept des *kooperativen Lernens*. Alle SchülerInnen sind aufgefordert, von den eigenen Sommerferien zu erzählen. Das Ganze wird auf spielerische Art und Weise umgesetzt, mit Liedern, Vertrauensspielen und der Einführung von Ritualen. Auf mich wirken die Kinder ganz normal. Die erste Woche geht schnell herum.

3.1.2 Woche 2

Langsam haben sich die SchülerInnen an mich gewöhnt, ich fühle mich als Teil der Klasse. Auch ich besuche gerne den morgendlichen Unterricht. In dem *Home School Program (HSP)* wird nicht den gesamten Schultag unterrichtet, lediglich vormittags. Nachmittags gehen die Kinder dann in ihre „normalen“ Klassen: „Normale Klassen? Was hat das zu bedeuten?“ Auch das kann mir Mrs. Brennon beantworten. „Im *Home School Program* werden jene Kinder betreut, die mindestens zwei Jahre hinter dem eigentlichen Leistungsstand der zugehörigen Klassenstufe liegen. Im kanadischen Schulsystem existiert kein Sitzenbleiben und aus diesem Grund erfahren die SchülerInnen im *HSP* eine ganz individuelle Betreuung, die auf die persönlichen Bedürfnisse eines jeden Kindes abzielt.“ In Raum 14 werden Sprache und Mathematik unterrichtet, gerade in diesen Fächern ist der individuelle Betreuungsbedarf sehr groß. Nebenfächer, wie zum Beispiel Musik oder Sport, werden dann im „normalen“ Klassenzimmer unterrichtet, gemeinsam mit den MitschülerInnen des eigentlichen Jahrgangs.

In der ersten Vormittagshälfte gibt es Sprachunterricht. Die Geschichte „Wonder“ wird von Mrs. Brennon als eine Art tägliches Ritual vorgelesen. Auf diesen Moment freuen sich immer alle Kinder. Dann dürfen sie nämlich eine kleine Knetmasse hervorholen und während des Lesens modellieren. Gar nicht so schlecht, denn die Kinder hören alle aufmerksam zu. Aber nicht nur das Zuhören wird im morgendlichen Sprachunterricht geschult. Ebenso beginnen die SchülerInnen mit dem individuellen Lesen. Hierfür steht eine kleine Bibliothek im Klassenraum zur Verfügung, aus der sich jede/r drei bis vier Lieblingsbücher auswählen und in vorgegebenen Ruhezeiten lesen kann.

Des Weiteren haben die jungen Heranwachsenden mit einer aufregenden Wochenaufgabe begonnen. Sie sollen über die Erlebnisse des Sommers, ihre TeamkollegInnen oder den Raum 14 schreiben. Hierfür hatte jedes Kind eine individuelle Wahlmöglichkeit und wurde mit dem Verfassen von Texten im Vorfeld vertraut gemacht. Selbstverständlich hat sich jedes Kind für den Sommer entschieden, was auch sonst!? Im zweiten Vormittagsabschnitt, dem Mathematikunterricht, werden die SchülerInnen an alltägliche Phänomene herangeführt. Inhaltlich wurden so Uhrzeiten, Jahreszeiten oder kleine Zahlenräume besprochen und den Kindern mit verschiedenen Methoden nähergebracht.

Bisher klingt alles nach einem normalen Schulalltag. Was macht diese Kinder denn jetzt so „besonders“, und warum besuchen jene das *Home School Program*?

Dieser Frage soll im Folgenden während eines Interviews zwischen der Lehrerin Mrs. Brennon und mir nachgegangen werden.

Johanna: Mrs. Brennon, wer entscheidet über die Kinder aus Raum 14? Was bedeutet es, ein *child with special needs* zu sein und wer richtet darüber?

Mrs. Brennon: Das ist eine gute Frage! Zu allererst wird sich in Form einer kleinen Schulkonferenz im *IST = In School (Support) Team*, das aus dem/r zuständigen LehrerIn, der Schulleiterin und einem Sonderpädagogen besteht, beraten. Hier werden bestehende Probleme und etwaige Bewältigungsstrategien besprochen. Zum Beispiel könnten dem Kind im Bereich des Problemfeldes modifizierte Aufgaben gestellt werden.

Johanna: Ok, ich verstehe. Was wäre denn dann der nächste Schritt? Wann wird das Kind letztendlich über das *HSP* gefördert?

Mrs. Brennon: Nun ja, nachdem diese Art der Unterstützung festgelegt wurde, wird nach einem bestimmten Zeitpunkt eine weitere Konferenz einberufen, in der sich über die Fortschritte des Kindes ausgetauscht wird. Hat eine weitere Verschlechterung stattgefunden oder erweist sich einfach die gewählte Form nicht als richtige Unterstützung, dann wird das *SST = School Support Team* einberufen und dieses Meeting gestaltet sich umfangreicher. Hier finden sich dann das *IST*, die Eltern des Kindes, Psychologen sowie SozialarbeiterInnen und BeraterInnen im Bereich Sprache und Sonderpädagogik zusammen. Und dann wird über weitere Vorgehensmaßnahmen und anstehende Testverfahren gesprochen. Je nach Ausgang dieser Konferenz wird die Schülerin oder der Schüler dann mit *Resource* oder *HSP* unterstützt.

Johanna: Wow, das klingt nach ganz schön viel Aufwand. Ich stelle mir das auch nicht gerade leicht für die Eltern vor...

Mrs. Brennon: Das ist es auch nicht. Da sind immer viele Emotionen im Spiel und man muss sehr vorsichtig sein. Aber eines wünschen wir uns alle, die bestmögliche Förderung für das Kind.

Johanna: Was genau bedeutet *Resource*?

Mrs. Brennon: *Resource* ist eine Art wöchentliche Unterstützung, das Kind wird durch mich im Unterricht individuell betreut. Ich nehme am normalen Unterrichtsgeschehen teil, sozusagen als Unterstützung und greife gegebenenfalls ein, wenn das Kind zum Beispiel Denkanstöße benötigt. Manchmal nehmen die anderen MitschülerInnen das gar nicht wahr, denn ich beschäftige mich nicht nur mit diesem Kind, sondern gehe auch auf weitere SchülerInnen ein.

Johanna: Das klingt für mich nach einer besseren Alternative als *HSP*. Warum gibt es dann eben doch diese Form der Unterstützung?

Mrs. Brennon: Manchmal sind die Lücken einfach zu groß und eine wöchentliche Begleitung wird als nicht mehr ausreichend empfunden, um diese aufzuarbeiten. Als Einstufungsgrenze wurde sich da auf einen Leistungsrückstand von zwei Jahren zur eigentlichen Jahrgangsstufe geeinigt und *HSP* wird ab der 3. Klasse angeboten. Meistens treten diese Lücken im Zusammenhang mit einer anerkannten Lernbehinderung auf. So haben zum Beispiel ein paar der Kinder im Raum 14 ADHS, sind Legastheniker oder Autisten.

3.1.3 Woche 3

In der 3. Woche versuche ich die ganzen Eindrücke und Informationen zu verstehen. Auf mich wirken die Kinder aus Raum 14 so normal. Ich könnte keinem dieser Kinder eines der aufgeführten Krankheitsbilder zuordnen. Nachdem ich mich aber über die individuellen Leistungsstände und persönlichen Hintergründe eines jeden schlau gemacht habe, erkenne ich allmählich grundlegende Strukturen.

Im ersten Vormittagsabschnitt wird nun fleißig an der gestellten Wochenaufgabe gearbeitet. Mrs. Brennon akzentuiert ihren Unterricht nach einer starken *Binnendifferenzierung*. So stehen den SchülerInnen verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten zum kreativen Schreiben zur Verfügung. Zum einen wird mit einem speziellen Computerprogramm (*Read & Write Gold*) gearbeitet, mit dem die Kinder beim möglichst fehlerfreien Schreiben und Verstehen unbekannter Texte unterstützt werden. Zwei der Kinder sind nicht fähig zu lesen bzw. zu schreiben, so arbeiten diese mit einem Diktiergerät. Ebenfalls konzentrieren sich Mrs. Brennon und Mrs. Melo, „*the teacher assistant*“, jeden Tag auf ein anderes Kind und können so gezielt individuelle Probleme aufarbeiten. Langsam steigt in mir die Vorfreude, ich bin schon sehr gespannt auf die fertigen Texte und folge aufmerksam den Entwicklungsprozessen. Auch ich helfe jeden Tag einer Schülergruppe.

Neben der Bewältigung der Wochenaufgabe hält Mrs. Brennon auch weiterhin an den bereits eingeführten Lesezeiten fest. Ihr ist es wichtig, den Tagen der Kinder eine Struktur zu verleihen und diese durch wiederkehrende Rituale zu festigen. Aber nicht nur darauf wird Wert gelegt. Ebenso werden durch verschiedene Hilfestellungen das eigenverantwortliche Arbeiten sowie die Alltagsgestaltung der SchülerInnen gefördert. Im wünschenswertesten Fall würden sich die jungen Lerner auch zuhause mit den lieb gewonnenen Büchern aus dem Unterricht auseinandersetzen oder beim Surfen im Internet das Computerprogramm *Read & Write Gold* benutzen. „Das sind alles Dinge, die ich den Kindern mit auf den Weg geben kann. Jedes Kind hat eine Wahl, eine Entscheidungsfreiheit, auf die ich keinen Einfluss mehr habe. Ich kann lediglich den Weg ebnen und Wahlmöglichkeiten aufweisen“, so Mrs. Brennon.

Im zweiten Vormittagsblock, dem Mathematikunterricht, setzten sich die SchülerInnen mit einem neuen Phänomen auseinander, den *pattern*. Im Deutschen würde man dieses Wort mit Muster, Form oder Struktur übersetzen, also ein logisches Erkennen und Verknüpfen von Strukturen. Mir persönlich hat die erste Unterrichtssequenz zu dem recht komplexen Thema sehr gut gefallen. Verschiedene Bauklötze stellten immer wiederkehrende Strukturen dar, mit denen die jungen Lernenden konfrontiert wurden. Zuallererst sollte das Gesehene beschrieben werden und so fand nach ein paar Unterrichtsstunden sukzessive eine Ausweitung auf den natürlichen Zahlenraum statt. Auch der Ausblick auf das Ende der Woche kam bei den SchülerInnen sehr gut an: Eine Mathe-Exkursion in den nahegelegenen Trinity Bellwood Park. Wer wird wohl die meisten *pattern* in der Natur oder auf dem Spielplatz finden?

So fanden sich dann alle Kinder etwas aufgeregt nach der großen Mittagspause zusammen und nach einer kurzen Vorbesprechung ging es dann auch schon los. Der Arbeitsauftrag schien nicht zu schwer, denn im Unterricht wurden die SchülerInnen schon gut auf Strukturen und Formen vorbereitet und so haben gegen Ende alle ein *pattern* in der Natur oder auf dem Spielplatz gefunden. Es blieb sogar noch Zeit zum Toben auf dem Spielplatz, auf den soeben erfahrenen Objekten des Mathematikunterrichtes. „Mir bereitet es Freude zu sehen, wie sich SchülerInnen, die im Klassenraum eigentlich miteinander Probleme haben, aufgrund eines solchen Ereignisses annähern. Einfach toll“, erzählt mir Mrs. Brennon mit einem Lächeln auf dem Gesicht.

Mit einem guten Gefühl gehe ich zu meiner Gastfamilie, kann die dritte Woche abschließen und mich auf ein Wochenende in einer noch größeren Stadt, New York City, freuen.

3.1.4 Woche 4

Johanna: Mrs. Brennon, haben Sie eigentlich eine Mission? Eine Lehrstrategie?

Mrs. Brennon: (grinst) Oh ja, die habe ich! Ich glaube an jedes einzelne Kind, *every child has a choice*. Für mich spielt die Art der Lernbehinderung eine sekundäre Rolle. Vielmehr bin ich der Auffassung, dass jedes Kind lernen kann, wenn es nur will. Das *team building* ist hierbei ein sehr wichtiger Funktionsträger, denn auf sich gestellt bleibt man oft stecken, beleuchtet die Dinge zu einseitig. In einem Team jedoch kann man sich gegenseitig helfen. Die Schwächen eines jeden Einzelnen kommen gar nicht mehr so zum Tragen, denn jeder kann seine Stärken mit einfließen lassen.

Außerdem akzentuiere ich meinen Unterricht oft mit Aspekten des *kooperativen Lernens*. Hierzu kann ich dir übrigens einen wunderbaren Autor empfehlen: *Kagan Spencer* mit „*Cooperative learning*“. Morgendliche Rituale oder eine Aktivierung durch kurze Bewegungseinheiten runden meine Unterrichtsgestaltung ab.

Johanna: Ich bin der Auffassung, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer nach einer persönlichen Maxime handeln sollte, anderenfalls kann man den Anforderungen des LehrerInnenberufes gar nicht gerecht werden. Neben den bereits erwähnten Ansätzen, ist da auch noch Platz für eine individuelle Förderung? Existieren individuelle Curricula?

Mrs. Brennon: Durchaus existieren die. Zu Beginn eines jeden Schuljahres entwerfe ich einen *IEP – Individual Education Plan* mit unterschiedlichen Leistungs- und Entwicklungserwartungen. Hierbei muss ich mich natürlich auch an die Vorgaben des *School Board Toronto* halten und auf die individuellen Lernvoraussetzungen eingehen. Für mich ist es schwierig, im Laufe des Schuljahres einen Spagat zwischen all diesen unterschiedlichen Anforderungen zu bewältigen, aber am Ende des Jahres bin ich immer wieder über das Resultat erstaunt, denn irgendwie hat es bisher immer funktioniert.

Johanna: Wie gestalten sich die Entwicklungschancen der SchülerInnen des *HSP*? Werden diese genau, wie ihre MitschülerInnen, normal eine *secondary school* besuchen können?

Mrs. Brennon: Hierzu kann ich leider keine pauschale Aussage treffen, das kommt sehr auf die individuellen Entwicklungen und Fortschritte des Kindes an. Manche brauchen eben etwas länger, um die Leistungsrückstände aufzuholen. So gibt es auch an den *secondary schools* das *HSP*, sowie ein *ISP – Intensive Support Program*. Bei dieser Form der Intensivbetreuung weitet sich der spezielle Vormittagsunterricht auch auf den Nachmittagsunterricht aus und es findet somit kein Besuch der „normalen“ Klassen mehr statt. Ich persönlich bin der Überzeugung, dass alle Kinder aus Raum 14 ihren individuellen Weg gehen werden und sehe die meisten von ihnen eben nicht mehr im *HSP*.

Langsam neigt sich meine Zeit an der Givins/Shaw Jr. Public School dem Ende zu, ebenso meine Zeit in Toronto und dem großen weiten Kanada.

Die SchülerInnen befinden sich mittlerweile in der Endphase ihrer Wochenaufgabe. Alle tüfteln nochmal an ihren Aufsätzen und unterlegen den Text mit passenden Bildern. Aber nicht nur das ist Teil des Sprachunterrichtes dieser Woche: So setzen sich die jungen Heranwachsenden mit dem Thema *idioms* (dt. *Redewendungen*) auseinander und lernen altersgerechte Redewendungen zu interpretieren.

Darüber hinaus wird diese Woche noch etwas ganz Besonderes eingeführt: *Reading buddies*. Hierfür gehen die jungen Lernenden im wöchentlichen Rhythmus in eine ausgewählte Klasse des Kindergartens und lesen jeweils einer Kleingruppe verschiedene altersgerechte Bücher vor. Als ich von der neuen Aufgabe gehört habe, war meine Sorge um die beiden SchülerInnen, die nicht lesen und schreiben können, groß. Wie sollen jene den Kindergartenkindern etwas vorlesen? Umso mehr hat mich die Tatsache überrascht, dass der Kinderphantasie wirklich keine Grenzen gesetzt sind und den beiden so spannende Geschichten zu den entsprechenden Bildern der Kinderbücher eingefallen sind, die sie so mit Freude weitergeben konnten. Ich persönlich habe das Ereignis *Reading buddies* als sehr positiv wahrgenommen, für eine relativ kurze Zeit haben die jungen Heranwachsenden Verantwortung übernommen und erleben sich sowie ihre Mitmenschen auf eine ganz neue Art und Weise.

Nach all den spannenden Ereignissen der letzten vier Wochen ist es nun so weit. Mit einem Mikrophon stellt sich Mrs. Brennon vor die Klasse, auf einmal klingt ihre Stimme ganz anders. Die Kinder sind aufgeregt, ruhiger. Die Vorstellung der hart erarbeiteten Wochenaufgabe steht bevor und das unter ganz besonderen Bedingungen. Jedem Kind wird die Möglichkeit eingeräumt, seinen Sommer mithilfe eines Mikrophons und eines *Whiteboards* zu präsentieren. Respektvoll wird einander zugehört und über mancherlei Geschichte gestaunt. Und zum Schluss kehrt jedes Kind mit einem Lächeln im Gesicht zurück in den Stuhlkreis, stolz und bewegt von der geleisteten Arbeit.

Langsam ist es für mich an der Zeit, „Lebewohl“ zu sagen. Zum Abschied haben Isabelle, eine weitere deutsche Praktikantin, und ich einen kleinen Vortrag über Deutschland vorbereitet. Mit einer gewissen Vorfreude auf die baldige Rückkehr präsentieren wir unser Heimatland und für die Kinder gibt es allerhand zu lernen sowie zu verkosten. Apfelstreuselkuchen ... Hmm! Und so verabschiede ich mich mit einem lachenden und einem weinenden Auge von *Room 14*: „Auf Wiedersehen!“

4. Meine Reflexionen

4.1 Hey Kölle – du ming Stadt am Rhing

Mein Herz schlug unweigerlich höher, als ich einen Blick auf den Kölner Dom werfen konnte. Noch saß ich im Zug, noch schwelgte ich in Erinnerungen an meine

Erlebnisse in Kanada und doch trennte mich nicht mehr viel von meiner Heimat. Zuhause angekommen wartete ich nicht allzu lange mit dem Schreiben meines Portfolios, zu frisch war das gerade Erlebte und die Schreibearbeit sollte mir zu großen Teilen beim Verarbeiten und Verstehen meiner Auslandserfahrungen weiterhelfen. Meinen Reiserucksack zierten von nun an kleine Aufnäher (eng. *patch*) von den verschiedenen Etappen meiner Reise. Mitgebracht habe ich aber weit mehr, ich blicke auf ein Foto. Es handelt sich um eine Aufnahme von einem der letzten Tage in Toronto, einem Abschiedsbrunch. Abgebildet sind Menschen, die mich während meines Praktikums begleitet und meine Zeit im Ausland geprägt haben. Ich war Teil eines Pilotprojektes, Teil des „*International Teacher Education Laboratory*“ und Teil der Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Ich beginne zu erzählen ...

4.2 Der Blick über den Tellerrand

Eine schöne Erfahrung: Ich habe mich weiterentwickelt. Eine Erfahrung, die man auch ohne einen Auslandsaufenthalt machen kann. Weiterentwicklung bzw. Fortschritt ist etwas Grundlegendes, etwas von großer Bedeutung. In dem Unterkapitel 2.1 *Studium = Studium?* habe ich von zwei Entwicklungsformen im Laufe des Studiums gesprochen und möchte jene an dieser Stelle noch einmal aufgreifen. Hierbei handelt es sich um die *persönliche* und die *professionelle Entwicklung*, die meiner Meinung nach während des Studiums vollzogen werden.

Was also hat mir das Auslandspraktikum für meinen weiteren Studienverlauf gebracht? Inwieweit konnte mich eine Internationalisierung der LehrerInnenausbildung positiv beeinflussen? Meinen ganz *persönlichen Erfahrungsschatz* habe ich während der Zeit in Kanada mit vielerlei Dingen bereichert. Mein kulturelles Verständnis hat sich vergrößert. Ich habe mich dem Immigrationsland Kanada angepasst, eine Toleranz entwickelt und in einer multikulturellen Gesellschaft gelebt. Ich wurde sprachlich gefordert und gefördert, so erinnere ich mich gerne an meine Anfangsschwierigkeiten und Hemmungen dem Englischen gegenüber. Noch heute pflege ich Kontakt zu den Menschen, die mich während meiner Reise begleitet haben, die ich heute meine Freunde nenne. Fremde Menschen, eine fremde Kultur, die ich jetzt besser verstehe, da ich mit ihnen und ihr gelebt habe.

Und *professionell*? Außergewöhnliche Praktika kann man überall machen. So habe ich zum Beispiel mein erstes Pflichtpraktikum an einer Waldorfschule absolviert und eine Alternative zu einer staatlichen Schullaufbahn kennengelernt. Nur das mit dem Namen tanzen, das hat nicht so geklappt (was im Übrigen auch ein weit überholtes Vorurteil gegenüber WaldorfschülerInnen ist). Das Auslandspraktikum in Kanada war nochmal eine andere Erfahrung für mich, ich habe mich nicht nur außerhalb des staatlich-deutschen Schulsystems bewegt, sondern mich einem mir vorerst fremden Schulsystem angepasst. Ich habe eine weitere Alternative kennengelernt. Ich konnte Vergleiche ziehen, ich konnte Ideen sammeln. So bin ich mit vielen neuen Impulsen nach Hause gegangen, ich konnte „etwas mitnehmen“, etwas von Wert, ich

kann wertschätzen. Ich bin mit einer neuen Sicht auf die Dinge heimgekehrt, weiß mancherlei zu lieben oder anderes zu kritisieren – und das Schöne daran? Mein Wissen basiert nicht nur auf irgendeiner Theorie, mein Wissen basiert auf gemachten Erfahrungen, für die ich mit Überzeugung einstehen kann. „Na gut“, würde so manch einer sagen, „aber könnte man nicht all diese Dinge, von denen du sprichst, ebenfalls durch ein Praktikum in Deutschland, durch ein Praktikum in seiner Heimat erfahren?“ Vielleicht kann man das, vielleicht aber auch nicht. Ist es nicht leicht, sich in seinen alltäglichen Strukturen zurechtzufinden, in seinem vertrauten Umfeld, in seiner vertrauten Kultur und Sprache? Lernt man so, die kleinen Dinge zu sehen, die Details? In einer fremden Umgebung ist man viel achtsamer, nachdenklicher und offener. Ist nicht gerade dies der bedeutende Schritt, um seinen Horizont zu erweitern? Darüber hinaus zu wachsen? Ich kann jedenfalls sagen, dass mich meine Auslandserfahrung bezüglich meiner *persönlichen* und meiner *professionellen Entwicklung* ein gutes Stück weitergebracht hat. Und der Blick über den Tellerrand? *The right way to open up your horizon!*

4.3 Zukunftswerkstatt, Zukunft Schule

Wenn ich einmal groß bin, dann werde ich Lehrerin. Ich werde die Lehrerin von morgen sein, eine neue Generation von jungen Menschen begleiten, fördern und ermutigen. Meines Erachtens gehören zu einer solch wichtigen Aufgabe ein vielseitiger Erfahrungsschatz und eine ausgereifte Persönlichkeit. Die Institution Schule wird die Rahmenbedingungen stellen, einen Ort für Ideen und Visionen bieten.

Wenn ich einmal Lehrerin bin, dann möchte ich verändern. Ich habe gesehen und erfahren, ich habe verglichen und ganz viel Mut gesammelt. Mut, um den Ansprüchen meines zukünftigen Berufes, meiner Selbstverwirklichung und den Bedürfnissen junger heranreifender Persönlichkeiten gerecht zu werden.

5. Zusammenfassung/Ausblick

Die Zukunftswerkstatt, genau genommen eine Internationalisierung der LehrerInnenbildung, bietet – aus meiner Erfahrung heraus – den Lehrerinnen und Lehrern von morgen einen Entwicklungsraum ohne Grenzen. Erfahrungen können mit Ideen und Einstellungen verknüpft werden, Mobilität ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Einheit.

Internationalisierung muss aber nicht ausschließlich mit „going abroad“ verknüpft werden. Internationalität kann ebenfalls in den eigenen Räumlichkeiten der Hochschule gefördert werden. Das Forschen über andere Länder, das Netzwerken und der Austausch mit Partnerhochschulen sind ebenso wünschenswert wie eine mögliche Auslandserfahrung: „Etwas empfangen, etwas mitbringen, etwas mitgeben.“ Ein Aus-

tausch in einer Zeit der unerschöpflichen Möglichkeiten, eine zeitgemäße Innovation.

Noch einmal denke ich nach. Alles verändert sich so schnell. Menschen mit einem Migrationshintergrund trifft man überall, es entwickeln sich multikulturelle Gesellschaften. Nicht nur in Kanada. Ich habe ein Verständnis hierfür, eine Empathie entwickelt. Es gibt viele Kinder, die in Deutschland eine andere Muttersprache sprechen. Deutsch als Fremdsprache ist mittlerweile ein obligatorisches Modul im Lehramtsstudium. Wie gut, dass ich mich im Ausland ab und an mit Händen und Füßen verständigen musste, umschreiben lernte. Die Erinnerung daran lässt mich unwillkürlich schmunzeln.

Literatur

Bund, K. (2014). *Wir sind jung...* Zeit Online. Hamburg. Online: <http://www.zeit.de/2014/10/generation-y-glueck-geld> [11.01.2015].

Mein Orientierungspraktikum an der *Menntaskólinn í Reykjavík* (MR) in Island

Abstract

Der Beitrag gibt Einblicke in die Erfahrungen eines Lehramtsstudenten, der sein Orientierungspraktikum im Rahmen des Seminars „International Teacher Education Laboratory: Blick über den Tellerrand“ in einer isländischen Schule (Menntaskólinn í Reykjavík) absolviert hat. Aus Sicht eines deutschen Lehramtsstudierenden werden hier Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem isländischen und deutschen Schulsystem sowie der individuelle Erfahrungsschatz beschrieben.

1. Die ersten Schritte

Der Blick über den Tellerrand – ich habe ihn im Rahmen meines Orientierungspraktikums Richtung Island gewagt. Land, Leute und vor allem das dortige Verständnis von Schule haben mich sehr bewegt. Eine Erfahrung, die ich nicht so schnell vergessen werde.

Als ich im Kölner Vorlesungsverzeichnis KLIPS von dem unkonventionellen Pilotkurs „Schulsysteme weltweit – Blick über den Tellerrand“ erfahren habe, wurde mein Interesse geweckt. Das Seminarangebot machte mich neugierig, denn es wurde uns Studierenden die Möglichkeit eines Auslandspraktikums geboten. Meine Motivation, an diesem Seminar teilzunehmen und mein Praktikum im Ausland zu absolvieren, lag besonders darin begründet, dass ich meine interkulturellen Kompetenzen stärken und mehr über ausländische Schulsysteme und Kulturen erfahren wollte. Als Lehramtsstudent für Deutsch und Geschichte an Gymnasien und Gesamtschulen begegneten mir bis dato kaum andere Seminare oder Vorlesungen, die das internationale pädagogische Feld streiften. So erschien mir ein Auslandsaufenthalt obligatorisch.

Nachdem ich einen Seminarplatz erhalten habe, war meine Wahl für ein Praktikum im Ausland schnell getroffen. Ein Teil meiner Familie stammt aus Island und ich selbst besitze auch die isländische Staatsbürgerschaft. Außerdem habe ich mich für ein Praktikum in Island entschieden, da die nordischen Länder für eine überdurchschnittlich gute Schulausbildung bekannt sind (vgl. PISA-Ergebnisse). Von diesen Ergebnissen wollte ich mir mein eigenes Bild machen und herausfinden, was das isländische Schulsystem „so besonders“ macht.

Eine Grundvoraussetzung für die Entscheidung, mein Praktikum im Ausland zu machen war, dass an der Schule Deutsch unterrichtet wird. Also erkundigte sich meine in Reykjavík lebende Cousine an Gymnasien in der Umgebung nach der Möglichkeit eines Praktikums. Ich habe mich dann an der *Menntaskólinn í Reykjavík* bewor-

ben und unmittelbar eine Zusage erhalten. Meine Kontaktperson Izabela Hardason war für mich zuständig und stets erreichbar. Bereits im Vorfeld ist mir der überaus freundliche Umgang aufgefallen, so dass ich mich sehr über die Chance gefreut habe, dort arbeiten zu dürfen. So möchte ich bereits an dieser Stelle betonen, dass ich dieses Praktikum jederzeit weiterempfehlen werde und mich noch einmal sehr für die Möglichkeit bedanke, die mir geboten wurde.

2. Startschuss

Im März 2014 fiel dann der Startschuss und mein Orientierungspraktikum im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Studien konnte beginnen. Aufgrund meiner Studienfächer wurde ich an der Schule im Deutschunterricht eingesetzt. Für meine Dokumentation verfolgte ich einen bestimmten Beobachtungsfokus, den ich in der Seminarvorbereitung zunächst festlegte und durch kennengelernte Methoden konkretisierte. Im Folgenden soll aufgeführt werden, welche Erfahrungen und Beobachtungen ich während meines Praktikums machen durfte und inwieweit mich jene in meiner zukünftigen Rolle als Lehrer prägen werden. Zunächst sollen aber zentrale Unterschiede zwischen dem isländischen und deutschen Schulsystem als Basis skizziert werden.

3. Das isländische Schulsystem

Das isländische Schulsystem beinhaltet vier Stufen der Ausbildung. Die meisten Schulen sind staatlich organisiert und verwaltet. Die Schule beginnt jedes Jahr im August und das erste Halbjahr endet mit dem Kalenderjahr. Im Mai endet das zweite Halbjahr. Dann müssen häufig nur noch die Abschlussexamina geschrieben werden. Prinzipiell ist das isländische Schulsystem dem deutschen ähnlich. Trotzdem gibt es wesentliche Unterschiede.¹

Leikskóli

Die *Leikskóli* ist Schule, Krippe, Kindergarten und Vorschule in einem. Hier werden hauptsächlich soziale Kompetenzen erworben. Die ErzieherInnen versuchen bereits früh, die Stärken der Kinder zu erkennen und individuell auf die Kinder einzugehen und sie zu fördern. Dabei arbeiten sie eng mit den Eltern der Kinder zusammen. Es ist nicht verpflichtend, sein Kind in einer *Leikskóli* unterzubringen

1 Einen Überblick des isländischen Schulsystems bieten die Seite des isländischen *Ministry of Education, Science and Culture*, auf die in diesem Abschnitt Bezug genommen wird: http://eng.menntamalaraduneyti.is/education-in-iceland/Educational_system/ [12.01.2015].

Grunnskóli

Die *Grunnskóli* ist für jedes isländische Kind Pflicht. Anders als in Deutschland muss der Schüler oder die Schülerin in der Grundschule zehn Klassen absolvieren. Normalerweise wird das Kind mit dem vollendeten fünften Lebensjahr eingeschult. Die Klassen sind nach Jahrgängen geordnet, das bedeutet, dass alle Kinder, die zum Beispiel im Jahr 1990 geboren wurden, in einer Klasse sind. Ausnahmen sind jedoch auch möglich. Die *Grunnskóli* ist einer Gesamtschule ähnlich und hat einen staatlich-zentral geregelten Lehrplan.

Framhaldsskóli

Nach der *Grunnskóli* hat jede Schülerin und jeder Schüler die freie Wahl, die Schullaufbahn fortzusetzen. Verschiedene Angebote richten sich nach den Stärken der SchülerInnen. Die weiterführende Schule dauert in der Regel vier Jahre. Somit müssen die SchülerInnen vier aufeinander aufbauende Klassen absolvieren. Aufnahmekriterien sind die Noten der *Grunnskóli*. Die *Menntaskólinn* ist eine Form der *Framhaldsskóli*. Im übertragenen Sinn kann die *Menntaskólinn* als „Mittelschule“ bezeichnet werden und ist mit der gymnasialen Oberstufe vergleichbar. Dort kann das *stúdentspróf*, das allgemeine Abitur, erreicht werden. Die *Menntaskólinn* orientiert sich jeweils daran, ob ein/e SchülerIn eher technisch oder sprachlich begabt ist. Es gibt auch Gymnasien, die beide Sparten anbieten. Auf der weiterführenden Schule werden gegen Ende des vierten Jahres Examen geschrieben, die obligatorisch für das Abitur sind. Eine weitere Form der *Framhaldsskóli* sind Berufskollegs (*Fjölbrautaskóli*).

Háskóli

Die Hochschule wird in Island Háskóli genannt. Momentan gibt es insgesamt sieben solcher Bildungseinrichtungen, davon vier staatliche und drei private.

Die meisten AbiturientInnen sind bei ihrer Graduierung knapp 20 Jahre alt. Im Vergleich zum deutschen Bildungssystem sind dies zur Zeit ungefähr zwei Jahre mehr, die isländische SchülerInnen zur Schule gehen müssen.

4. Meine Praktikumsschule: Die Menntaskólinn í Reykjavík (MR)

Die *Menntaskólinn í Reykjavík* wird kurz *MR* genannt und ist, wie bereits erwähnt, eine weiterführende Schule. Sie ist landesweit bekannt. Das Hauptgebäude ist auf dem 500-Kronen-Schein abgebildet und wird als Aushängeschild isländischer Bildung betrachtet. In Reykjavík existieren verschiedene „Mittelschulen“, doch durch die Verwendung des Kürzels *MR* kommen keine Zweifel auf, um welche Bildungseinrichtung es sich handelt. Aufgrund der Popularität der Schule ist sofort klar, dass die *Menntaskólinn í Reykjavík* gemeint ist. Mir wurde berichtet, dass die *MR* 1056 als Lateinschule – damals mit dem Namen *Skálholtsskóli* – außerhalb von Reykjavík gegründet wurde, und endgültig 1846 in das noch heute bestehende Gebäude nach Reykjavík umgesiedelt wurde.

Neben einer Bibliothek und Domizilen für die Unterbringung von SchülerInnen ist auch ein eigenes Gebäude nur für die LehrerInnen vorhanden. Dort hat jede Lehrkraft zumindest einen eigenen Schreibtisch, wenn auch kein eigenes Büro. In Deutschland habe ich oft beobachten können, dass es in LehrerInnenzimmern nicht immer für alle Lehrkräfte einen eigenen Arbeitsplatz gibt.

Bekannte Persönlichkeiten sind hier zur Schule gegangen

Am Tag der offenen Tür, welcher meist im März jedes Jahres angeboten wird, kommen GrundschülerInnen aus ganz Island, um sich die MR anzuschauen. Neben Staatspräsidenten, wie Vigdís Finnbogadóttir oder Ólafur Ragnar Grímsson sind auch Nobelpreisträger, wie beispielsweise Halldór Laxness oder Niels Ryberg Finsen, auf der Liste der ehemaligen SchülerInnen wiederzufinden.

Im Hauptgebäude gibt es eine Vielzahl von Porträts und Gemälden ehemaliger SchülerInnen an den Wänden zu bestaunen, sodass ein Gesamtbild einer Schule entsteht, die auf Traditionen basiert und auch künftig darauf bauen wird. So wird das Hauptgebäude während der Sommerferien auch partial als Museum genutzt und ist der Öffentlichkeit zugänglich.

Da die MR bis heute besteht, handelt es sich nicht nur um die älteste Bildungseinrichtung Islands, sondern eine der ältesten-permanenten weltweit.²

5. Der Fokus meiner Beobachtungen: Meine Forscherfrage

Ein besonderes Element des speziellen Begleitseminars „International Teacher Education Laboratory: Blick über den Tellerrand“ ist die Thematik der schulischen Inklusion. Hieran anknüpfend habe ich meine eigene Forscherfrage entwickelt, die sich dem Untersuchungsaspekt widmete, wie die Lehrkräfte mit einer heterogenen SchülerInnenschaft umgehen. Es sollte im Fokus stehen, inwiefern SchülerInnen, die nicht zwingend einen Förderschwerpunkt haben, eventuell den Unterricht beeinflussen und wie die Lehrkraft darauf reagiert. Entgegen meines Vorhabens musste ich jedoch bald feststellen, dass ich „störendes Verhalten“, wie ich es aus meiner eigenen Schulzeit noch genau kenne, an der *Menntaskólinn í Reykjavík* so nicht beobachten konnte. Meinem Verständnis nach ist störendes Verhalten jedes Verhalten, welches den Unterricht aufhält und konstruktives Arbeiten behindert. Nach der ersten Woche wurde mir bereits klar, dass ich umdenken und mich einem anderen Themenkomplex widmen musste.

Ich habe meine Forscherfrage noch einmal überdacht und mein „neues“ Augenmerk auf die Andersartigkeit des isländischen Schulsystems gelegt. Hierbei sollen besonders die Rahmenbedingungen der MR sowie der Deutschunterricht fokussiert werden. Abschließend werden weitere Besonderheiten meiner Praktikumszeit dargestellt. Die Idee kam mir während der ersten Tage an der MR, da ich eine Art Kul-

2 Weitere Informationen zu Tradition und Geschichte der Schule bietet die isländische Webseite der Menntaskólinn í Reykjavík: http://www.mr.is/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=1. [07.01.2015]

turschock in Bezug auf Unterricht, Verhalten der Lehrkräfte und SchülerInnen sowie Rahmenbedingungen erlebte. So habe ich während meines Orientierungspraktikums diverse Beobachtungen machen können, die zum Teil wesentlich von der deutschen Norm abweichen. Ich hatte das Bedürfnis, diese Unterschiede festzuhalten und weiterzugeben. So war ich jede Woche bei einer anderen Deutschlehrerin im Unterricht und konnte möglichst viele verschiedene Eindrücke sammeln. Dabei habe ich heterogene Klassen unterschiedlicher Lernniveaus und Altersstufen kennenlernen dürfen. Positiv habe ich vor allem empfunden, dass meine Tage sehr abwechslungsreich waren, da ich nur selten in derselben Klasse mehrmals eingesetzt wurde.

5.1 Meine Kernbeobachtungen

Im Folgenden soll konkret auf die Rahmenbedingungen sowie den Deutschunterricht an der *MR* eingegangen werden, welches einen zentralen Aspekt meiner Forscherfrage bildet.

5.1.1 Rahmenbedingungen

Der Unterricht findet an der *MR* in verschiedenen Gebäuden statt, die sich äußerlich stark voneinander unterscheiden. Neben dem alten Hauptgebäude existieren zwei weitere Häuser. Eines ist relativ neu. Das Hauptgebäude unterscheidet sich von den anderen aufgrund des Alters und des Aussehens. Betritt man die Schule, erkennt man schnell, dass alle Räume gleich ausgestattet sind: Ein Bullaugen-Fenster in jeder Eingangstür kann störenden Situationen vorbeugen, da ein kurzer Blick in die Klasse auch ohne ein Eintreten möglich ist. In den Klassen finden sich kleine Einzeltische mit einem dazugehörigen Stuhl davor. Die Sitzordnung muss stets gleich sein und auf keinem der Stühle oder Tische konnte ich Malereien, Zeichnungen oder Kaugummis vorfinden, wie ich dies häufig in Deutschland beobachtet habe. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich die SchülerInnen keineswegs langweilen oder einfach Respekt gegenüber der Schule haben, was mein persönlicher Eindruck war. Darüber hinaus sind in jedem Klassenraum Computer und Beamer vorhanden. So können Medien leicht visualisiert und erläutert werden, ohne einen großen Aufwand zu betreiben. Ein CD-Player steht ebenfalls zur Verfügung und auch Lautsprecher sind mit allen Medien verbunden. Im Umgang mit Medien scheinen die Lehrkräfte kompetent ausgebildet. Ich konnte während meines Aufenthaltes in Bezug auf den Umgang mit Medien keine Probleme oder Verzögerungen feststellen. Die Tatsache, dass jeder Klassenraum über das gleiche Repertoire verfügt, erleichtert sowohl den Lehrkräften als auch den SchülerInnen den Medienumgang. Sie müssen sich nicht jedes Mal in einer komplett neuen Lehr-/Lernumgebung zurechtfinden. Hier wird auf Grundlage meiner eigenen Erfahrungen ein weiterer Unterschied zum deutschen Schulsystem deutlich: In den meisten deutschen Schulen, die ich bisher kennengelernt habe, müssen noch immer mobile Fernsehgeräte extra „angemietet“ werden,

um sie im Unterricht einsetzen zu können. Dies nimmt oft zusätzliche Zeit in Anspruch. Auch die eher traditionellen Tafeln deutscher Schulen erscheinen mir nicht mehr zeitgemäß. Dagegen ist in der *MR* in jedem Raum ein Whiteboard angebracht, auf welchem mit abwaschbaren Stiften gearbeitet werden kann. An den Wänden lassen sich nur vereinzelt Poster oder ähnliche Visualisierungen wiederfinden. Diese sind dann ausschließlich unterrichtsorientiert. Dies führt dazu, dass die Ablenkung innerhalb der Räume minimiert wird.

Eine WLAN-Verbindung ist in der ganzen Schule frei für alle verfügbar. Dementsprechend sind Mobiltelefone durchaus erlaubt und teilweise auch in den Unterricht integriert. Während meines Aufenthaltes habe ich keine Unterbrechung wahrgenommen, die auf unangemessenes Verhalten mit Mobiltelefonen zurückzuführen war.

Insgesamt vereinfacht die räumliche Situation und Ausstattung der Schule aus meiner Sicht den Umgang und das Lehren und Lernen erheblich. Die unterschiedliche mediale Nutzung zeugt auch von einer Fusion von Alt und Neu. Demnach sind nahezu ideale Verhältnisse vorzufinden, die eine angenehme Lehr-/Lernatmosphäre für Lehrkräfte sowie SchülerInnen ermöglichen.

5.1.2 Die Lern- und Lehrsituation im Deutschunterricht

Während meines Praktikums habe ich verschiedene Klassen besucht, um mir ein Gesamtbild verschaffen zu können. Ich habe jedoch ausschließlich im Deutschunterricht hospitiert. Da die SchülerInnen die *MR* in der Regel vier Jahre besuchen, gibt es dementsprechend auch vier verschiedene Jahrgangsklassen. Die jeweilige Anzahl der SchülerInnen einer Jahrgangsstufe, die sich eigens für den Deutschunterricht zusammenfinden, unterscheidet sich sehr voneinander.

Die Bereitschaft für das Fach Deutsch als Fremdsprache

Die isländischen SchülerInnen lernen auf der *Grunnskóli* die obligatorischen Sprachen Isländisch, Dänisch und Englisch. Deutsch kann somit lediglich als Viert- oder Fünftsprache auf der *MR* gewählt werden und konkurriert mit den romanischen Sprachen. Die Viertsprache erweist sich als wesentlich wichtiger bezüglich der Abschlussexamina. Ich habe beobachten können, dass in den jüngeren Jahrgängen wesentlich größeres Interesse an der deutschen Sprache besteht – insbesondere in Hinblick auf die Viertsprache. In den älteren Jahrgängen hingegen waren vergleichsweise wenige für den Deutschunterricht motiviert. „Mit Spanisch oder Französisch kann man mehr anfangen“, wurde mir dort häufig mitgeteilt. Da mir ebenfalls berichtet wurde, dass die meisten Isländer für ihr Studium nicht ins deutschsprachige, sondern eher ins englischsprachige Ausland gehen, empfinde ich es als bemerkenswert, dass sich doch so viele SchülerInnen für die deutsche Sprache interessieren und entscheiden – vor allem auch vor dem Hintergrund, dass Deutsch kein Pflichtfach ist.

Vertrauensvolle Lehr- und Lernatmosphäre

Zu Beginn jeder Stunde sitzen die meisten SchülerInnen bereits auf ihren Plätzen. Die Lehrkraft begrüßt die Klasse freundlich und es besteht keinerlei Diskrepanz zwischen Lehrkraft und SchülerInnen. Das bedeutet nicht, dass die SchülerInnen keinen Respekt vor der Lehrkraft haben. Ich hatte jedoch den Eindruck, dass sie keine „Furcht“ vor dieser oder dem Unterrichtsfach haben.

Aufgrund des regen Austausches zwischen beiden „Parteien“ wissen die Lehrkräfte häufig über die persönlichen Hintergründe der SchülerInnen Bescheid, sodass eine vertrauensvolle Atmosphäre vorzufinden ist.

Bevor der eigentliche Deutschunterricht beginnt, kommt es zu einem kleinen „Smalltalk“ auf Deutsch. Es ist permanent eine aktive Teilnahme zu beobachten. Die SchülerInnen bemühen sich auf Deutsch zu reden und auch Fragen auf Deutsch zu stellen.

Während meines ersten Besuchs in einer älteren Jahrgangsklasse war beispielsweise ein voriger Berlin-Aufenthalt Gesprächsthema. In deutscher Sprache wurden positive sowie negative Begebenheiten aufgezählt. Es war festzustellen, dass diese Art des Fragenstellens den SchülerInnen sichtlich Spaß bereitete. Nahezu alle Jugendlichen schauten nach vorne und hörten gespannt zu, was die anderen zu berichten hatten. Auch wird seitens der Lehrkräfte versucht, den Jugendlichen die deutsche Sprache „spielerisch“ beizubringen, sofern keine grammatikalischen Phänomene erläutert werden. Dies kann zur Freude der SchülerInnen beispielsweise in Form von Memory geschehen oder mit Hilfe einer Länderkarte deutscher Spezialitäten, die daraufhin erklärt werden müssen.

Ich habe die Arbeitsatmosphäre allgemein als unbeschwert, lustig und aufregend, jedoch auch als zielorientiert eingeschätzt. Auch habe ich beobachten können, dass der geringe Leistungsdruck auf die SchülerInnen – es gibt an der *MR* keine mündlichen Noten – sehr zu einem positiven Arbeitsklima beiträgt.

Ein weiterer Aspekt ist das explizite Loben der SchülerInnen. Es wird dabei teilweise auch auf den persönlichen Lernstatus Bezug genommen. Dies spornt meiner Meinung nach die SchülerInnen weiter an und ermutigt zur Mitarbeit.

In meiner Zeit an der *MR* habe ich nur einmal mitbekommen, dass ein Schüler wegen störenden Verhaltens den Platz wechseln musste. Selbst dieses Verhalten wurde meinerseits nicht als „unterrichtsgefährdend“ angesehen. Ein interessantes beispielhaftes Verhalten dafür, dass Freiheiten gewährt werden können, war eine Situation, in der eine Schülerin die Lehrerin fragte, ob sie kurz nach draußen darf, um ein Telefonat entgegen zu nehmen. Dies stellte kein großes Problem dar.

Sofern die Stunde aufgrund einer noch zu bearbeitenden Aufgabe überzogen wird, habe ich nie wahrgenommen, dass sich beschwert wurde. Wenn der Unterricht zu Ende ist, bedanken sich stets alle AkteurInnen gegenseitig für die Mitarbeit. Auch wenn es sich offensichtlich nur um eine Phrase handelt, steht meiner Meinung nach dieses Verhalten stellvertretend für das Lernverhalten insgesamt.

Eigenverantwortung und Motivation der SchülerInnen

Hausaufgaben werden bearbeitet, um künftig dem Unterricht weiter folgen zu können, und nicht, weil damit kein Ärger in der nächsten Stunde entsteht. Außerdem werden diese von den SchülerInnen eigenständig notiert. Folglich wird ein weiterer zentraler Aspekt des Lernverhaltens deutlich: Die SchülerInnen am *MR* lernen für sich. Sie wollen sich weiterbilden. Für mich war leicht erkennbar, dass sich dieses Lernverhalten sehr von dem deutscher SchülerInnen unterscheidet. Natürlich kann dies auch darin begründet sein, dass es sich um ein „Elite-Gymnasium“ handelt. Dennoch hatte ich den Eindruck, dass die SchülerInnen vergleichsweise mehr Eigeninitiative zeigen. Die Bereitschaft, autark lernen zu wollen, konnte ich in allen Klassen unterschiedlicher Jahrgänge in Bezug auf den Deutschunterricht feststellen. So kam beispielsweise einmal nur ein Schüler zum Unterricht. Dies hatte den Hintergrund, dass seitens der Lehrkraft niemand erwartet wurde, da alle SchülerInnen aufgrund einer schulischen Veranstaltung am Vorabend inoffiziell freigestellt worden waren. Letztlich hatte der Schüler ‚Privatunterricht‘ und arbeitete akkurat bis zum Stundenende mit.

Letztendlich ist festzuhalten, dass es sich bei dem Unterricht an der *MR* um eine besondere Lern- und Lehrsituation handelt. Der Umgang ist freundlich, aber auch respektvoll. Die SchülerInnen agieren durchaus selbstständig, indem sie bereits früh Verantwortung für ihr Lernverhalten übernehmen. Dies zeigt sich wie oben beschrieben zum Beispiel an der Bereitschaft, aktiv am Unterricht teilzunehmen, obwohl es keine mündlichen Noten gibt. Somit herrscht in der Regel ein wertschätzender und vertrauensvoller Umgang in den Klassen. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass an der *MR* unterstützende Rahmenbedingungen vorzufinden sind. Wegen der gut organisierten Begebenheiten kann die Zeit stets optimal genutzt werden.

5.2 Weitere Beobachtungen

Im Folgenden werden nun einige weitere Erlebnisse und Eindrücke, die meine Forscherfrage neben den Kernbeobachtungen streiften, dargelegt.

5.2.1 Der besondere März 2014: meine Erlebnisse und Eindrücke

Während meines Aufenthaltes an der *MR* erwies sich der März auf den Deutschunterricht bezogen zufälligerweise als der ereignisreichste Monat. Normalerweise finden nicht so viele Events innerhalb eines so kurzen Zeitraums statt. In diesem besonderen Monat aber konnte ich an verschiedenen Veranstaltungen teilnehmen und mitwirken. Darüberhinaus prägten den Monat März der Tag der offenen Tür der *MR* sowie ein landesweiter Streik der Lehrkräfte. Im Folgenden möchte ich nun über die verschiedenen Ereignisse berichten.

Deutscholympiade³

Die Deutscholympiade ist ein vom Goethe-Institut Kopenhagen organisierter und initiiert Wettbewerb für alle DeutschschülerInnen in ganz Island. Der Test ist zentral und wird von jedem Teilnehmenden an einem Computer geschrieben. Die Lehrkräfte haben dabei die Aufgabe, die SchülerInnen zu „überwachen“. Ansonsten regelt und finanziert sich diese Art von Wettstreit durch das Goethe-Institut. Die beiden GewinnerInnen bekommen eine Reise nach Frankfurt geschenkt. Allein aufgrund dieser Tatsache ist der Ansporn enorm. Die isländischen SchülerInnen sind sehr reisefreudig und schwärmen stets von Auslandsaufenthalten. Vor allem durch den Deutschlandbesuch kann die deutsche Sprache weiter erlernt und in der Praxis angewendet werden.

Deutschwettbewerb

Eine andere Veranstaltung neben der Deutscholympiade war der Deutschwettbewerb. Hier war wieder das Goethe-Institut Kopenhagen unterstützend bei der Organisation tätig, jedoch in Kooperation mit der Vereinigung deutscher Lehrer in Island. Außerdem konzipierten die Lehrkräfte den 90-minütigen Test selbst. Die Gewinner erhielten ebenfalls eine Reise nach Deutschland und Bücher von der deutschen Botschaft. Diese wurden ebenfalls vom Goethe-Institut finanziert.

Deutsches Filmprojekt

Eine weitere vom Deutschen Lehrerverband Island organisierte und durchgeführte Aktion war ein deutsches Filmprojekt. DeutschschülerInnen aller Gymnasien Islands wurden gebeten, ein Kurzfilmprojekt in deutscher Sprache einzureichen. Die Bearbeitung erfolgte dann außerhalb der Schulzeit. Wie ich der allgemeinen Stimmung entnehmen konnte, haben sich die SchülerInnen sehr engagiert dieser Aufgabe gewidmet und die Ergebnisse waren außerordentlich gut.

Deutschfest

In zwei Klassen, fand ebenfalls im März ein Deutschfest an der *MR* statt. Dies organisierten die jeweilige Lehrkraft und die SchülerInnen der ausrichtenden Klasse selber. Jeder brachte etwas typisch Deutsches zu essen oder zu trinken mit wie zum Beispiel deutschen Kuchen, Brezeln oder Apfelsaft. Mit Hilfe dieser Nahrungsmittel wurden deutsche Wörter gelernt und den SchülerInnen deutsche Gewohnheiten näher gebracht.

Tag der offenen Tür

Der Tag der offenen Tür an der *MR* ist besonders hervorzuheben: Die Schule wurde an einem Tag komplett hergerichtet und jedes einzelne Fach erhielt seinen eigenen Klassenraum, um diesen gemeinsam mit den SchülerInnen sowie FachlehrerInnen zu gestalten. So gab es auch einen Klassenraum, der das Fach Deutsch in den Vordergrund stellte.

3 Internationale Deutscholympiade (2015): <http://ido-skandinavien.de> [12.01.2015].

Auf vielfältige Art und Weise versuchte man somit, das Interesse der Neuankömmlinge für die deutsche Sprache zu wecken: Landkarten, Studienmöglichkeiten in Deutschland sowie typische deutsche Kuchen sind nur einige Beispiele. Ein weiterer Mehrwert der Veranstaltung war auch, dass eine angehende Austauschlehrkraft aus Österreich und ich vor Ort waren, und somit sogar mit MuttersprachlerInnen interagiert werden konnte. Die LehrerInnen resümierten, dass in diesem Jahr wesentlich mehr Interessenten teilgenommen haben. Alles in allem war der Tag ein voller Erfolg und die Lehrkräfte erhoffen sich eine steigendes Interesse für das Fach Deutsch.

Der Streik der Lehrkräfte

Als aufregendstes Ereignis, das ich in Island während meines Praktikums erlebt habe, ist sicherlich der Streik der Lehrkräfte zu nennen. Dieser kündigte sich bereits im Vorfeld an, da die LehrerInnen schon seit längerem mehr Gehalt forderten. Der Lehrerstatus ist in Island nicht so angesehen wie beispielsweise in Deutschland oder anderen europäischen Ländern. Dies spiegelt sich auch im Gehalt wider⁴. Es konnte leider kein Kompromiss gefunden werden, sodass sich der Streik auf einige Wochen ausdehnte und der Unterricht an den Gymnasien ausblieb. Die ausgefallenen Unterrichtsstunden mussten – wohl zum Missfallen der SchülerInnen – in deren Sommerferien nachgeholt werden.

5.2.2 Inklusion in Island

Das Thema der schulischen Inklusion stellte einen thematischen Schwerpunkt des vorangegangenen Seminars „International Teacher Education Laboratory: Blick über den Tellerrand“ dar. Als Lehramtsstudent für Gymnasien und Gesamtschulen hatte ich bis dato wenige Berührungspunkte mit dieser Thematik. Ich setzte mich zur Vorbereitung mit der Fragestellung der bisherigen Umsetzung in Island auseinander und konnte einige Informationen dazu finden. Überraschenderweise habe ich festgestellt, dass die Inklusion in Island bereits in vollem Umfang in der Umsetzungsphase ist. So ist seitens der Regierung ein gemeinsamer Unterricht mit beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen vorgesehen.

Leider sieht es in der Praxis etwas anders aus. An der *MR* sind zwar durchaus Jugendliche, die ADHS oder auch das Tourette-Syndrom haben, doch findet man dort niemanden mit einer straken physischen oder geistigen Beeinträchtigung. Dies liegt laut der Lehrkräfte darin begründet, dass die finanziellen Mittel fehlen, um die Inklusion in vollem Umfang realisieren zu können. Es gibt keine AssistentInnen, die die SchülerInnen unterstützen können. Ebenso sind einige räumliche Barrieren beispielsweise für Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen vorzufinden. Da sich das

4 OECD-Library. Teachers' salaries (2013): http://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-salaries_teachsal-table-en [12.01.2015].

Gymnasium an den Noten der SchülerInnen orientiert, können keine Kinder mit besonders ausgeprägten Förderbedarfen aufgenommen werden.

Von Eltern beeinträchtigter Kindern wurde mir mitgeteilt, dass es zwar einige Mittelschulen gibt, an denen SchülerInnen mit Beeinträchtigungen integriert sind, jedoch häufig von der Klassengemeinschaft isoliert bleiben. Somit offenbart sich ein ganz anderes Problem. Selbst wenn die Regierung die Inklusion durch Konventionen und Gesetze theoretisch vorantreibt, müssen alle Beteiligten davon überzeugt sein und individuell Bereitschaft zeigen. Denn Inklusion ist nur möglich, wenn alle mitmachen und eine positive Haltung gegenüber jeglicher Form von Vielfalt leben.

Die Lehrkräfte, mit denen ich gesprochen habe, sagten mir stets, dass ihre Bereitschaft für Inklusion stark mit finanziellen Mitteln und Weiterbildungsangeboten korreliert. Momentan sei dies für sie eher mit einer Überforderung und Beeinträchtigungen im Unterricht verbunden.

Dennoch gibt es auch ein besonderes Vorbild in Bezug auf schulische Inklusion: die *Borgarholtsskóli*. Diese Schule nimmt quasi jeden Bewerber und jede Bewerberin an und ist landesweit aufgrund ihrer heterogenen Schülerschaft bekannt. Bei dieser Schule handelt es sich auch um eine PASCH-Schule.⁵

6. Mein Blick gen Nord: Was habe ich mitgenommen?

Aus meinen Beobachtungen und Recherchen über das isländische Schulsystem werden einige Resultate und Differenzen zum deutschen Schulsystem deutlich.

Zunächst einmal ist die isländische Kultur aufgrund ihrer geringen Population eine Kultur, die davon geprägt ist, auf sich aufmerksam zu machen. Ein freundlicher und respektvoller Umgang ist dabei die Basis jeden Handelns.

Die *Menntaskólinn í Reykjavík* ist das beste und älteste Gymnasium des Landes. Deshalb habe ich mein Hauptaugenmerk auf diese Schule gerichtet. Ich möchte nicht verallgemeinern, doch glaube ich, dass meine Ergebnisse auch auf andere isländische Schulen zutreffen, da ich auch mit SchülerInnen anderer Schulen in Kontakt getreten bin.

Die Rahmenbedingungen an der MR sind hervorragend und zeugen von einer angenehmen Arbeitsatmosphäre. Der Hauptpunkt ist die Bereitschaft und Motivation sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der SchülerInnen. Ich hatte stets den Eindruck, dass die SchülerInnen – anders als ich es aus Deutschland kenne – hochmotiviert sind, selbständig und vor allem mit Blick auf ihre individuelle Biografie lernen. Natürlich lernen die SchülerInnen auch auf Klausuren hin, jedoch ist festzuhalten, dass sie wissbegierig sind und die Welt besser verstehen und entdecken wollen. Bemerkenswert fand ich, dass sich am Ende jeder Stunde alle gegenseitig für den Unterricht danken.

5 Deutsche Botschaft Reykjavik. Bilaterale Kulturbeziehungen (2015): http://www.reykjavik.diplo.de/Vertretung/reykjavik/de/06/Bilaterale__Kulturbeziehungen/Bilaterale__Kulturbeziehungen.html [07.01.2015].

Die Kinder und Jugendlichen müssen aufgrund der geografischen Lage Islands zwangsläufig andere Sprachen lernen. Neben Isländisch sprechen die meisten Englisch und Dänisch. Darüber hinaus beherrschen die meisten noch eine Viert- und Fünftsprache. Mir ist aufgefallen, dass durchaus Interesse an deutscher Sprache und Kultur besteht. Die Art und Weise, wie den SchülerInnen die Sprache beigebracht wird, empfinde ich persönlich als sehr angemessen. Abgesehen von der Grammatik wird versucht, alles spielerisch zu erarbeiten. Auch die zahlreichen Wettbewerbe stoßen auf keinen Widerstand, obwohl diese teilweise außerhalb des regulären Unterrichts durchgeführt werden. Im Gegenteil: Die SchülerInnen freuen sich sogar, ihre Ergebnisse präsentieren zu dürfen.

Mein persönliches Fazit

Alles in allem hat mich mein Praktikum an der MR positiv überrascht und ich habe mich gefreut, dass ich erleben konnte, wie der Unterricht in einem anderen Land gestaltet wird. Darüber hinaus kann ich nur empfehlen, einen Auslandsaufenthalt in Verbindung mit einem Praktikum im Rahmen des Lehramtsstudiums zu absolvieren, um eigene Erfahrungen zu sammeln und einen Blick über den Tellerrand zu erhalten.

Wenn ich ein ausgebildeter Lehrer bin und aktiv meinen Beruf ausübe, werde ich ebenfalls SchülerInnen verschiedener kultureller Hintergründe unterrichten. Besonders vor dem Hintergrund einer immer heterogener werdenden Gesellschaft ist es von großer Bedeutung, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können und interkulturelle Fähigkeiten zu haben und auszubauen. Mein Auslandspraktikum hat in diesem Zusammenhang sehr dazu beigetragen, dass ich ein gewisses Feingefühl für verschiedene Kulturen entwickeln konnte, welches ich aus keinem Buch erlernen könnte.

Ich bin der Meinung, dass es keine perfekte Lehrperson, keine ideale Unterrichtsdurchführung und kein „bestes“ Bildungssystem gibt. Daher denke ich, dass als subjektiv erlebte „gute Dinge“ von überall übernommen werden können, und jede angehende Lehrkraft die Möglichkeit hat, sich ihre oder seine eigene Sichtweise zu kreieren und sich dieser „guten Dinge“ als eine Art Repertoire zu bedienen. In diesem Zusammenhang muss ich an den Begriff des Eklektizismus, der in der Kunstgeschichte und Philosophie Verwendung findet, denken.

Ich empfehle allen meinen KommilitonInnen, Auslandspraktika wahrzunehmen und dadurch den eigenen Horizont zu erweitern. Außerdem möchte ich mich dafür stark machen, dass weitere internationale Seminare angeboten werden. Ausländischen angehenden Lehrkräften sollte durch Austauschprogramme ebenfalls ein Blick über den Tellerrand ermöglicht werden, um die interkulturelle Sensibilisierung weiter zu stärken und voneinander und miteinander zu lernen.

Autorinnen und Autoren

Prof.in Dr. Bettina Amrhein

Bettina Amrhein ist ausgebildete Grund- und Sekundarschullehrerin. In ihrer empirischen Studie im Rahmen der Promotion untersuchte sie Inklusionsprozesse an Sekundarschulen. Sie begleitet zahlreiche Schulen auf dem Weg zur Inklusion und richtet hier ein besonderes Augenmerk auf internationale Entwicklungslinien. Aktuell ist sie Gastprofessorin für Inklusion und Bildung an der Stiftung Universität Hildesheim.

Dominik Baedorf

M.Ed., Studium der Erziehungswissenschaft und Germanistik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; seit 2013 als Projektmanager beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung tätig. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: LehrerInnenbildung.

Dr. Sebastian Barsch

Dr. Sebastian Barsch war Förderschullehrer an verschiedenen Schulen. Er ist Herausgeber verschiedener fachdidaktischer Publikationen sowie Autor von Unterrichtsmaterial vor allem im Kontext historischen Lernens. Er war mehrere Jahre als abgeordnete Lehrkraft am Historischen Institut der Universität zu Köln tätig. Seit 2013 ist er Leiter des Praxisphasenteams des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Prof. Dr. Michael Bollig

Michael Bollig, Professor am Institut für Ethnologie der Universität zu Köln, ist seit 2010 Prorektor für Internationale Beziehungen und Diversität. Als Prorektor war er für die Erarbeitung einer abgestimmten Internationalisierungsstrategie im Kontext der Beantragung und Umsetzung des erfolgreichen Exzellenzantrages „Die Herausforderung von Wandel und Komplexität annehmen“ verantwortlich. Als Fachvertreter beschäftigt er sich mit Fragen der Globalisierung, des Umwelt- und Konfliktmanagements.

Prof. Dr. André Bresges

André Bresges, Jahrgang 1971, studierte Physik und Technologie an der Universität Duisburg-Essen. Nach 4 Jahren Tätigkeit als Gesamtschullehrer an der Willy-Brandt-Schule Mülheim wechselte er zum Abschluss seiner Dissertation zurück an die Universität, wo er sich vertieft mit der Einführung neuer Medien im Naturwissenschaftlich-Technischen Unterricht befasste. 2007 erfolgte der Ruf auf die Professur für Physik und ihre Didaktik an der Universität zu Köln.

Prof. Dr. Yusuf Budak

Yusuf Budak has been working in the Department of Educational Sciences, Faculty of Education, at Gazi University. He is professor of pedagogical sciences and is interested in classroom process, curriculum design, teaching of foreign languages and training of teachers

Assoc. Dr. Melek Çakmak

Melek Çakmak has been working in the Department of Educational Sciences, Faculty of Education, at Gazi University. Her specific field is Curriculum Development and Instruction. She received her doctoral degree in Education from the University of Leicester in the UK. Areas of specialization include teacher education, curriculum development and instruction, research in teaching, comparative teacher education, curriculum evaluation. She has publications and participated in conferences in those areas. melek@gazi.edu.tr

Dr. Ellen Christoforatu

Dr. Ellen Christoforatu ist Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Kassel. Zu ihren Aufgaben gehören u.a. die Koordination der konzeptionellen Weiterentwicklung der universitären Lehrerbildung sowie die organisatorische Begleitung phasen- und fächerübergreifender Kooperationsprojekte. Ein Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt dabei auf der internationalen Vernetzung von Studierenden, WissenschaftlerInnen und LehrerInnen. Ellen Christoforatu leitet die im Jahr 2012 gegründete interdisziplinäre AG „Teaching Right Livelihood“ des Zentrums für Lehrerbildung.

Myrle Dziak-Mahler

Myrle Dziak-Mahler war Lehrerin in unterschiedlichen Kontexten, u.a. an einer integrierten Gesamtschule. Sie ist Autorin und Herausgeberin zahlreicher – z.T. zweisprachiger – fachdidaktischer Veröffentlichungen und von Schulbüchern. Sie leitete das Drittmittelprojekt „History Happens“, ein Kooperationsprojekt von Universität und Schulen zum bilingualen Unterricht. Seit 2011 ist sie Geschäftsführerin des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Sie ist geprüfter Business-Coach und Coach for System Dynamics (BDVT).

Anna Engelhardt

Dipl.-Päd. Anna Engelhardt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Internationale Beziehungen (ZIB) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Das ZIB steht in enger Kooperation mit dem International Office (AAA) und den ZIBs der anderen Fakultäten. Neben anderen Aufgaben ist es für die Organisation und Betreuung der internationalen Aktivitäten von Studierenden und Lehrenden zuständig.

Inna Enns

Inna Enns hat neben dem Studium der Völkerkunde, Soziologie und Geschichte an der Universität zu Köln 2013 ein Post Graduate Diploma in Conflict Management und Peace Studies an der Gulu University, Uganda, abgeschlossen; seit 2014 ist sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Nina Glutsch

Nina Glutsch ist seit 2012 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln als Koordinatorin in den Bereichen Internationalisierung der LehrerInnenbildung und Portfolioarbeit tätig. Schwerpunktmäßig beschäftigt sie sich mit Konzepten zur Vorbereitung, Begleitung und Reflexion von Auslandspraktika im Rahmen des Lehramtsstudiums.

Dr. Müge Gündüz

Müge Gündüz holds a BA in English Language and Literature from Hacettepe University, Turkey. In 2005, she received her master's and PhD (in a combined programme) in Applied Linguistics and TESOL from University of Leicester in the UK. Her major research interests include Language and Culture, Classroom Research, Oral Interaction and Teacher Education. She has been working as a lecturer in the Department of Language Education, Faculty of Education at Middle East Technical University.

Björn Karlsson

Björn Karlsson hat seinen Bachelor of Arts mit den Fächern Germanistik und Geschichte an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf absolviert. Seit 2013 studiert er an der Universität zu Köln Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen und hat in diesem Zusammenhang am *International Teacher Education Laboratory* teilgenommen. Er arbeitet als studentische Hilfskraft beim Institut für Internationale Kommunikation e.V. in Düsseldorf.

Dr. Meike Kricke

Meike Kricke ist seit 2011 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln in dem Bereich „Portfolioarbeit & berufsbio-graphische Beratung“ und „Inklusive LehrerInnenbildung im internationalen Kontext“ tätig. In ihrer Promotion verglich die ausgebildete Grundschullehrerin das deutsche und das finnische Schulsystem unter lehr-lerntheoretischen Aspekten.

Louisa Kürten

Louisa Kürten ist Wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln. Hier arbeitet sie primär am Themenschwerpunkt Inklusion und ist insbesondere mit dem Auf- und Ausbau einer internationalen Perspektive auf Inklusion in der LehrerInnenbildung befasst. Sie studiert im Master Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln.

Adj. Prof. PhD Elina Lehtomäki

Elina Lehtomäki, Adjunct professor, Dr. (Education), University researcher, Faculty of Education, University of Jyväskylä, Finland. She has initiated and coordinated the EFA seminars, and led a multidisciplinary working group designing the University level programme 'Global Responsibility'. She collaborates with non-governmental organisations, governments and international organisations in education. Her research interests include the social meaning of education and marginalisation, inclusive education, international expertise in education and learning through intercultural collaboration.

Mona Massumi

Mona Massumi ist Lehrerin für das Berufskolleg und seit 2013 an das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln abgeordnet. Dort ist sie die Koordinatorin für Diversity und das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“.

PhD Josephine Moate

Josephine Moate, Dr. (Education), Post-doctoral researcher, Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Finland. She has participated in the EFA seminars as theme group leader. She coordinates the JULIET programme which focuses on the development of foreign language pedagogy for younger learners as well as issues in international and intercultural education and foreign language mediated education. Josephine's current research interests include pre- and in-service teacher pedagogical development.

PD Dr. Stefan Neubert

PD Dr. Stefan Neubert ist Leiter des Zentrums für Internationale Beziehungen (ZIB) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Er ist gleichzeitig Co-Direktor des Dewey-Centers der Universität, das als eine internationale Forschungsstelle für pädagogischen Pragmatismus und Konstruktivismus in enger Kooperation u.a. mit mehreren US-amerikanischen Universitäten steht.

Johanna Sophie Offergeld

Johanna Sophie Offergeld hat im Rahmen ihres Bachelor-Lehramtsstudienganges am *International Teacher Education Laboratory* teilgenommen und in Folge dessen ihr Orientierungspraktikum in Kanada absolviert. Mit ihrer Fächerkombination Biologie und Sport ist sie Studentin der Deutschen Sporthochschule und der Universität zu Köln.

Prof. Dr. Norbert Pachler

Norbert Pachler is Professor of Teaching and Learning and Pro-director: Teaching, Quality and Learning Innovation at UCL Institute of Education, University College London. His areas of academic interest and expertise include foreign language education, new technologies in teaching and learning (with a particular emphasis on

mobile learning, e-learning and technology-assisted language learning) as well as teacher education and development. He has led on, and contributed to numerous research projects, has taught on various teacher education and development and Masters programmes and supervises numerous research students. He is the author and editor of a number of books (Routledge, Springer, Continuum, Peter Lang) and has (co)authored a large number of chapters, journal articles and research reports. He has extensive expertise as journal editor.

PhD Hanna Posti-Ahokas

Hanna Posti-Ahokas, Dr. (Education), Post-doctoral researcher, Department of Teacher Education, University of Helsinki, Finland. She has participated in conducting the EFA seminars as a presenter, discussant and a group facilitator. She is teaching courses on multiculturalism and international expertise in the Department of Teacher Education, University of Helsinki. Her current research interests include teacher education for diversities and University collaboration between global North and global South.

Ana Redondo

Ana Redondo is Senior Lecturer in Education and Subject Leader of a Secondary PGCE in Modern Foreign Languages with significant experience in Teacher Education, CPD across Secondary and Primary Education, in working with Secondary foreign languages teachers in partnership schools in the UK and in maintaining international links. She has co-authored 'Learning to teach foreign languages in the Secondary school' (London: Routledge, 2014) and co-edited 'Teaching foreign languages in the Secondary School: a practical guide' (London: Routledge, 2014).

Her scholarly interests cover the fields of the global dimension in education, international citizenship and developing appropriate pedagogies in technology-enhanced contexts.



André Bresges, Bernadette Dilger,
Thomas Hennemann, Johannes König,
Heike Lindner, Andreas Rohde,
Daniela Schmeiack (Hrsg.)

Kompetenzen diskursiv

Terminologische, exemplarische
und strukturelle Klärungen
in der LehrerInnenbildung

LehrerInnenbildung gestalten, Band 4

2014, 252 Seiten, br., 24,90 €

ISBN 978-3-8309-2970-3

E-Book-Preis: 21,99 €

Kompetenzorientierung in der Lehrerausbildung hat eine Vielzahl von kontroversen Diskussionen um Legitimität, Relevanz und Konsequenzen für die Steuerung von Bildungsprozessen in den verschiedenen Disziplinen ausgelöst. Für die Vertreter der vier lehrerbildenden Fakultäten und dem ZfL der Universität zu Köln entstand daraus eine Initiative an inter- und transdisziplinärer Auseinandersetzung. In diesem Band wird in fachaffinen Clustern der derzeitige Diskussionsstand zu Kompetenzorientierung dargestellt und so werden erste Gemeinsamkeiten und Differenzen sichtbar gemacht.



WAXMANN



Bettina Amrhein,
Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.)

Fachdidaktik inklusiv

Auf der Suche nach
didaktischen Leitlinien für den Umgang
mit Vielfalt in der Schule

LehrerInnenbildung gestalten, Band 3,
2014, 272 Seiten, br., 27,90 €,
ISBN 978-3-8309-3017-4
E-Book-Preis: 24,99 €

Die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen zeigen, dass die Bedeutung der Inklusion für die Schulentwicklung und die zukünftige Ausgestaltung des Bildungswesens kaum zu überschätzen ist.

Das Buch stellt eine erste Annäherung an eine noch im Entstehen begriffene inklusive Fachdidaktik dar – Akteure aller Phasen der LehrerInnenbildung machen sich gemeinsam auf den Weg, konkrete Ideen für die (Weiter-)Entwicklung der Fachdidaktiken mit Blick auf Inklusion zu entwickeln.



WAXMANN