

Gregor Lang-Wojtasik, Marcia Schillinger, Werner Heidermann, Beate Irion, Tim Kaiser, Sabine Lang, Gabriella von Lieres und Wilkau, Kristin Rheinwald & Markus Weininger

Internationalisierung der Lehrkräftebildung in Deutschland: Das Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Zusammenfassung

Die Internationalisierung der Lehrkräftebildung ist mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. In dem Beitrag wird darüber nachgedacht, inwiefern die Sustainable Development Goals (SDGs) als zentrale Orientierungslinie begriffen werden können, um dieses Anliegen umzusetzen. Anhand pandemiebedingter Erfahrungen im Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“¹ werden Möglichkeiten und Grenzen einschließlich der Digitalisierung beschrieben.

Schlüsselworte: *Internationalisierung, Lehrkräftebildung, SDGs*

Abstract

The internationalisation of teacher education is associated with various challenges. The article reflects on the extent to which the Sustainable Development Goals (SDGs) can be understood as a central guideline for implementing this concern. Using pandemic-related experiences in the model project „Internationalisation of Teacher Education“, possibilities and limits are described, including digitalisation.

Keywords: *Internationalisation, Teacher Education, SDGs*

Herausforderungen als Chance

Die SDGs im Allgemeinen und das SDG 4.7 im Besonderen bieten eine Orientierungsfunktion für Internationalisierung in der Lehrkräftebildung. Die Transformationsagenda der Sustainable Development Goals (SDGs) liegt seit sieben Jahren als Rahmen globalen Handelns vor. Die 17 Zielbereiche (Aims) und 169 Teilziele (Targets) werden durch eine Präambel begründet, die fünf Ps umfassen: People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership (UN, 2015). Die Implementation in nationale Politiken findet umfassend statt. Die bisherige Umsetzung der Ziele ist jedoch in weiten Teilen – auch in Deutschland – eher ernüchternd (GPF, 2020).

Das Ziel 4 „Hochwertige Bildung“ ist konkret dem Bildungsbereich gewidmet. Neben einem gleichberechtigten und kostenlosen Zugang zu hochwertiger Bildung in allen Ländern und Bildungsbereichen umfasst das Unterziel 4.7 klare Vorstellungen darüber, dass Kompetenzen zu fördern sind, um Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt voranzubringen (UN, 2015, S. 18). Die SDGs als eine globale politische Willenserklärung bieten eine Orientierungsfunktion für Staaten, Institutionen und Individuen – so auch für nationale Bildungspolitik, Bildungsinstitutionen wie Hochschulen und Bildungsakteure wie Hochschulmitarbeitende.

Eine besondere Chance wird im SDG-Unterziel 4.c formuliert: „Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen“ (ebd., S. 19). In diesen geforderten Austauschprozessen internationaler Zusammenarbeit liegt eine besondere Chance zwischen Partner/-innen des globalen Südens und Nordens, um im Rahmen internationalen Austausches über Herausforderungen und Perspektiven der SDGs (v.a. Nachhaltigkeit, Inklusion, Gerechtigkeit, Frieden) nachzudenken. Die SDGs haben somit eine doppelte Orientierungsfunktion: Über die Umsetzung einer nachhaltigen Weltgemeinschaft im Rahmen von Bildungsprozessen nachzudenken und zugleich internationale Kontexte zur Professionalisierung von Lehrkräftebildung zu nutzen. Daran schließt sich die professionstheoretische Erwartung an, durch Angebote im Kontext von Internationalisierung – wie Auslandssemester, (virtuelle) interkulturelle Trainings/Seminare, (virtuelle) (Auslands-)Praktika und Engagements etc. – pädagogisch-didaktische Fähigkeiten für interkulturelle Friedens- und Nachhaltigkeitsbildung zu erwerben.

Allerdings stellen die Internationalisierung der Hochschulbildung in Europa im Allgemeinen und die Internationalisierung der Lehrkräftebildung im Besonderen von Beginn an große Herausforderungen für Institutionen und Akteur/-innen dar.

Diese umfassen unter anderem die internationale Vergleichbarkeit von Studienstrukturen und Prüfungsleitungen angesichts nationaler (bzw. für Deutschland: bundeslandspezifischer) Curricula, individuelle Zugangsvoraussetzungen für Auslandssemester, Möglichkeiten und Grenzen von Professionalisierung im Rahmen von Auslandssemestern, Verwirklichung von Angeboten der Internationalisierung zu Hause (an der Heimathochschule). Die Herausforderungen zeigen zum einen: Internationalisierung ist eng mit (Studierenden-)Mobilität verknüpft. Zum anderen weisen sie darauf hin, dass Internationalisierung mehr umfasst als Mobilität.

Lehrkräfte als Change Agents im Umgang mit globalen Herausforderungen und Konsequenzen nationaler Bildungs- und Kultuspolitik

Die Qualifizierung von Lehrkräften für eine Welt in globaler Transformation geschieht in nationalstaatlich strukturierten Bildungskontexten. Wenn Perspektiven der SDGs (v.a. Nachhaltigkeit, Inklusion, Gerechtigkeit, Frieden) auch in Schulen umgesetzt werden sollen, braucht es Lehrkräfte, die als *Change Agents* wirksam werden können. Dabei stehen sie vor einer doppelten Herausforderung: Wie alle anderen Menschen auf dem Planeten müssen sie in die Lage versetzt werden, über ihre eigene Position in einer Welt mit anderen sowie über die Grenzen und Chancen gemeinsamen Lebens auf dem Planeten nachzudenken. Darüber hinaus sind sie diejenigen, die einen pädagogisch-didaktischen Auftrag haben. Sie sind es auch, die Lehr-Lern-Prozesse so arrangieren müssen, dass Schüler/-innen zukunftsfähig etwas im Sinne der SDGs lernen und vom Wissen zu Handlungsoptionen kommen. Um dies zu realisieren, müssen sie auf ihrem Professionalisierungsweg Erfahrungen machen können, die ihr Bewusstsein stärken, Teil einer Welt zu sein und als Weltbürger/-innen etwas bewegen zu können. Darin liegen auch Chancen für Reflexionen über neue Richtungen inklusiver und nachhaltiger Internationalisierung v.a. im Bereich der Lehrkräftebildung, in der jene *Change Agents* professionalisiert werden sollen und die pädagogisch-didaktisch Arrangements für kommende Generationen und deren Zukunftsfähigkeit entwickeln sollen (z.B. WBGU, 2011; Darji & Lang-Wojtasik, 2014).

In den aktuellen Debatten um *Education for Sustainable Development* (ESD) und *Global Citizenship Education* (GCED) (UNESCO, 2015, 2017) wird ein Kompetenzverständnis stark gemacht, das auf einer interdependenten Verbindung von „cognitive, socio-emotional and behavioural domains“ basiert (UNESCO, 2017, S. 11) und auf die mündige Entwicklung der Individuen verweist: „Competencies cannot be taught, but have to be developed by the learners themselves“ (ebd., S. 10). In diesem Kontext werden dann acht Kompetenzbereiche beschrieben: Systemdenken, Antizipation, reflexive Normativität, Innovationsstrategien, Zusammenarbeit, kritisches Denken, Selbstbewusstsein, Integrative Problemlösung (ebd.; eigene Übersetzung). Diese Anforderungen für Handlungs-

felder müssten sich auch in den Strukturen der qualifizierenden tertiären Bildung niederschlagen. Dies ist bisher nur in Ansätzen der Fall (Müller-Christ et al., 2017). Innovative Impulse der Zukunftsfähigkeit, die sich auch auf Fragen der Lehrkräfteprofessionalität beziehen lassen, stehen noch aus. Kompetenzbereiche von Lehrkräften sind nach Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) für bildungswissenschaftliche Standards Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK, 2004). Insbesondere der letzte Bereich erscheint hoch relevant, wenn Fragen des Umganges mit sich zuspitzenden Herausforderungen der Weltgemeinschaft in den Blick kommen. Die Internationalisierung der Lehrkräftebildung wird von der Europäischen Kommission mit zahlreichen Initiativen und Studien kräftig unterstützt. Die zur Verfügung stehenden Angebote gehen weit über die Förderung der Mobilität von zukünftigen Lehrenden im Sinne eines Auslandsstudiums oder -praktikums hinaus. Vielmehr stehen alle Bildungsakteure „in der Lehramtsausbildung in der Verantwortung [...], eine Schlüsselrolle in der Modernisierung der europäischen Bildungssysteme zu übernehmen“ (Kercher & Schifferings, 2019, S. 252). Einigkeit scheint auch darüber zu herrschen, „dass erweiterte Kompetenzen und Konzepte wie globales Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung für eine sich wandelnde Gesellschaft notwendig sind“ (Blichmann, 2019, S. 74; Lang-Wojtasik & Klemm, 2021; Lang-Wojtasik, 2022). Dies wird etwa in Baden-Württemberg durch die Orientierung der schulischen Bildungspläne an Leitperspektiven unterstrichen: Mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV), Verbraucherbildung (VB) und Medienbildung (MB) liegen in Baden-Württemberg zusammen mit dem Leitfaden Demokratiebildung wichtige politische Planken vor, an denen sich weltbürgerliche Erziehung als Global Citizenship Education (UNESCO, 2015) in Zukunft orientieren kann (MfKJS, 2016, 2019). Diese zirkuläre und interdependente Verknüpfung lässt sich im Rahmen einer verstärkten Internationalisierung fördern und müsste dann auch Konsequenzen für die Lehrkräftebildung haben, die sich – v.a. über die BNE-Schiene – auf den Weg gemacht hat (Barth, 2016). Der Aufbau der „Interkulturellen Schule“ bleibt gleichwohl eine konstante „Entwicklungsaufgabe“ (Holzbrecher, 2011). Wie dies alles gefördert werden kann, bleibt umstritten. Als eine Option wird internationale Mobilität stark gemacht, die durch internationale Studien zur Zunahme unter anderem von interkultureller Sensibilität und Verständigung, Empathie und Selbstreflexion gestützt werden kann (Kercher & Schifferings, 2019), denn „[i]hrer Rolle als Multiplikatoren können Lehrerinnen und Lehrer nur gerecht werden, wenn sie selbst die hierfür unabdingbaren persönlichen kulturellen Erfahrungen gemacht haben. Daher empfiehlt die Hochschulrektorenkonferenz, dass Hochschulen im Kontext ihrer umfassenden Internationalisierungsstrategien auch ihre Studienangebote in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung konsequent internationalisieren“ (HRK, 2013). Internationaler Austausch soll also zur Entwicklung interkultureller Kompetenz und Völkerverständigung beitragen. Gleichzeitig legen Studien nahe, dass Stereotype und Vorurteile auch gefestigt werden können und ein Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturkreisen keine unmittelbare Wirkung auf einen konstruktiven Umgang mit Fremdheit hat oder unmittelbar zu

Verständigung über nationale oder kulturelle Grenzen beiträgt (Thomas, 2016). Die Bedingungen des Auslandsaufenthalts (Dauer, Begleitung etc.) spielen eine wichtige Rolle (Rotter, 2014). Eine systematische Begleitung im Rahmen interkulturell-sensitiver Vor- und Nachbereitung ist zentral (Krogull, 2021). Es bestehen also sowohl begründete Professionalisierungserwartungen zur „Bildung für Toleranz und Vielfalt“ als auch deren Förderung durch Auslandsaufenthalte unter Berücksichtigung der oben genannten Einschränkungen.

Internationalisierung: Vergleichbarkeit und Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen

Die Vergleichbarkeit und Anerkennung von Studien-/Prüfungsleistungen ist eine internationale, nationale und regionale Herausforderung. Als Teil von Internationalisierung im Bildungsbereich sollen Mobilitäten über nationale Grenzen gefördert werden. Hier stellt sich zum einen die Frage, wie sozioökonomisch gerecht und ökologisch haltbar eine solche Forderung ist. Zum anderen wurde auf europäischer Ebene im Rahmen des Bologna-Prozesses versucht, durch die Einführung von ECTS-Punkten ein Tauschäquivalent zu generieren, das zu stärkerer Internationalisierung im Sinne einer „internationalen Währung“ beitragen soll (Kühl, 2012, S. 31). Ob dieses Ziel oder ob etwas ganz Anderes erreicht wurde, steht auf einem anderen Blatt. Immerhin wissen wir, dass im Zuge der europäischen Hochschulreformen Leistungsnachweise in Studiengängen flächendeckend über ECTS-Punkte gesteuert werden. Gleichwohl „ergab sich für das Prüfungsjahr 2018 eine Gesamtquote temporär auslandsmobiler Absolvent/-innen von 18%. Diese lag nicht nur unter dem nationalen Mobilitätsziel von 33%, sondern auch leicht unter dem europäischen Mobilitätsziel für 2020 (20%) [...]“ (Statistisches Bundesamt, 2020, S. 10). Der europaweite Homogenisierungsprozess trifft in den Hochschulen auf (sub-)nationale Regulierungssysteme. Das Lehramt an staatlichen Schulen gehört in Deutschland, wie medizinische und juristische Berufe, zu den reglementierten Berufen. Den Beruf darf nur ausüben, wer bestimmte und durch Rechtsvorschriften geregelte Qualifikationen im Sinne der Profession vorweisen kann. Der damit assoziierte Professionalisierungsdiskurs wird intensiv im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen debattiert (Bohl et al., 2010; Horn, 2016; Helsper, 2021).

Das föderale Bildungssystem Deutschlands stellt in Verbindung mit der Reglementierung der Rahmenbedingungen in der Ausbildung von Lehrkräften und deren Berufsausübung eine hohe Hürde bei der Anerkennung von außerhalb des bundeslandspezifischen Systems erbrachter Studienleistungen dar. Mit Blick auf die Internationalisierung verschärft sich diese Problematik: so wird vordergründig von Landespolitik und von den einzelnen Hochschulen eine stärkere Internationalisierung der Lehramtsausbildung befürwortet, bei der Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen hingegen wird der Interpretationsspielraum bei der Akzeptanz von Inhalten, Kompetenzen und Fächerkombinationen sowie Anerkennungsschwierigkeiten von den Rahmenvorgaben des Landes und der Kompatibilität zwischen Hochschulen in verschiedenen Ländern begrenzt. Befürchtete Verlängerungen von Studienzeiten durch Auslandsaufenthalte können ein Studium im

Allgemeinen unattraktiver machen. Im Falle der Lehrämter kommt hinzu, dass der Wert internationaler und interkultureller Erfahrungen erst allmählich in den Blick kommt.

Das Zusammenspiel fördernder und hemmender Faktoren für Auslandserfahrungen während des Lehramtsstudiums an der PH Weingarten

Die Internationalisierung der Lehrkräftebildung hat Grenzen und ist zugleich chancenreich. Die Internationalisierung in der Lehrkräftebildung ist in zwei Varianten relevant. Eine „Internationalisierung im Ausland“ (Adick, 2008, S. 116ff.) umfasst studienbezogene Auslandserfahrungen. Mit Internationalisierung zu Hause werden Alltags- und Schulerfahrungen im Inland zu Themen wie Migration, Heterogenität, Frieden, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit beschrieben (Adick, 2008; Gogolin et al., 2018). Die Internationalisierung zu Hause ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der weltweiten COVID-19-Pandemie stärker im Fokus. Hierbei spielt die Verknüpfung mit Digitalisierung eine große Rolle (Bedenlier & Bruhn-Zaß, 2021). Im Rahmen von „Internationalisierung im Ausland“ werden vor allem studentische Mobilitäten realisiert (Ahlgrimm et al., 2019). Für die Mobilitäten in Lehramtsstudiengängen lässt sich Folgendes aus bisherigen empirischen Studien festhalten:

Die internationalen Mobilitätsquoten von Lehramtsstudierenden sind nicht allgemein als niedrig zu betrachten (Ahlgrimm et al., 2019). Eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Lehramtsformen (z.B. Gymnasium, Sekundarstufe I, Grundschule) und nach Studienfächern ist an dieser Stelle notwendig. So stehen beispielsweise ein fremdsprachliches Fach und das Lehramt an Gymnasium und an beruflichen Schulen in positivem Zusammenhang mit Auslandsmobilität. Etwa 60% der angehenden Lehrkräfte, die ein fremdsprachliches Fach studieren und ca. 40% der angehenden Gymnasial- und Berufsschullehrkräfte absolvieren während ihres Studiums ein Auslandssemester. In Fächern wie Mathematik und Physik ist die internationale Mobilität mit 11% bzw. 6% hingegen deutlich geringer und auch angehende Grundschullehrkräfte verbringen mit 15% Teilnahme während ihres Studiums eher selten ein Semester im Ausland (Kercher & Schifferings, 2019; DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie, 2019, Sonderauswertung).

Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Weingarten werden für die Schulformen Lehramt für Grundschule und Lehramt für Sekundarstufe I ausgebildet, entsprechend fallen die Mobilitätsraten deutlich niedriger aus (Kercher & Schifferings, 2019). Als Gründe für die eher geringe internationale Mobilität zeigen sich unter anderen die engen nationalen Curricula, der enorme Zeitaufwand und Schwierigkeiten bei der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen (DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie, 2019, Sonderauswertung). Dies trifft auch im Spezifischen auf die internationale Mobilität an der Pädagogischen Hochschule Weingarten zu. Es ist in der Tat eine Diskrepanz zwischen politischem Diskurs und Realität an der Hochschule zu beobachten. 2014/2015 wurden die Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg auf die Bachelor-Master Struktur gemäß dem Bologna-Prozess umgestellt. Die damit verbundene Hoffnung ist, dass neue Impulse für die Internationalisierung gesetzt werden. Bei der Entwicklung

neuer Studiengänge an der Pädagogischen Hochschule Weingarten wurden die internationalen Komponenten grundsätzlich berücksichtigt; allerdings nur ansatzweise und zu wenig systematisch. Auslandssemester oder -praktika wurden nicht verpflichtend in den Studienplänen und Modulhandbüchern festgeschrieben. Dies gilt auch für Studierende, die zukünftig eine fremde Sprache unterrichten werden.

Diese wenigen Einblicke deuten an, wie sehr die beschriebenen Ziele und die erhofften Kompetenzerwerbsprozesse auch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten mit den an anderen Standorten beschriebenen nationalen und regionalen Vorschriften für Umsetzungsoptionen im Lehramtsstudium konkurrieren (Ahlgrimm et al., 2019). Es sei dahingestellt, ob die grundsätzliche Struktur der Lehramtsstudiengänge für Lehramt für Grundschule und Lehramt für Sekundarstufe I in diesem Sinne den Erwerb von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education durch internationale Erfahrungen erschwert. Es fehlen systematische Anreize; strukturelle und organisatorische Bedingungen sind eher ungünstig (Ahlgrimm et al., 2019). Insofern sind noch einige dicke Bretter zu bohren, wenn Internationalisierung im beschriebenen Sinne umgesetzt werden soll.

Das Modellprojekt ILAP (Internationalisierung der Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten)

Das ILAP umfasst internationale Mobilitäten, damit verbundene Anerkennungsmodalitäten sowie interkulturell-globale Professionalitätsentwicklungen. Die Anerkennung von Studien-/Prüfungsleistungen im internationalen Kontext und die Ermöglichung von Lernen im Sinne von „Global Citizenship“ (siehe Kapitel 2) im Rahmen eines Auslandssemesters stehen im Mittelpunkt des ILAP, das als Modellvorhaben und Entwicklungsprojekt im Rahmen der DAAD-Projektförderung „Lehramt International“ (2020–2022) konzipiert wurde.

Mit dem Modellprojekt ILAP wurde, noch bevor sich die weltweite COVID-19-Pandemie abzeichnete, ein Konzept erarbeitet, um gemeinsam mit Partneruniversitäten in Brasilien, Chile, Indien und den USA strukturelle Änderungen an den Hochschulen in Gang zu setzen. Diese sollten die vereinfachte und systematischere Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und die Beseitigung existierender Hürden für die Anerkennungsprozesse umfassen. Das Ziel von ILAP sollte sein, Strukturen zu schaffen, welche die wechselseitige Anerkennung von richtlinienkonformen Studienleistungen an den Partnerhochschulen, mittelfristig aber auch an weiteren internationalen Hochschulen mit lehrendenbildenden Studiengängen vereinfachen bzw. überhaupt erst ermöglichen. Komplementär hierzu sollten Initiativen erprobt werden, bei denen sich angehende Lehrkräfte im Umgang mit globalen Herausforderungen auseinandersetzen können: wie z.B. Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen für Auslandssemester. Dabei sollten konzeptionelle Anregungen globalen Lernens (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2002) bemüht werden, um interkulturell-globale Orientierungskompetenz fördern zu können (Lang-Wojtasik, 2011). Es waren *fünf geplante Maßnahmen*, mit denen die Internationalisierung im beschriebenen

Sinne vorangebracht werden sollte. Die erste Maßnahme sollte den Aus- und Aufbau von Hochschulpartnerschaften mit je einer Hochschule aus Brasilien, Chile, Indien und USA umfassen. Dazu sollten zum einen gemeinsame Workshops an der Pädagogischen Hochschule Weingarten stattfinden. Zum anderen waren gegenseitige Besuche der Projektpartner/-innen geplant, bei denen Besprechungen und öffentliche Vorträge sowie die Identifizierung gemeinsamer Kooperationsfelder in Forschung und Lehre im Zentrum stehen sollten. Maßnahme zwei beinhaltete die *Systematisierung und Vereinfachung von im Ausland erbrachten Leistungen*. Konkret ging es dabei sowohl um das Ausloten curriculärer Flexibilisierungen und Verankerung von Mobilitätsmöglichkeiten in Modulhandbüchern als auch um die Schaffung einer zentralen Anerkennungsstelle und Datenbank für im Ausland erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen. Mit Maßnahme drei war die *Vergabe von Stipendien für Outgoing- und Incoming-Studierende der Partnerhochschulen* geplant. Dies sollte dazu dienen, die Steigerung der Anzahl der Mobilitäten anzustoßen, die Anerkennung von Studienleistungen zu erproben und die im Rahmen des Projekts neu gefundenen Lösungen hinsichtlich der Anerkennung von Studienleistungen erstmals umzusetzen. Daran knüpfte Maßnahme vier an. Hierbei stand der *Ausbau der Betreuung von Incoming- und Outgoing-Studierenden* im Vordergrund. Zum einen wurde angestrebt, dass sich die Stipendiat/-innen als Multiplikator/-innen einbringen, indem sie interessierte Studierende informieren und begleiten. Zum anderen sollten interkulturelle Vor- und Nachbereitungsworkshops geplant und durchgeführt werden sowie individuelle Beratungen stattfinden. Die Intensivierung *englischsprachiger Lehrangebote* sollte mit Maßnahme fünf realisiert werden. Im Rahmen des Projekts sollte das englischsprachige Lehrangebot einerseits ausgebaut und andererseits verstärkt beworben werden. Damit wurde angestrebt, ausländischen Studierenden die Möglichkeit zu geben, an Kursen auf Deutsch sowie auch Englisch teilzunehmen. Für Studierende der Pädagogischen Hochschule Weingarten sollte ermöglicht werden, Kurse in einer Fremdsprache zu besuchen.

Als Evaluationsmaßnahmen waren die Dokumentation der realisierten Auslandsmobilitäten, die Durchführung von Interviews und die Analyse dieser sowie die Analyse von Erfahrungsberichten geplant. Angesichts der weltweiten Veränderungen durch die COVID-19-Pandemie musste auch ILAP modifiziert werden. Es wurden im Verlauf Maßnahmen angepasst sowie neue Ideen und Aktivitäten entwickelt, die auch angemessen mit der neuen „DAAD-Strategie 2025“ korrespondieren (Zugriff am 02.04.2022 <https://www.daad.de/de/der-daad/wer-wir-sind/strategie-2025/>).

Das Kernstück der ursprünglich geplanten Maßnahmen konnte nicht umgesetzt werden: Gegenseitige Besuche von Hochschulmitarbeitenden und die Realisierung von durch Stipendien geförderten Auslandsaufhalten Studierender mussten ausgesetzt werden. Diese waren als Grundlage dafür gedacht, die Vereinfachung und Systematisierung der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen auszuloten. Viele Ansätze des Projekts wurden somit konterkariert, laufende Auslandsaufhalte von Studierenden und Dozent/-innen mussten abgebrochen und geplante Projektworkshops konnten nicht realisiert werden. Alle Partnerhochschulen waren unvermittelt gefordert, auf Online-Formate in der Lehre und Alltags-

kommunikation umzustellen. Dabei wurde deutlich – zumindest an der Pädagogischen Hochschule Weingarten –, dass es eher um Erprobungen von „Digital-Didaktik“ denn ernstzunehmende Medienkompetenz ging (Lang-Wojtasik, 2020). Die systematische Förderung wird an der Pädagogischen Hochschule Weingarten derzeit in anderen Projekten vorangebracht, zum Beispiel TegoDi (Zugriff am 02.04.2022 <https://www.ph-weingarten.de/die-ph-weingarten/digitalisierung/tegodidi/>).

Auch der Austausch mit den Partner/-innen fand fortwährend digital statt, wobei deutlich wurde, dass die Hochschulpartnerschaften auf neuen Wegen gestärkt werden konnten. Die Kommunikation sowie der Austausch von Informationen erwiesen sich als fast reibungslos möglich. So wurden als neue, angepasste Maßnahmen erstens mit den Projektpartner/-innen virtuelle Kooperationstreffen umgesetzt, in denen ein vertrauensvolles Kennenlernen aller Kooperationspartner/-innen stattfand und wechselseitig die verschiedenen Hochschulen sowie das jeweilige Lehrkräftebildungssystem vorgestellt wurden. Dies war die Grundlage für eine weitere virtuelle Zusammenarbeit mit einem Fokus auf kooperativen-internationalen-digitalen Lehr-Lern-Ansätzen. Es ging darum, gemeinsame Konzeptionen und Initiativen zu entwickeln (Lang-Wojtasik, Stratmann, & Erichsen-Morgenstern, 2020; King de Ramirez, 2019). Als ein zentraler Diskussionspunkt kristallisierte sich dabei heraus, dass zunächst Hochschullehrende für Global Citizenship befähigt werden müssten und dabei gleichzeitig das bisher vage Konzept zu schärfen wäre. Zweitens wurde eine kooperative virtuelle Lehrveranstaltung zum Thema „Globalisierung und Kultur als Herausforderung für Lernen und Lehren“ unter Federführung der Pädagogischen Hochschule Weingarten in Kooperation mit den Projektpartnern aus Brasilien konzipiert und durchgeführt. Da kooperativ-virtuelle Lehrveranstaltungen an den Hochschulen noch nicht etabliert sind, mussten einige Fragen im Vorfeld mit zeitlichem Vorlauf geklärt werden. Es ging um die Wahl der Lehrsprache, Semester- und Lehrzeiten, Ausschreibungen der Lehrveranstaltung, den Zugang zu Materialien auf Lernplattformen, die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, den Arbeitsumfang und die Aufgabenstellungen oder die Art der Zusammenarbeit (synchron/asynchron). Das Seminar umfasste rund 20 Stunden synchrone Zusammenarbeit und je nach Anforderungen der unterschiedlichen Hochschulen in etwa 20–60 Stunden asynchrone Vor- und Nachbereitung. Weiterhin wurde drittens eine virtuelle Gastdozentur zum Thema „Demokratiebildung“ realisiert. Im Rahmen des regulären Studienangebots der Pädagogischen Hochschule Weingarten bot unser chilenischer Projektpartner ein virtuelles Seminar für Studierende aus Weingarten an. Auch hier ergaben sich vergleichbare Fragen wie oben bereits ausgeführt. Solche Lehrveranstaltungen bieten zum einen die Möglichkeit der Etablierung neuer administrativer und organisatorischer Abläufe und zum anderen eine sowohl zeitlich als auch finanziell niedrigschwellige Chance für internationale und interkulturelle Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden. Darüber hinaus können im Rahmen solcher Lehrveranstaltungen sowohl digitale Kompetenzen als auch Fähigkeiten der Zusammenarbeit über Sprach- und Fachgrenzen hinweg angebahnt werden. Zum vierten wurde ein virtuelles Vorbereitungsseminar von potenziellen Incoming- und Outgoing-Studierenden

realisiert. Hierbei konnten Studierende grundlegende Kenntnisse für und über physische wie auch virtuelle interkulturelle Kommunikation und Erfahrungen erlernen sowie bereits Erfahrungen in der virtuellen Interaktion mit Studierenden aus unterschiedlichen Ländern sammeln. Bei allen Veranstaltungen stand der Erprobungs- und Modellcharakter im Vordergrund. Eine Evaluation von Kompetenzen könnte Teil von Folgeprojekten sein. Dahinter stehen zweierlei Überlegungen: zum einen handelt es sich um ein Entwicklungsprojekt, das zunächst einmal dazu dient, Maßnahmen zu erproben und Strukturen aufzubauen. Es wäre dann ein nächster, relevanter Schritt, diese grundlegend im Rahmen eines Folgeprojekts zu evaluieren. Zum anderen wäre es bei einer Evaluation auf der Ebene einzelner Veranstaltungen (15–20 synchrone Stunden) vermutlich etwas vermessen, von einschlägigen Kompetenzzuwächsen auszugehen. Allerdings werden in allen Veranstaltungen Studienleistungen mit einem selbstreflexiven Teil erwartet. Somit wird auf einer individuellen, subjektiven Ebene die Reflexion eigenen Wissens, Fühlens, Wollens und Handelns im Sinne der UNESCO-basierten Kompetenzen ermöglicht und gefördert. Fragen zur Anerkennung von Leistungen stehen fünftens auch im Rahmen hochschulübergreifender virtueller Lehrveranstaltungen im Raum. Neben der Anerkennung virtuell im Ausland erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen, ist auch eine Anerkennung im Rahmen eines Zertifikats „Globale Bildung“ in Vorbereitung. Durch das Zertifikat können Studierende sich im Rahmen ihres Studiums ein auf Interkulturalität und Nachhaltigkeit bezogenes Profil aneignen, d.h. sie können physische und virtuelle Auslandsaufenthalte, Lehrveranstaltungen zu Internationalität, Interkulturalität und Nachhaltigkeit, Sprachkenntnisse sowie persönliches interkulturelles und nachhaltigkeitsbezogenes Engagement für das Zertifikat einbringen. Dies ist der Versuch einer konkreten Maßnahme, „Internationalisierung im Ausland und zu Hause“ zu verbinden und dabei Werte wie Inklusion und Nachhaltigkeit zu berücksichtigen.

Je nach Situation der einzelnen Partnerhochschulen wird die Bedeutung des Projekts ILAP unterschiedlich eingeschätzt. Dies soll am Beispiel der Partnerhochschule in Brasilien verdeutlicht werden.

Die Partnerperspektive am Beispiel des Projektpartners Universidade de Santa Catarina/Brasilien

ILAP hat eine herausragende Bedeutung für die Partnerhochschulen, um die gemeinsamen Ziele voranzubringen. Die Zielsetzungen des Projekts ILAP sind systematisch in die Lehrkräftebildung an der Universidade Federal de Santa Catarina/Brasilien (UFSC) integriert. Dort findet das Grundstudium für die Bachelor- und Lehramtsstudierenden (Licenciatura) in den ersten vier Semestern gemeinsam statt. Frühestens nach dem 4. Semester entscheiden sich die Studierenden dann für eine der beiden Studienoptionen. Für das Lehramt spezifische Fächer wie Methodik des Fremdsprachenunterrichts und Unterrichtspraktika I und II werden im 6., 7. und 8. Semester angeboten. Das heißt, dass die meisten der Studierenden nach dem 4. oder 5. Semester an die Pädagogische Hochschule Weingarten kommen.

Der Studierendenaustausch mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten fand seit mehreren Jahren erfolgreich statt und wurde im Rahmen des ILAP-Projekts intensiviert. Der Austausch hat für die Deutschabteilung der Universidade de Santa Catarina/Brasilien eine wichtige Funktion in verschiedener Hinsicht. Zum einen erfüllt der Aufenthalt in Weingarten für die Studierenden natürlich den Zweck, für ein Semester intensiv mit der Zielsprache und Zielkultur in Kontakt zu treten und die respektive kulturelle und sprachliche Kompetenz in dieser Hinsicht zu vervollkommen, wozu ansonsten nur kürzere vom DAAD oder Goethe-Institut geförderte Maßnahmen oder aber ein einjähriger Au-Pair-Aufenthalt in Frage kämen. Die Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten bietet neben der längeren Dauer den Vorteil der Teilnahme am akademischen Programm im Bereich Pädagogik. Durch die Beschäftigung mit zentralen Fragen des Lehramtsstudiums in den Veranstaltungen der Pädagogischen Hochschule Weingarten während des Austauschsemesters, die fachliche Betreuung durch die Dozent/-innen und den Kontakt zu anderen Studierenden ergibt sich in diesem Projekt der Effekt, dass die Studierenden die Perspektive auf ihr Studienfach beträchtlich erweitern und vertiefen können. Als sehr wichtig zu bewerten, ist die den Austauschstudierenden gegebene Möglichkeit, andere Lehr- und Lerntraditionen kennenzulernen. Die Studierenden der Universidade de Santa Catarina kommen aus Weingarten zurück und berichten ausnahmslos von bereichernden Lehrveranstaltungen. Dies ist nicht zuletzt Folge eines doch recht starren Studienplans an der brasilianischen Universität, der relativ wenig Raum lässt für Wahlpflichtfächer. Keine/-r der Studierenden hat die Lehre an der Pädagogischen Hochschule Weingarten nach der Rückkehr als „betreutes Vorlesen“ (Funke & Heimann, 2020) erlebt, wie dies kürzlich mit Blick auf die deutsche Universitätstradition generell beschrieben wurde. Im Gegenteil wurden immer wieder kreative Ansätze der Lehre hervorgehoben und betont, wie in den Lehrveranstaltungen auf die Studierenden, auf ihre Fragen und auf ihre Perspektiven als Lehrkräfte eingegangen wurde. Zum anderen ist die Möglichkeit der Teilnahme am Projekt ILAP ein Motivationsfaktor allgemein, und zwar einmal bei der Auswahl der Kandidat/-innen, bei der auch Leistungskriterien berücksichtigt werden, und zum anderen in Bezug auf die Berufsentscheidung für das Lehramt an sich, das in Brasilien aus verschiedenen Gründen (schlechte Vergütung, niedriger Status, oft hohes Deputat, bzw. Notwendigkeit, gleichzeitig an mehreren Schulen tätig zu sein, um das Gehalt aufzubessern) als nicht besonders attraktiv gilt. Schließlich bringt die Teilnahme an Seminaren und Vorlesungen an der Pädagogischen Hochschule Weingarten eine ansonsten im Lehrplan der Licenciatura der UFSC nicht vorgesehene Vertiefung theoretischer und praktischer Aspekte der pädagogischen Tätigkeit mit sich.

Ein Beispiel für eine produktive internationale Zusammenarbeit in Zeiten der COVID-19-Pandemie ist ein deutschsprachiges, digitales Kompaktseminar zum Thema „Globalisierung und Kultur als Herausforderung für Lernen und Lehren“. Es zeigte sich, dass die brasilianischen Studierenden den sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen sowohl bei der Lektüre der Seminartexte als auch in der synchronen Interaktion gewachsen waren. Zielgruppengerechte Vorbereitung und Moderation sorgten dafür, dass die beiden Gruppen leicht zu-

sammenfanden. Ein Umstand, der sich nicht zuletzt durch den Einsatz zahlreicher und intensiver Breakout-Phasen und der kreativen Nutzung dynamischer Online-Interaktionsmöglichkeiten ergab. Technische Probleme, wie instabile Verbindungen oder Schwierigkeiten der Beteiligten mit der jeweiligen Software, traten zu aller Überraschung in keiner Form auf. Es war offensichtlich, dass die Inhalte der Veranstaltung von den Teilnehmenden als relevant empfunden wurden – und die internationale Zusammenarbeit als wichtige Lernerfahrung, deren Fortsetzung bzw. Wiederholung ausdrücklich gewünscht wurde. Das per Zoom-Plattform durchgeführte Seminar war eine Ergänzung zu der schon etablierten Routine des Studierendenaustausches zwischen der Pädagogischen Hochschule Weingarten und der Universidade Federal de Santa Catarina und ist geeignet, auch künftig mehr Studierende einzubeziehen als nur die jeweils zwei bis drei geförderten Teilnehmenden, die reisen und sich ein Semester lang an der anderen Hochschule aufhalten.

Dennoch scheint das „Vor-Ort-Sein“ während eines Auslandssemesters eine zentrale Bedeutung zu haben. Es handelt sich um Erfahrungen junger Menschen in einer Phase des Lebens, in der Begegnungen in vielen Fällen reicher an Konsequenzen sind als in späteren Lebensjahren. Der Aufenthalt in Weingarten prägt unsere Studierenden enorm. Die Germanistik-Studierenden der Universidade de Santa Catarina entstammen zu einem großen Teil sozialen Verhältnissen, in denen die Vielfalt von Lebensentwürfen kein primäres Anliegen ist. Wer mit diesem Hintergrund an eine deutsche Hochschule kommt und zwischenmenschliche Begegnung als vorrangig interkulturell definiert erlebt, dem öffnen sich tatsächliche neue Erfahrungsräume. Der heimliche Lehrplan hält an dieser Stelle Überraschungen bereit, für die im Curriculum kein Platz ist. Studierende der Universidade Federal de Santa Catarina in Florianópolis, die Freundschaft mit Studierenden aus Nepal (!) schließen, sehen die Welt nach sechs Austausch-Monaten anders und überwinden schnell das Stadium, in dem immer nur Stereotype ausgetauscht werden.

Zusammenfassung und Perspektiven

Die COVID-19-Pandemie bedeutet einen Einschnitt in mehrerlei Hinsicht. Es ist zunächst die immer deutlicher wahrnehmbare Notwendigkeit zur Lösung von Überlebensproblemen der Menschheit, bei der sich nationalistische Fokussierungen als zu kurz gegriffene und im Sinne des gemeinsamen Überlebens dysfunktionale Schimären darstellen. Es ist sodann die konstante Erfahrung veränderter Kommunikation, in der sich die Bedeutung von Sprache und sozialer Präsenz verschiebt. Digitale Räume werden zu neuen Begrenzungen eines Umgangs mit angenommener Grenzenlosigkeit über nationale Grenzen hinweg. Was in diesem Zusammenhang normal ist, bleibt im Klärungsprozess (Lang-Wojtasik, 2020). In den Begrenzungen stecken möglicherweise Potenziale, die erst noch erforscht werden müssen. Hierauf wurde mit dem Projekt ILAP reagiert. Dieses soll einen modellhaften Beitrag zum Umgang mit zukunftsfähigen Formen internationaler Mobilität, interkulturellen Lernerfahrungen und dem Erwerb globaler Orientierungskompetenz leisten. Die Internationalisierung der Hochschulbildung im Allgemeinen und der Lehrkräftebildung im Besonderen muss erkennbar neu aufgegleist werden, wobei

virtuelle Internationalität in Verbindung mit klaren Werten ein gangbarer Weg ist. Hier eröffnen sich neue Chancen inklusiver, gerechter und nachhaltiger Internationalisierung – für das Studium *at home and abroad*, wie z.B. die Möglichkeiten von virtuellen internationalen Seminaren und Praktika als auch der Einbezug gegebener Strukturen vor Ort, wie öffentliche und kirchliche Träger, die sich für Menschen mit Migrationshintergrund, für Frieden und soziale Gerechtigkeit einsetzen.

Anmerkungen

1 Informationen zum Projekt und weiteren Mitwirkenden: <https://www.ph-weingarten.de/einrichtungen/international-office/lehramtinternational/>

Literatur

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahlgrimm, F. et al. (2019). Weshalb Studierende (nicht) ins Ausland gehen: Prädiktoren für Mobilität im Lehramtsstudium. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 211–234). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_014
- Barth, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehramtsausbildung: Erfolgreiche Ansätze und notwendige Schritte. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten* (S. 49–60). Frankfurt: Peter Lang.
- Bedenlier, S. & Bruhn-Zaß, E. (Hrsg.) (2021). The Digital Turn in Internationalization. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 9–23.
- Blichmann, A. (2019). Schule – Bildung – Globalisierung: Neue Wege der Internationalisierung in Schule und Lehrerbildung. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 73–90). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_006
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838584430>
- DAAD/DZHW (2019). *Wissenschaft weltweit*. Zugriff am 24.11.2020 http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2019_verlinkt.pdf
- Darji, B. & Lang-Wojtasik, G. (2014). Preparing globally competent teachers – Indo-German Perspectives. *International Journal of Global Learning and Development Education*, 6(3), 49–62. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.3.04>
- Funke, J. & Heinemann, E. (2020). Schluss mit dem betreuten Vorlesen! *DIE ZEIT*, 32(2020). Zugriff am 24.11.2020 <https://www.zeit.de/2020/32/digitalisierung-hochschullehre-lehrmethoden-vorlesung-technologie-reform?print>
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- GPF – Global Policy Forum (Hrsg.) (2020). *Agenda 2030: Wo steht die Welt? 5 Jahre SDGs – eine Zwischenbilanz*. Bonn: GPF.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838584600>
- Holzbrecher, A. (2011). *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013). *Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. Empfehlungen zur Lehrerbildung* (S. 6). Bonn: HRK.
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland: Ein Überblick. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–262). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_015
- King de Ramirez, C. (2019). Global Citizenship Education Through Collaborative Online International Learning in the Borderlands: A Case of the Arizona–Sonora Megaregion. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 84–99. <https://doi.org/10.1177/1028315319888886>
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. Zugriff am 15.10.2020 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Krogull, S. (2021). Bildungsreisen als Lernmöglichkeiten. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 39–42). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Kühl, S. (2012). *Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419588.67>
- Lang-Wojtasik, G. (2011). Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In M. Riep (Hrsg.), *Bildungspolitische Trends und Perspektiven* (S. 237–257). Baltmannsweiler u. Zürich: Schneider/Pestalozzianum.
- Lang-Wojtasik, G. (2020). Unsichere Sicherheit und Sichere Unsicherheit – Gedanken zu einer „neuen Normalität“ im Bildungsbereich mit globaler Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(3), 18–22. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.03.05>
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2022). *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann-UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838583636>
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.) (2021). *Handlexikon Globales Lernen* (3. Aufl.). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2002). Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In M.-A. Kreienbaum, K. Gramel, S. Pfeiffer & T. Schmitz (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia* (S. 17–35). Frankfurt: IKO.
- Lang-Wojtasik, G., Stratmann, J. & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2020). Online course: „Global Media“ – Global learning through media competence and vice versa. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12(1), 52–68. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.12.1.05>
- MFKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungspläne 2016*. Zugriff am 15.10.2020 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP>
- MFKJS (2019). *Leitfaden Demokratiebildung*. Zugriff am 15.10.2020 <https://km-bw.de/Schule/Demokratiebildung>
- Müller-Christ, G., Giesenbauer, B. & Tegeler, M. K. (2017). *Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem. Universität Bremen*. Zugriff am 15.20.2020 <http://www.globaleslernen.de/de/fokusthemen/fokus-sustainable-development-goals-sdg/studie-zur-umsetzung-der-sdg-im-deutschen-bildungssystem>
- Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium comparationis*, 20(1), 44–60.
- Thomas, A. (2016). *Interkulturelle Psychologie: Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten*. Göttingen et al.: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02660-000>
- UN (25.09.2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. Zugriff am 05.02.2019 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning objectives*. Zugriff am 06.07.2015 www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/global_citizenship_education_topics_and_learning_objectives/#.VZpHDVl9bVQ
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Zugriff am 04.02.2011 https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- UNESCO (2020). *Inklusion und Bildung: Für Alle heißt für Alle. Weltbildungsbericht. Kurzfassung*. Bonn: DUK.
- WBGU (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

Professor für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz, Studentikan, Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Tätigkeitsbereiche: Globalisierung und Nachhaltigkeit in der Bildung, Interkulturalität. Mitverantwortlich für das ILAP-Projekt.

Dr. Marcia Schillinger

Dozentin an der Fakultät für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Würde in Psychologie an der Universität Konstanz promoviert. MA der Antioch University (CA, USA) und USP (Brasilien). Schwerpunkte: Internationalisierung der Hochschulbildung, moralische Entwicklung.

Dr. Werner L. Heidermann

Professor für deutsche Sprache und Literatur an der UFSC/Brasilien. Wurde an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster promoviert. Arbeitsschwerpunkte: Übersetzungstheorien, Migration und Übersetzung, Chamisso-Literatur, deutschsprachige Gegenwartsliteratur.

Beate Irion

Koordinatorin für internationalen Austausch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Mitarbeiterin des ILAP-Projekts. MA in deutscher und englischer Sprache und Literatur an der Universität Stuttgart.

Dr. Tim Kaiser

Leiter des Akademischen Auslandsamtes an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Promotion in Südostasienwissenschaften an der Universität Passau, Deutschland. Arbeitsbereiche: Internationalisierung der Hochschulbildung, vergleichende Bildung und Interkulturalität.

Sabine Lang

Koordinatorin des ILAP-Projekts. Abschluss des Studiums der Erziehungswissenschaften (Diplom) an der Phillips Universität, Marburg. Arbeitsbereiche: Nachhaltigkeit und Interkulturalität in Bildung und Erziehung, Internationalisierung der Lehrerausbildung.

Gabriella von Lieres und Wilkau

Dozentin am Fachbereich Englisch der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Mitarbeiterin des ILAP-Projekts. Projekte mit Namibia, Israel und Südafrika. BA in Psychologie (Interkulturelle Entwicklung) an der Universität Konstanz, BA an der University of California, Berkeley.

Dr. Kristin Rheinwald

Koordinatorin für Lehrprogramme und akademische Angelegenheiten, zuständig für hochschuldidaktische Beratungsprogramme und Beraterin für Studierende mit Fluchthintergrund an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Promotion in deutscher Literatur.

Dr. Markus J. Weininger

Außerordentlicher Professor für Fremdsprachen und Sprachen sowie für das Postgraduiertenprogramm für Übersetzungsstudien an der UFSC/Brasilien. Schwerpunkte: LE-Unterricht; Poesieübersetzung; Übersetzung sensibler Texte; linguistische Aspekte und Gebärdensprachdolmetschen.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

Jennifer Diedrich, Julia Mang, Sabine Patzl,
Sophie Seßler, Monika Martin, Doris Lewalter

**Klimabewusstsein Fünfzehnjähriger
in Deutschland****Vom Wissen und Können übers Wollen und Zutrauen zum Tun**

Klimawandel und globale Erwärmung gehören zu den drängendsten Problemen der Menschheit. Daher ist es wichtig, dass Menschen über diese Themen informiert sind, eine Veränderung erzielen wollen und aktiv werden. In der PISA-Studie 2018 wurde das Klimabewusstsein Fünfzehnjähriger anhand folgender Faktoren erfasst: das Wissen (umweltbezogene Informiertheit), das Können (naturwissenschaftliche Kompetenz), das Zutrauen (umweltbezogene Selbstwirksamkeit), das Wollen (umweltbezogene Werthaltungen) und das Tun (umweltbezogene Aktionen). Zudem wurden die Eltern der Fünfzehnjährigen zu ihrer eigenen umweltbezogenen Informiertheit befragt. Im schulischen Umfeld wurde die Behandlung des Klimawandels und der globalen Erwärmung im Lehrplan (Schulleitungen) sowie im Unterricht (Lehrkräfte) erhoben. In dieser Sonderauswertung wird der Leitfrage nachgegangen, welche Merkmale der Schüler*innen sowie Faktoren im elterlichen und schulischen Umfeld damit zusammenhängen, ob Jugendliche umweltbezogene Aktionen ausführen. Dabei werden auch die Unterschiede zwischen den Schularten in Deutschland in den Blick genommen. Den Schwerpunkt der Studie bildet eine Analyse der relativen Einflüsse bestimmter Merkmale des elterlichen sowie des schulischen Umfelds auf die umweltbezogenen Aktionen der Jugendlichen. Abschließend werden Ansatzpunkte für die Förderung klimafreundlicher Handlungen bei Jugendlichen diskutiert.

2022, 24 Seiten, geheftet,
15,90 €, ISBN 978-3-8309-4654-0

E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830996545