

Goethe-Institut e.V. (Hrsg.)



Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung

Erste Erkenntnisse aus dem
SCHULWÄRTS!-Forschungshub
des Goethe-Instituts

Goethe-Institut e. V. (Hrsg.)

Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung

Erste Erkenntnisse
aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub
des Goethe-Instituts



Waxmann 2022
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4403-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9403-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Herausgeber: Goethe-Institut e. V.
unter redaktioneller Mitarbeit von Seyna Dirani und Jelena Bloch,
Goethe-Institut e. V.

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach
Umschlagabbildung: © Tanarch | shutterstock.com
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
Praxisphasen im Ausland während des Lehramtsstudiums. Ein Blick in Bundesländer und Konzepte <i>Caroline Felske, Manuela Hackel, Andreas Hänssig und Jan Springob</i>	17
Internationalisierung der Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Am Beispiel der Kooperation mit SCHULWÄRTS! <i>Andreas Hänssig und Daniela Elsner</i>	53
SCHULWÄRTS! Aktueller Blick auf das SCHULWÄRTS!-Programm und Erkenntnisse aus einer Interviewstudie einer SCHULWÄRTS!-Alumna <i>Jelena Bloch, Seyna Dirani und Maren Hanneken</i>	91
Warum Lehramtsstudierende an einem SCHULWÄRTS!-Praktikum teilnehmen <i>Sina Westa</i>	121
„Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen von Mobilitätsprogrammen <i>Sophie Kluge, Thomas Rey und Jan Springob</i>	151
Multi-, inter-, trans- oder hyperkulturelle Kompetenz? Welche Kompetenzen braucht die Internationalisierung des Lehramtsstudiums? <i>Adrianna Hlukhovyh</i>	167
Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Bildung. Entwicklung eines Kompetenzmodelles <i>Julia Schmengler</i>	191

Vorwort

In den Bildungssystemen seiner weltweit rund 100 Gastländer agiert das Goethe-Institut zunehmend nicht mehr nur zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache an Schulen und Hochschulen. Seine in diesem Rahmen erworbene Expertise für Bildungsprozesse und -inhalte ermöglichen dem Goethe-Institut darüber hinaus wichtige Beiträge zur allgemeinen Lehrkräfte-Qualifikation, den Techniken und Formaten digitalen Unterrichtens sowie zur Berufs- und Studienvorbereitung. Die Internationalisierung von Bildungsbiografien zu fördern ist dabei ein wichtiger Schwerpunkt. In diesem Kontext setzt sich das Goethe-Institut insbesondere für die berufliche Mobilität sowie den Zugang zum Studium in Deutschland ein und stärkt damit Deutschland als internationalen Studien-, Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort. Die internationale Zusammenarbeit mit den lokalen Bildungssystemen und seinen Akteuren kann beispielhaft verdeutlichen, wie grenzüberschreitende und multidimensionale Kooperation in den Feldern Kultur und Bildung funktionieren kann. Die Verschmelzung von Innen und Außen stellt, wenn sie in positivem Sinne betrachtet und betrieben wird, eine große Chance für Deutschland dar. Denn Diversität, weltweite Interaktion und gemeinsames, gegenseitiges Lernen sind in einer global vernetzten Welt unabdinglich.

Der wichtigste Ort, um die Diversität einer Gesellschaft einzuüben, ist die Schule. In der deutschen Lehrkräfteausbildung und den Lehrplänen hat sich die neue Multipolarität der Welt jedoch noch kaum niedergeschlagen. Deshalb sollten die Themen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität stärker in den Fokus rücken. Jugendaustauschprogramme in Europa und über Europa hinaus sind zu verstärken, wenn man der jungen Generation die Chancen und Herausforderungen einer diversen und dynamischen Welt nahebringen will. Programme wie „SCHULWÄRTS!“, das deutschen Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern über Praktika einen Einblick in ausländische Schulsysteme ermöglicht, leisten dazu einen wichtigen Beitrag. Absolventinnen und Absolventen von SCHULWÄRTS! haben nach ihrer Rückkehr auch eine höhere Sensibilität für die Chancen der Diversität in ihrem eigenen Umfeld: Denn in deutschen Klassenzimmern sitzen – lebendiger Ausdruck dafür, dass die Grenzen zwischen Innen und Außen aufgehoben sind – Kinder ganz unterschiedlicher Herkunft. Ein Potenzial, das in der Bildungspolitik hierzulande noch stärker wahrgenommen und genutzt werden sollte.

Mit dem Forschungshub als neuer Komponente von SCHULWÄRTS! steigt das Goethe-Institut in das Thema der Bildungsforschung ein. Denn die im Programm bereits praktizierte Internationalisierung der Lehrkräftebildung wird nun auch wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Damit nimmt das Goethe-Institut teil am Wissensaustausch zur Bildungsmobilität, zum Konzept des Perspektivwechsels als signifikanter Bildungsfaktor und fundiert so seine Rolle als Partner der deutschen Bildungspolitik.

Wir freuen uns über die in 2019 geschlossene Kooperation mit unseren Hub-Mitgliedern aus der Hochschul- und Forschungslandschaft, aus der das Gemeinschaftsprojekt

für die Publikation dieses Sammelbandes entstanden ist. Im Rahmen von theoretischen sowie empirischen Forschungsarbeiten nimmt der Hub das Thema *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung* interdisziplinär in den Blick und integriert dabei stets das SCHULWÄRTS!-Programm in die jeweiligen Untersuchungen. Daraus können erste Erkenntnisse über die Signifikanz und Wirksamkeit von Mobilitätsprogrammen wie SCHULWÄRTS! für das in- und ausländische Bildungssystem abgeleitet werden. Dieser Band ist schließlich ein Produkt der im Hub entstandenen Synergien und ein Zeichen für fruchtbare Zusammenarbeit über die einzelnen Fachdisziplinen hinaus. Damit leistet das Goethe-Institut gemeinsam mit seinen Partnern einen wichtigen Beitrag zur Bildungsforschung, der sich durch eine fachliche sowie methodische Multiperspektivität auf die Internationalisierung der Lehrkräftebildung auszeichnet.

Johannes Ebert
Vorsitzender des Vorstands / Generalsekretär

Einleitung

Die Forderung nach einer Internationalisierung der Lehrkräftebildung ist nicht unbekannt. In bildungspolitischen Debatten manifestiert sich schon seit langem das Streben nach einer erweiterten Lehramtsausbildung, die zentrale Aufgaben der Lehrperson unabhängig der Studienfächer in den Blick nimmt (vgl. bspw. DAAD 2013). Die Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz werden aufbauend auf ihren Empfehlungen zur Inklusion in der Lehrkräftebildung bei ihrem stetigen Engagement für eine professionsorientierte, innovative Lehrkräftebildung von Organisationen wie der Deutschen Telekom Stiftung und dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft unterstützt (HRK, 2015; KMK & HRK, 2015). Auf Fachtagungen und in Publikationen aus der Bildungs- und Forschungslandschaft rückt verstärkt die Signifikanz einer international ausgerichteten Ausbildung von Lehrkräften in den Mittelpunkt der Diskussionen. Thematisiert werden vorrangig Faktoren wie interkultureller Kompetenzzuwachs, kombinierte Internationalisierungsstrategien, flexiblere Curricula, universitäre Anerkennungspraxis und Mobilitätsangebote (vgl. bspw. die regelmäßig stattfindenden Fachtagungen des DAADs, Universität Göttingen 2016, Universität Jena 2016, Universität Frankfurt 2017). Insbesondere der Aspekt der Mobilität gewinnt hierbei stetig an Bedeutung (vgl. bspw. Falkenhagen, Grimm & Volkmann, 2019). Die Möglichkeit, internationale Erfahrungen im Rahmen von Auslandsaufenthalten zu sammeln, gilt als adäquates und vielversprechendes Mittel, um den Anforderungen schulischer Bildung in einer globalisierten Lebenswelt gerecht zu werden. Die Realität zeigt allerdings, dass im Laufe der vergangenen Jahre Lehramtsstudierende im Vergleich zu anderen Studierenden seltener einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolvierten (vgl. bspw. DAAD/DZHW, 2015, 2020; HRK, 2013). Doch gerade für diese Zielgruppe ist der praxisbezogene Auslandsaufenthalt besonders wichtig. Lehramtsstudierende und angehende Lehrkräfte können in dieser Zeit professionelle Kompetenzen und Kenntnisse ausbauen, die sie im Umgang mit einer zunehmend kulturell und sprachlich heterogenen Schüler/innenschaft an Schulen in Deutschland befähigen.

Vor diesem Hintergrund wurde 2015 das Programm SCHULWÄRTS! vom Goethe-Institut ins Leben gerufen. SCHULWÄRTS! vermittelt und fördert zwei- bis viermonatige Praktika an vom Goethe-Institut betreuten Schulen in derzeit über 40 Ländern und bietet eine flexible Möglichkeit, internationale Praxiserfahrung für den Lehrkräfteberuf zu sammeln. Die mehrstufige Betreuungsstruktur sowie die Theorie-Praxis-Verzahnung in den Vor- und Nachbereitungsseminaren ermöglichen ein individuell betreutes Praktikumserlebnis und zielen schließlich auf einen nachhaltigen Kompetenzgewinn der Teilnehmenden ab. SCHULWÄRTS! zeichnet sich im Besonderen durch ein flexibles, nachhaltiges, stark betreutes und beratendes sowie fachlich anspruchsvolles Konzept aus. Damit grenzt es sich von anderen bestehenden Programmen ab und kommt den Bedürfnissen der Zielgruppe nach. Mit seinen beiden Hauptzielen, näm-

lich die Unterstützung der Internationalisierung der Lehrkräftebildung in Deutschland sowie die Förderung einer nachhaltigen Beziehung zwischen den betreuten Schulen im Ausland und dem Goethe-Institut, nimmt das SCHULWÄRTS!-Programm eine wesentliche Rolle in der Sprachen- und Bildungspolitik des Goethe-Instituts ein. Die Zusammenarbeit mit den lokalen Bildungssystemen und seinen Akteur/innen bilden einen Schwerpunkt der Arbeit des Goethe-Instituts im Ausland. Die Besonderheit von SCHULWÄRTS! liegt dabei in dem bidirektionalen Austausch: Durch das miteinander Arbeiten und das Kennenlernen verschiedener Lernkulturen entsteht eine Verbindung zwischen den Ländern mit dem Ziel, die Grenzen zwischen Innen und Außen aufzubrechen und schließlich eine international ausgerichtete Bildungslandschaft anzustreben. Bezüglich des Aufbaus internationaler stabiler Bildungsk Kooperationen blickt das Goethe-Institut nun auf knapp 70 Jahre Erfahrung zurück und wird durch seine lange wie enge Kooperation mit Schulen und Bildungsministerien im Ausland als starker Partner wahrgenommen. Über die Bildungsk Kooperation Deutsch werden weltweit circa 106.000 Schulen erreicht, an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Ziel ist es, diesen Schulen im Ausland ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln, authentische Lernsituationen zu schaffen und den Schulen eine Verbindung zu Deutschland zu ermöglichen. Mit vielfältigen Programmen wie PASCH, der Internationalen Deutscholympiade, der Studienbrücke und schließlich SCHULWÄRTS! begegnet das Goethe-Institut den seitens der Bildungs- und Hochschulpolitik immer lauter werdenden Empfehlungen für die Integration von Mobilitätsfenstern in der Bildungsbiografie junger Menschen.

Neben der politischen Dimension zeigt sich auch im wissenschaftlichen Diskurs ein gesteigerter Bedarf an Untersuchungen zur Internationalisierung der Lehrkräftebildung. Die Wirkung praktikumsbezogener Auslandserfahrungen auf die Lehrkräfteausbildung und den Lehrkräfteberuf spiegeln sich in der Forschung bislang kaum wider. Zwar existieren eine Vielzahl an Untersuchungen und Studien zu den Potenzialen von Auslandsaufenthalten (vgl. bspw. Europäische Kommission, 2014; Heublein et al., 2015; Hübers, 2011; Shaftel, 2007; Wolff, 2017), allerdings fehlen immer noch vergleichbare Daten zu konkreten Effekten von Unterrichtserfahrungen im Ausland auf die professionelle Handlungskompetenz und deren Nachhaltigkeit (bspw. König, 2019; Leutwyler & Meierhans, 2013, 2016; Leutwyler, 2014; Rotter, 2014). Eine verschiedene Expertisen umfassende Untersuchung zu Auslandspraktika im Lehramtsstudium bildet ebenfalls ein Desiderat innerhalb der Internationalisierungsforschung. Für eine sich ergänzende, valide Forschung bedarf es die Einbindung verschiedener Fachrichtungen und Methoden. Dadurch kann nicht nur eine interdisziplinäre Perspektive gewährleistet, sondern ebenso unterschiedliche thematische Schwerpunkte gesetzt werden, welche die verschiedenen Zielgruppen im Rahmen einer Öffnung der Bildungslandschaft begreifen.

Aus diesem Grund wurde im Herbst 2019 der SCHULWÄRTS!-Forschungshub gegründet – ein interdisziplinäres Format, das sich dem Thema sowohl mit theoretischen als auch empirischen Forschungsarbeiten annimmt. Mit der Beteiligung am Diskurs und der Erforschung einer international ausgerichteten Lehrkräftebildung strebt der Forschungshub die Öffnung von deutschen Hochschulen und Schulen an. Dabei dient

der Hub als eine Diskussions- und Arbeitsplattform für dessen Mitglieder, vernetzt Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Disziplinen miteinander und fördert so den Fachdiskurs (für eine ausführliche Darlegung des SCHULWÄRTS!-Programms und des Forschungshubs siehe den Beitrag von Bloch, Dirani und Hanneken in diesem Band). Das SCHULWÄRTS!-Programm fungiert für die einzelnen Forschungsvorhaben als nützliches Untersuchungsinstrument. Aufgrund der mehrstufigen Betreuungsstruktur, des authentischen Einblicks in das jeweilige nationale Bildungssystem in über 40 Ländern sowie der mittlerweile großen SCHULWÄRTS!-Community und Anzahl möglicher Proband/innen eignet sich SCHULWÄRTS! besonders gut für theoretisch basierte Untersuchungen sowie zur Gewinnung neuer empirischer Daten im Rahmen qualitativer und quantitativer Forschungsvorhaben. Insgesamt umfasst der Forschungshub derzeit acht feste Mitglieder aus den Bereichen Kulturtheorie, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Schulpraxis, Internationale Lehrkräftebildung & Bildungsforschung sowie Bildungspolitik. In Kooperation einzelner Hub-Mitglieder entstehen Forschungsarbeiten, die den Internationalisierungsaspekt mehrdimensional betrachten und dabei stets das SCHULWÄRTS!-Programm in die jeweilige Untersuchung integrieren. Für den vorliegenden Sammelband wurden die verschiedenen Beiträge gebündelt und in einen thematisch kohärenten Aufbau zueinander gesetzt.

Den Anfang machen **Caroline Felske**, **Manuela Hackel**, **Andreas Hänssig** und **Jan Springob** mit einem Überblicksartikel, der die unterschiedlichen Möglichkeiten und rechtlichen Rahmenbedingungen für die Absolvierung einer Praxisphase im Ausland in den 16 Bundesländern vorstellt. Darüber hinaus wird an drei Universitätsstandorten in Brandenburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen exemplarisch dargestellt, wie Schulpraktika und Praxisphasen im Ausland vorbereitet und begleitet werden, und somit zu einer erweiterten Lehrkräftebildung beitragen können. In diesem Zusammenhang werden Chancen wie Risiken thematisiert. In einem ersten Zwischenfazit werden darauf aufbauend Empfehlungen ausgesprochen, die die Internationalisierung der Lehrkräftebildung an den Universitäten fördern können.

Daran anschließend gewähren **Andreas Hänssig** und **Daniela Elsner** einen ausführlichen Einblick in die verschiedenen Internationalisierungsstrategien der Goethe-Universität Frankfurt a. M., welche die Mobilitätsbereitschaft Lehramtsstudierender steigern sollen. Dabei wird auch die Frage nach der Qualitätssicherung von anzuerkennenden Auslandspraktika diskutiert. In diesem Zusammenhang wird derzeit geprüft, inwiefern die vom Goethe-Institut angebotenen SCHULWÄRTS!-Praktika als Praxisphasen im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung anerkannt werden können.

Im Folgebeitrag legen **Jelena Bloch** und **Seyna Dirani** das SCHULWÄRTS!-Programm im Detail dar. Hierbei werden sowohl Hintergrundinformationen zum Projekt selbst als auch die einzelnen Programmbausteine ausführlich erläutert: angefangen vom Bewerbungsprozess über die Vorbereitung auf das Praktikum, die Praxisphase im Ausland selbst, bis hin zum reflexiven Abschluss in der Nachbereitungsphase. Außerdem gilt es, die seit 2019 neu aufgenommenen Komponenten von SCHULWÄRTS!, die Alumniarbeit und den Forschungshub, vorzustellen. Aktuelle Evaluationsergebnisse zum Projekt geben Auskunft über die Wirksamkeit von SCHULWÄRTS! mit seinen

neuen Programmpunkten und dessen Alleinstellungsmerkmale. Exemplarisch für die fruchtbare Alumniarbeit gibt **Maren Hanneken** daran anknüpfend Einblicke in ihre Masterarbeit, in der sie SCHULWÄRTS! zum Forschungsgegenstand macht. In einer explorativen Interviewstudie mit SCHULWÄRTS!-Proband/innen beleuchtet sie die Auslandserfahrungen aus Sicht der Lehramtsstudierenden selbst. Basierend auf dem Konzept des transnationalen Kapitals zielt die Studie auf ein besseres Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) und ersten Erkenntnissen über die Wahrnehmung der Studierenden auf Praxiserfahrungen im Ausland während der Lehramtsausbildung.

Die Perspektive der Programmteilnehmenden bildet ebenfalls den Schwerpunkt des Beitrages von **Sina Westa**. In ihrer qualitativen Studie untersucht sie die Erwartungen und Motivationen von SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen an einen Auslandsaufenthalt. Die Analyse basiert auf 33 Motivationsschreiben von SCHULWÄRTS!-Alumni und -Stipendiat/innen. Um Kenntnisse darüber zu gewinnen, inwieweit die Erwartungen der Studierenden sich in der Realität oder besser aus der Retrospektive bewahrheiten, sind Interviews mit ausgewählten SCHULWÄRTS!-Proband/innen als Ergänzung der vorangestellten Analyse geplant. Das Wissen um die Motivation der SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen kann dazu beitragen, noch mehr Studierende zu mobilisieren, um Erfahrungen im Ausland zu sammeln und damit die professionelle Handlungskompetenz für den Lehrkräfteberuf auszubauen.

Die lückenhafte Forschungslage im deutschsprachigen Raum zur Identifikation von Parametern hinsichtlich des Professionalisierungsprozesses von Lehramtsstudierenden im Zuge eines Auslandsaufenthaltes stellt den Ausgangspunkt für die explorative Forschungsstudie von **Sophie Kluge**, **Thomas Rey** und **Jan Springob** dar. Begleitend zum Projekt SCHULWÄRTS! wurde ein Fragebogen, basierend auf wissenschaftlich validen Skalen, konzipiert, der einen empirischen Beitrag zur Wirkung praktikumsbezogener Auslandserfahrungen im Rahmen der Internationalisierung in der Lehrkräfteausbildung leisten soll. Ziel ist es, Motive, Überzeugungen und Kompetenzen vor und nach lehramtsbezogenen Mobilitätsprogrammen zu erfassen, um in einem längsschnittlichen Untersuchungsdesign intra- und interindividuelle Entwicklungsverläufe auf latenter Ebene aufzeigen zu können. Ferner sollen Hintergrundfaktoren dieses Professionalisierungsprozesses identifiziert sowie latente Klassenanalysen gebildet werden. Der vorliegende Beitrag erörtert die Notwendigkeit dieses Forschungsvorhabens und stellt das Untersuchungsdesign vor. Zudem werden erste querschnittliche Ergebnisse der Stichprobe vorgestellt, die abschließend diskutiert werden.

Wenngleich als *key outcome* (European Commission 2014) von Auslandsaufenthalten eine Förderung von interkultureller Kompetenz angenommen wird, bedarf es einer genaueren Definition, was unter einer eben solchen verstanden wird. Die folgenden beiden Beiträge befassen sich mit den Fragen, was unter dem Begriff der (inter-)kulturellen Kompetenz zu fassen ist und welche Aspekte von (inter-)kultureller Kompetenz speziell für die Lehrkräftebildung notwendig erscheinen. Basierend auf aktuellen kulturwissenschaftlichen Erkenntnissen zum Kulturbegriff setzt sich **Adrianna Hlukhovych** aus kultur- und geisteswissenschaftlicher Sicht mit einigen Aspekten der Multi-, Inter- und Transkulturalität wie der Modelle der interkulturellen Kompetenz auseinander. Darüber

hinaus soll der Beitrag Orientierungen und Empfehlungen für kulturelle Kompetenzen speziell für (angehende) Lehrkräfte mit Fokus auf dem Internationalisierungsaspekt bieten.

Julia Schmengler knüpft an dem Forschungsdesiderat fehlender Studien zur Förderung einer interkulturellen Kompetenz explizit für (angehende) Lehrkräfte an. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass Auslandsaufenthalte sogenannte *softskills* positiv beeinflussen. Diese bilden jedoch nur einen Ausschnitt einer interkulturellen Kompetenz ab und sind in ihrem Ursprung im wirtschaftlichen Sektor zu verorten. Sie sind also nicht konkret auf das Berufsfeld Schule zugeschnitten. In diesem Beitrag wird die theoretische Herleitung zu einem kulturellen Kompetenzmodell für Lehrkräfte vorgestellt. Das Modell wurde im Rahmen der Promotion der Autorin zu Auslandserfahrungen von (angehenden) Lehrkräften entwickelt und spezifiziert die bislang vorhandenen Modelle. So wurden konkret solche Aspekte in dem Modell aufgenommen, die schulische, unterrichtsmethodische und -didaktische Rahmenbedingungen betreffen.

Zusammenfassend verfolgt der vorliegende Sammelband schließlich das Ziel, die Wirkungen und Signifikanz von Mobilitätsprogrammen wie SCHULWÄRTS! sowohl für (angehende) Lehrkräfte als auch für das in- und ausländische Bildungssystem sichtbar zu machen. Mit neuen Erkenntnissen aus der interdisziplinären Forschung wird an den internationalen Diskurs angeknüpft und dieser weitergeführt. Die Ergebnisse aus der Kooperation des Forschungshubs können schließlich auf zweierlei Weise gewinnbringend eingesetzt werden: Die gewonnene Datenbasis fördert die Internationalisierungsforschung, indem Einblicke in neue empirische Modelle und theoretische Zugänge eröffnet werden. Zudem können die wissenschaftlich validen Ergebnisse, aufbauend auf den bereits bestehenden Empfehlungen, als Ergänzung für bildungspolitische Entscheide zwecks der Gestaltung der Lehrkräftebildung dienen.

Seyna Dirani

Leitung SCHULWÄRTS!-Forschungshub

Literatur

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2013). *Lehrerbildung muss internationaler werden. Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung*. (Verfügbar unter: <https://www2.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/32578-lehrerbildung-muss-internationaler-werden/>).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Hrsg.) (2015). *Wissenschaft weltoffen 2015. Daten und Fakten zur Internationalisierung von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. (Verfügbar unter: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2015_verlinkt.pdf).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Hrsg.) (2020). *Wissenschaft weltoffen 2020. Daten und Fakten zur Internationalisierung von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. (Verfügbar unter: www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf).
- European Commission (Hrsg.) (2014). *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxemburg.
- Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.) (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Richter, J. & Schreiber, J. (2015). *Internationale Mobilität im Studium 2013. Ergebnisse der vierten Befragung deutscher Studierender zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten*. Hannover: DAAD / DAZW. (Verfügbar unter: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_dzhw_internationale_mobilit%C3%A4t_im_studium_2013.pdf). Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2013). *Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. Empfehlungen zur Lehrerbildung*. (Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik (1/15)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. (Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf).
- Hübers, B. (2011). Lernort Ausland. Aktueller Stand und Perspektiven grenzüberschreitender Mobilität. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*, 4, 15–19.
- König, J. (2019). Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerausbildung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 29–52). Münster/New York: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. (Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf).
- Leutwyler, B. (2014). Between Myths and Facts. The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 106–117. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n2p106>
- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2013). Kompetenzentwicklungen im Mobilitätsaufenthalt. Ein Vorschlag zur Strukturierung des Forschungsstandes. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 13 (3), 24–29.

- Leutwyler B. & Meierhans, C. (2016). Effects of international student exchange on pre-service teachers: a quasi-experimental study. *Intercultural education*, 27(2), 117–136. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1144713>
- Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium Comparationis*, 20(1), 44–60.
- Shaftel, J., Shaftel, T. & Ahluwalia, R. (2007). International Educational Experience and Intercultural Competence. *International Journal of Business & Economics*, 6(1), 25–34.
- Wolff, F. (2017). *Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte. Längsschnittanalyse der Wirkung dreimonatiger Auslandserfahrungen*. Wiesbaden: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16392-1>

Praxisphasen im Ausland während des Lehramtsstudiums

Ein Blick in Bundesländer und Konzepte

Caroline Felske, Manuela Hackel, Andreas Hänssig und Jan Springob

1 Einführung

Studienbezogene Auslandsaufenthalte erfreuen sich einer zunehmend großen Beliebtheit (DAAD & DZHW, 2019; 2020). Sie stellen eine passende Möglichkeit dar, Land und Leute kennenzulernen, in ein *unbekanntes* Bildungssystem einzutauchen und gleichzeitig den fachlichen Horizont zu erweitern, z. B. in Form eines Praktikums an einer Schule im Ausland. Carolin Rotter (2014) fasst zusammen, dass Auslandsaufenthalte dazu beitragen können, „ein Verständnis für die kulturelle Prägung der eigenen Schul- und Unterrichtskultur anzulegen und damit eigene Vorstellungen hinsichtlich schulischer Normalität in Frage zu stellen“ (ebd., S. 53).

Die empirische Befundlage unterstreicht das Potential von berufsspezifischen Auslandsaufenthalten, die es ermöglichen können, Vielfalt in all ihren Facetten sensibler wahrzunehmen und wertzuschätzen. Dies gilt auch für zukünftige Lehrkräfte, für die interkulturelle Kompetenzen und Kenntnisse zu sprachsensiblen Fachunterricht und Deutsch als Zweit-/Fremdsprache (DaZ/DaF) immer wichtiger werden, um heterogene Lerngruppen zu unterrichten. „Nur solche Lehrer und Lehrerinnen, die selbst über internationale und interkulturelle Erfahrungen verfügen, werden befähigt sein, ihre Schülerinnen und Schüler auf die Chancen, Risiken und Unsicherheiten einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten“ (Lenzen, 2013). Studierende können für ihre spätere berufliche Tätigkeit profitieren, indem sie u. a. Beobachtungs- und Unterrichtsmöglichkeiten in Schulklassen der Zielstufe im Gastland wahrnehmen (Leutwyler & Meierhans, 2011, S. 106). Bereits ein kurzes Praktikum von vier Wochen kann bei Lehramtsstudierenden einen positiven Effekt haben, z. B. durch ein gesteigertes Selbstbewusstsein oder eine gesteigerte Anerkennung von Vielfalt und anderen Kulturen (Pence & Macgillivray, 2008, S. 14; Willard-Holt, 2001). Die Auseinandersetzung mit (dem) Fremden kann den differenzierteren Blick auf das Eigene schärfen. Gerade in der Konfrontation mit Unbekanntem werden bisherige Normalitätsvorstellungen über zentrale Aspekte von Schule und Unterricht „ent-selbst-verständlicht“ und bestimmte Facetten des Eigenen werden bewusster wahrgenommen, neu interpretiert oder anders bewertet (Leutwyler & Lottenbach, 2009, S. 71): „Die Konfrontation mit einem als ‚anders‘ erlebten Unterrichtsstil beinhaltet das Potential, das Nachdenken über eigene Überzeugungen zu fördern sowie zu reflektierteren Vorstellungen von ‚gutem Unterricht‘ zu führen.“

Trotz dieses Potenzials sind Schulpraktika im Ausland noch mehr Ausnahme als Regel. Lehramtsstudierende sehen sich mit einer Reihe von Hürden konfrontiert, die eine Integration von Praxisphasen im Ausland und ihre anschließende Anerkennung

erschweren. Dies wurde bereits in der *Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung* (DAAD, 2013) herausgestellt:

Praxisphasen im Studium werden z. B. durch die Einführung von Praxissemestern und durch Anforderungen an die Verzahnung von Theorie und Praxis aktuell komplexer gestaltet. Dabei muss für jede Praxisphase ermöglicht werden, dass sie auch im Ausland erbracht werden kann – und nicht nur an deutschen Auslandsschulen.

Dass sich an diesem Bedarf nur wenig geändert hat, verdeutlicht der *Appell für die Internationalisierung der Lehramtspraxis sowie den Aufbau binationaler Lehramtsstudiengänge*, der für den deutsch-französischen Kontext formuliert wurde (DAAD, DFH & DFJW, 2019, S. 2):

Auch wenn Praxisphasen meist noch überwiegend im eigenen Land erfolgen, erscheint vor dem Hintergrund der multikulturellen Zusammensetzung vieler Schulklassen die Erfahrung schulischer Praxis in anderen Ländern unverzichtbar. Aus diesem Grund sollten Praxisphasen, die im Ausland erbracht worden sind, großzügig und möglichst ohne bürokratischen Mehraufwand anerkannt werden.

Daraus ergeben sich folgende Fragen, denen sich der vorliegende Beitrag widmet:

- Wie können während des Lehramtsstudiums Praxisphasen im Ausland ermöglicht werden?
- Welche gesetzlichen Rahmenbedingungen sind hierzu in den verschiedenen Bundesländern gegeben?
- Wie können Hochschulen existierende Gestaltungsspielräume nutzen, um den Anforderungen des Studiums ebenso gerecht zu werden wie dem Bedarf internationaler Mobilität bei angehenden Lehrkräften?
- Was wird bereits – auf den ganz unterschiedlichen Ebenen – getan, um Studierende für eine Praxisphase im Ausland zu motivieren und dann auch bestmöglich vorzubereiten und zu begleiten?
- Welche Lehren und Empfehlungen können aus den Erfahrungswerten unterschiedlicher Hochschulinitiativen gezogen werden?

Hierzu richtet der Beitrag den Blick zunächst auf die unterschiedlichen Gesetze und Verordnungen, die in den 16 Bundesländern Vorgaben zu Praxisphasen im Ausland machen. Zweitens wird anhand von drei Universitäten in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Brandenburg exemplarisch dargestellt, wie Praxisphasen im Ausland beworben, vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden können, um somit (hoffentlich) sowohl zur Kompetenzentwicklung der Studierenden als auch zur Internationalisierung der Lehrkräftebildung beizutragen. Erste Erfahrungswerte dieser drei Hochschulstandorte bieten Lösungsansätze, wie studienbezogene Auslandsaufenthalte tatsächlich gelingen und einen entscheidenden Beitrag zur Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte leisten können.

Klar muss dabei sein, dass der alleinige Aufenthalt im Ausland nicht ‚einfach so‘ ausreichend ist, um die „Potentiale für die Entwicklung von Lehrerprofessionalität durch

Auslandsaufenthalte entfalten zu können“ (ebd., S. 56). Weyland (2014) weist für Praktika im Heimatland auf „die Bedeutung der curricularen Integration und somit Vor- und Nachbereitung schulischer Praxisphasen sowie auf die Notwendigkeit eines ausgewogenen Betreuungs- und Begleitungskonzepts“ (ebd., S. 16) hin. Folglich ist auch bei Auslandsaufenthalten eine konzeptionelle und inhaltliche Einbindung in das Lehramtsstudium (vgl. Rotter, 2014, S. 56) absolut notwendig und vielleicht sogar noch wichtiger, wenn das Land, in dem studiert wird, verlassen wird und „Fremdheitserfahrungen“ möglich sind.

2 Bundeslandspezifische Rahmenbedingungen für internationale Praxisphasen im Lehramtsstudium

Die Frage, ob Lehramtsstudierende einen Auslandsaufenthalt absolvieren, hängt maßgeblich davon ab, ob sich dieser ohne Zeitverluste in ihr Studium integrieren lässt (DAAD & DZHW, 2019). Viele Studierende und Hochschulen beklagen eine mangelnde Vereinbarkeit von Auslandsaufenthalten und Curricula sowie große Hürden in der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, die im Ausland erbracht werden. Diese Hürde wirkt besonders stark für Praxisphasen, deren Durchführung selbst innerhalb Deutschlands stark reguliert ist. Ein Blick in die Lehrkräftebildungsgesetze und Verordnungen zum Ersten Staatsexamen der einzelnen Bundesländer zeigt jedoch, dass Praxisphasen im Ausland auf unterschiedlichen Wegen ermöglicht werden können (s. Anlage 1 für eine Zusammenstellung der untersuchten Dokumente).

Während nahezu alle Bundesländer in ihren Lehrkräftebildungsgesetzen und -verordnungen explizit einräumen, dass Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium stattfinden können, greifen nur sechs von ihnen die Möglichkeit eines Auslandspraktikums auf: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Saarland und Thüringen (vgl. Abbildung 1). Dort, wo Praxisphasen im Ausland aufgeführt werden, unterscheiden sich die Vorgaben hinsichtlich der Art der Praxisphasen, die spezifiziert werden, sowie hinsichtlich der Zielinstitutionen und der Bedingungen für die Anerkennung der Praktika (vgl. Tabelle 1).

Einige Bundesländer erwähnen internationale Praxisphasen eher allgemein unter den Stichworten „Praktika“ oder „schulpraktische Studien“ wie etwa Niedersachsen. Hier wird von Lehramtsstudierenden fremdsprachlicher Fächer ein Auslandsaufenthalt von mindestens drei Monaten gefordert. Für diesen wird eingeräumt, dass er auch im Rahmen eines im Ausland abgeleisteten fachdidaktisch oder bildungswissenschaftlich orientierten Praktikums umgesetzt werden kann. Der Fokus der Vorgabe liegt demnach primär auf der Durchführung des Auslandsaufenthaltes, während die Frage, ob das Auslandspraktikum auch als Praxisphase im Rahmen des Studiums anerkannt wird, offenbleibt. Andere Bundesländer hingegen implizieren die grundsätzliche Anerkennung von Auslandspraktika, indem sie die Formulierung umkehren: So setzt Hessen beispielsweise fest, dass „[d]ie schulpraktischen Studien ... in einem der Praktikusteile“ (HLbGDV, 2011, § 22, Abs. 2) im Ausland stattfinden können.

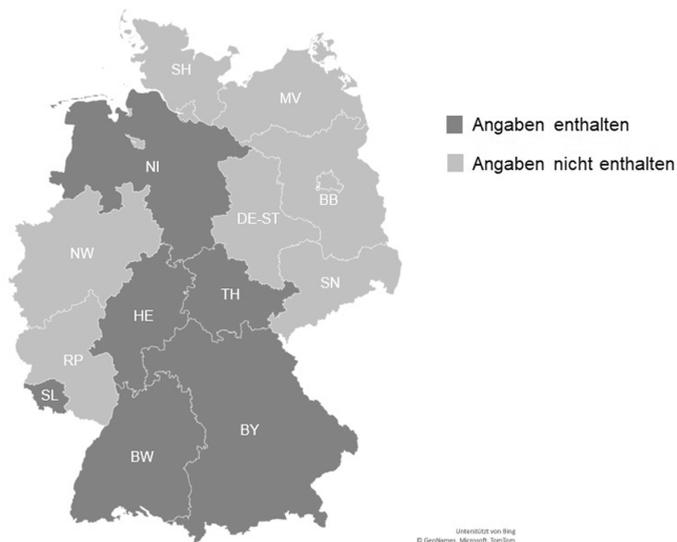


Abbildung 1: Angaben zu Praxisphasen im Ausland in Lehrkräftebildungsgesetzen oder Verordnungen zum Ersten Staatsexamen nach Bundesland

Andere Bundesländer konkretisieren des Weiteren, welche Arten von Praxisphasen im Ausland möglich sein sollen. In Bayern wird so etwa das achtwöchige Betriebspraktikum als eine schulpraktische Option genannt, die im Ausland stattfinden kann. Baden-Württemberg listet vergleichsweise viele Praktikustypen auf: das Orientierungspraktikum, das integrierte Semesterpraktikum und das Schulpraxissemester sind im Ausland explizit möglich. Letzteres wird auch in Thüringen aufgegriffen, wenngleich die Entscheidung letztlich in die Verantwortung der Hochschulen gegeben wird. Hier kann „[d]ie Ordnung der Hochschule ... vorsehen, dass das gesamte Praxissemester oder Teile davon ... an einer ausländischen Schule absolviert werden“ (ThürEstPLRSVO, 2017, § 5, Abs. 4).

Neben der Art der Praxisphasen werden auch die Zielinstitutionen in den Bundesländern unterschiedlich behandelt. Während Niedersachsen keine Vorgaben zu den Schulen macht, an denen die Auslandspraktika stattfinden, gibt Thüringen vor, dass „die Ausbildung an diesen Schulen gleichwertig mit derjenigen an den Praktikumschulen des Landes“ (ThürEstPLRSVO, 2017, § 5, Abs. 4) sein muss. Andere Bundesländer schränken Art und Ort der Praktikumschulen stärker ein: In Hessen beispielsweise können Praktika lediglich „an Schulen im europäischen Ausland oder an einer deutschen Auslandsschule abgeleistet werden“ (HLbGDV, 2021, § 22, Abs. 2). Schulen im außereuropäischen Ausland, die nicht zu den deutschen Auslandsschulen gehören, sind demnach nicht vorgesehen. Baden-Württemberg geht ähnlich vor und lässt neben deutschen Schulen im Ausland (für die auf eine Liste zugelassener Schulen verwiesen wird) lediglich Schulen zu, die an das Fremdsprachenassistenzprogramm des Pädagogischen Austauschdienstes geknüpft sind. Auch in Bayern wird auf das Fremdsprachenassistenzprogramm

Tabelle 1: Angaben zu Praxisphasen im Ausland nach Bundesland und Dimension der Vorgaben

Bundesland	Art der Praxisphase	Art der Zielinstitution	Bedingungen für Anerkennung	Fächer
Baden-Württemberg	diverse	eingeschränkt	Umfang und Tätigkeiten	alle
Bayern	diverse	eingeschränkt	Umfang	alle
Hessen	keine Angaben	tlw. eingeschränkt	Ziele der Praxisphase	alle
Niedersachsen	keine Angaben	keine Angaben	keine Angaben	Fremdsprachen
Saarland	einzelne	tlw. eingeschränkt	Umfang und Schulform	Fremdsprachen
Thüringen	einzelne	tlw. eingeschränkt	Ausbildung an Schulen	Fremdsprachen

verwiesen, durch das Praktika „ganz oder teilweise“ (Organisation der Praktika für das Lehramt an Gymnasien und für das Lehramt an Realschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I, 2015, § 9, Abs. 1) ersetzt werden können.

Die Frage, *wie* Praxisphasen im Ausland gestaltet werden müssen, um anerkannt zu werden, wird ebenfalls unterschiedlich behandelt. Während sowohl in Bayern als auch in Baden-Württemberg die Option des Fremdsprachenassistentenprogramms schon wesentliche Rahmenbedingungen stellt, unterscheiden sich beide Bundesländer in der Konkretisierung weiterer Bestimmungen: Bayern fordert „eine hinreichend umfangreiche Tätigkeit“ (Organisation der Praktika für das Lehramt an Gymnasien und für das Lehramt an Realschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I, 2015, § 9, Abs. 1), wohingegen Baden-Württemberg differenzierte Merkmale bzw. Bedingungen zu Gesamtdauer und Umfang der wöchentlichen Assistenzstunden aufführt, die für die Anerkennung erfüllt sein müssen. Das Saarland beschränkt sich auf Vorgaben zur Gesamtdauer des Praktikums. Hessen wiederum wählt einen allgemeineren Weg und formuliert als Bedingung, dass im Auslandspraktikum „die Ziele der schulpraktischen Studien nach § 15 Abs. 3 des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes erreicht werden“ (HLbGDV, 2021, § 22, Abs. 2) müssen, während für die weitere Gestaltung auf die Praktikumsordnung der Hochschulen verwiesen wird.

Insgesamt zeigt sich, dass in vielen Bundesländern – wenn auch auf durchaus unterschiedliche Weisen – die Möglichkeit eingeräumt wird, internationale Praxisphasen in das Lehramtsstudium zu integrieren. Es wird teilweise implizit, teilweise explizit in der Verantwortung der lehramtsausbildenden Hochschulen gelassen, die vorgegebenen Räume so zu gestalten, dass die Erreichung von Standards für die Lehrkräftebildung mit dem Bedarf internationaler Praxisphasen für Lehramtsstudierende vereinbar sind.

3 Ein Blick in die Praxis: Praxisphasen im Ausland an den Universitäten Köln, Frankfurt und Potsdam

Wie Hochschulen die ihnen gegebenen Räume gestalten können, soll im Folgenden anhand unterschiedlicher Maßnahmen dreier Hochschulen skizziert werden. Exemplarisch werden drei Praxisphasen im Ausland an Universitäten in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Brandenburg vorgestellt: das Berufsfeldpraktikum im Bachelor-Studium an der Universität zu Köln, das Praxissemester zu Beginn des Lehramtsstudiums an der Goethe-Universität Frankfurt/Main und das Praxissemester im Master-Studium an der Universität Potsdam. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Praxisphasen an den drei Standorten.

Tabelle 2: Praxisphasen in der Lehrkräftebildung an den Universitäten Köln, Frankfurt a. M. und Potsdam

Hochschule	Praxisphasen	Lehramtstyp ¹	Zeitpunkt	Umfang	ECTS ²	Zuständigkeit	Zielsetzung
Universität zu Köln <i>ca. 14.000 Lehramtsstudierende</i>	Eignungs- und Orientierungspraktikum	1,3,4,5,6	Bachelor, i. d. R. in Semester 1 oder 2	5 Wochen	6	ZfL	Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld, Eignungsreflexion
	Berufsfeldpraktikum	1,3,4,5,6	Bachelor, i. d. R. in Semester 3 oder 4	4 Wochen	6	ZfL	Erkundung alternativer Schulformen und Berufsfelder
	Praxissemester	1,3,4,5,6	Master	1 Schulhalbjahr	33	ZfL, Fachbereiche der Fakultäten, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung	Anwendung erworbener Kenntnisse in der Praxis
Universität Frankfurt <i>ca. 6.000 Lehramtsstudierende</i>	Orientierungspraktikum	1,3,6	vor Beginn des 1. Schulpraktikums, optimalerweise vor Studienbeginn	4 Wochen	Keine	Akademie für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung	Vororientierung für das künftige Arbeitsfeld in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe

1 Gemäß KMK-Klassifikation: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anererkennung-der-abschluesse.html>, <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/lehramtstyp/matrix>

2 Die ECTS-Angaben beziehen sich neben den tatsächlichen Praxisphasen auch auf vor- oder nachbereitende Begleitveranstaltungen, sofern diese direkt mit der jeweiligen Praxisphase verknüpft sind.

Hochschule	Praxisphasen	Lehramtstyp ³	Zeitpunkt	Umfang	ECTS ⁴	Zuständigkeit	Zielsetzung
Universität Frankfurt (Fortsetzung)	Betriebspraktikum	1,3,6	während des Lehramtsstudiums	8 Wochen	Keine	Hessische Lehrkräfteakademie	Einblick in ein Berufsfeld außerhalb des pädagogischen Bereichs
	Schulpraktikum 1	1,3,6	Staatsexamen, i. d. R. in Semester 3 oder 4	5 Wochen	14	Bildungswissenschaften (Ausnahme: Für Lehramtstyp 6 liegt die Verantwortung bei der Sonderpädagogik.)	Verknüpfung von Studieninhalten mit schulischer Praxis
	Schulpraktikum 1	5	Bachelor, in Semester 5 oder 6	4 Wochen	5	Wirtschaftspädagogik	Verknüpfung von Studieninhalten mit schulischer Praxis
	Schulpraktikum 2	1,3,6	Staatsexamen, i. d. R. in Semester 3, 4 oder 5	5 Wochen	14	Fachdidaktik	Weiterentwicklung allgemeinpädagogischer Kompetenzen, Erprobung fachdidaktischer Unterrichtsangebote
	Schulpraktikum 2	5	Master	3 Wochen	10	Wirtschaftspädagogik	Planung, Durchführung, Evaluation von Unterricht; Diagnostik und Lernerfolgskontrolle

Hochschule	Praxisphasen	Lehramtstyp	Zeitpunkt	Umfang	ECTS	Zuständigkeit	Zielsetzung
Universität Frankfurt (Fortsetzung)	Praxissemester	4	Staatsexamen, i. d. R. in Semester 3 oder 4	15 Wochen	28	Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, schulische Mentor/innen, universitäre Praktikumsbeauftragte	Erprobung eigener Unterrichtsgestaltung; persönliche Eignungsüberprüfung
Universität Potsdam <i>ca. 4.000 Lehramtsstudierende</i>	Orientierungspraktikum	3,4	Bachelor	3 Wochen	5	Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB)	Perspektivenwechsel zur Lehrkraftpersönlichkeit
	Integriertes Eingangspraktikum	1	Bachelor	10 Wochen	6	ZeLB	Perspektivenwechsel zur Lehrkraftpersönlichkeit
	Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern	1,3,4	Bachelor, i. d. R. in Semester 3 oder 4	10 Tage oder semesterbegleitend	4	ZeLB	Selbstwahrnehmung und -reflexion bei der Gestaltung pädagogischer Prozesse
	Fachdidaktische Tagespraktika	1,3,4	Bachelor, ab Semester 4		6	Fachdidaktik	Unterrichten als Profession

Hochschule	Praxisphasen	Lehramtstyp	Zeitpunkt	Umfang	ECTS	Zuständigkeit	Zielsetzung
Universität Potsdam (Fortsetzung)	Psychodiagnostik-Praktikum	1,3,4	Master, Semester 2 oder 3, kombiniert mit Schulpraktikum („Praxissemester“)	30 Stunden	24	ZeLB, Psycho-diagnostik	Entwicklung eigener pädagogischer Ansätze
	Schulpraktikum	1,3,4	Master, Semester 2 oder 3, kombiniert mit Psycho-diagnostik-Praktikum („Praxissemester“)	14 Wochen (im Ausland: mind. 12 Wochen)	24	ZeLB, Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken	Synthese der Kompetenzfelder: Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren

Anmerkung: Bei den fett hervorgehobenen Praxisphasen handelt es sich um die Phasen, die im Fokus der nachfolgend beschriebenen Maßnahmen stehen.

3.1 Lehrkräftebildung an der Universität zu Köln

Die Universität zu Köln ist mit mehr als 14.000 Lehramtsstudierenden die größte lehrkräftebildende Universität in Deutschland und bildet alle in Nordrhein-Westfalen (NRW) gesetzlich vorgesehenen Lehramtsstudiengänge aus (Grundschule; Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule; Gymnasium und Gesamtschule; Berufskolleg; Lehramt für Sonderpädagogik). Das Lehramtsstudium in Köln ist gemäß dem nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz (2009) strukturiert, das für alle Lehramter einen dreijährigen lehramtsbezogenen Bachelor of Arts vorsieht, an den ein zweijähriger Master of Education anschließt.

3.1.1 Praxisphasen an der Universität zu Köln

Die Praxisphasen an der Universität umfassen zwei Praktika im Bachelor (das fünfwöchige Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie das vierwöchige Berufsfeldpraktikum) und das Praxissemester im Master (vgl. Abbildung 2). Die Praxisphasen im Bachelor sind fachübergreifend am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) verortet. Jedes Semester absolvieren ca. 1.500 Lehramtsstudierende eine Bachelor-Praxisphase. Die inhaltliche Umsetzung des Praxissemesters findet in den Fakultäten und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) statt, die organisatorische Verantwortung liegt im ZfL.

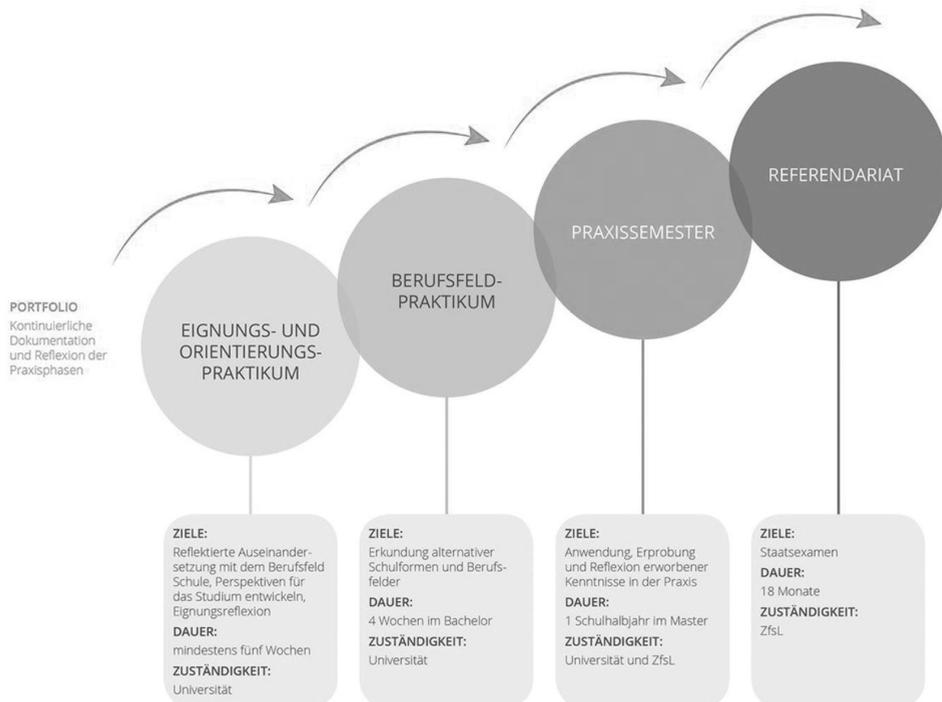


Abbildung 2: Praxiselemente der Lehrkräftebildung in NRW

Die erste Bachelor-Praxisphase, das fünfwöchige Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP), das in der Regel in den ersten zwei Bachelor-Semestern absolviert wird, kann zwar im Ausland, muss an der Universität zu Köln jedoch zwingend an einer Deutschen Schule absolviert werden. Die zweite Praxisphase, das vierwöchige Berufsfeldpraktikum (BFP), bietet hingegen eine flexiblere Option, um einen Aufenthalt im Ausland zu realisieren, da es hier keine Vorgaben zu Schulart oder -form gibt. Dieses Praktikum findet optimalerweise in den Semestern drei oder vier statt. Studierende der Universität zu Köln können ihr BFP

- im Rahmen eines Partner-Projekts des ZfL absolvieren,
- sich selbstständig einen Praktikumsplatz suchen (häufig gewählte Praktikumsorte sind Einrichtungen der freien Kinder- und Jugendarbeit, Offener Ganzttag, Tätigkeit im Zusammenhang mit dem studierten Fach, z. B. in einem Verlag oder Labor),
- oder das BFP für eine Erfahrung an einer Schule im Ausland nutzen.

Zunehmend entscheiden sich Lehramtsstudierende für diese letztgenannte Variante.

Das Praxissemester im Master kann in NRW bisher nicht im Ausland absolviert werden. Zwar hatte das Ministerium für Schule und Bildung (MSB NRW) in 2019 eine Pilotierung genehmigt. Diese wurde jedoch aufgrund der COVID-19-Pandemie vorerst ausgesetzt und kann hoffentlich bald erstmals erprobt werden.

3.1.2 Das Berufsfeldpraktikum im Ausland: Flankierende Maßnahmen

Die Ausbildung von angehenden Lehrkräften ist strategisches Profilvermerkmal der Universität zu Köln und wurde auch als Handlungsfeld in das Re-Audit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur Internationalisierung eingebracht. Im Rahmen des Re-Audits wurde der Universität zu Köln bescheinigt, dass sie bereits eine sehr positive und vielfältige Entwicklung in diesem Bereich aufweist. Dennoch wurde dringend empfohlen, Lehramtsstudierende trotz der damit verbundenen organisatorischen Herausforderungen zu längeren Auslandsaufenthalten zu motivieren. Um diese Empfehlungen umzusetzen, wurden in den vergangenen Jahren diverse Maßnahmen ergriffen, um u. a. auch die Praxisphasen im Ausland für Lehramtsstudierende zu erleichtern. Diese werden im Folgenden kurz präsentiert. Die Größe der Universität zu Köln wird hier als Chance genutzt, das vielfältige Portfolio an Kooperations- und Umsetzungsmöglichkeiten auszubauen und gemeinsam passgenaue Formate für Lehramtsstudierende zusammenzustellen.

(I) Bereitstellung von Ressourcen

Das ZfL der Universität zu Köln hat 2017 eine eigene AG Internationales gegründet, die inzwischen vier Mitarbeiter/innen umfasst. Im zentralen International Office wurden in Abteilung 93/Internationale Mobilität Kolleg/innen ausgewählt, die sich maßgeblich um Lehramtsprojekte, -themen und vor allem -studierende kümmern. Das tatsächlich realisierte Commitment, Ressourcen in dieses zentrale Thema zu investieren, stellte einen entscheidenden Schritt dar, das Angebot der Universität auszubauen und vor allem

auch zu professionalisieren. Die offizielle Zuteilung und Einplanung von Stellenkontingenten schafften Zeit und Raum, um u. a. neue Partnerschulen zu akquirieren und die Kontakte zu pflegen, einen School Guide der Partnereinrichtungen zu entwerfen, ein passgenaues Seminar zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung zu entwickeln und durchzuführen und regelmäßige Sprechstunden mit Studierenden zu führen.

(II) Beratung und transparente Kommunikation

Alle verantwortlichen Stellen der Universität – International Office, ZfL, Zentren für internationale Beziehungen und die Fachberater / innen in den Fakultäten – haben sich zusammengetan und gemeinsam Informationsmaterial entwickelt. Auf einer Postkarte stellen sie beispielsweise die Ansprechpersonen für die unterschiedlichen Auslandsaufenthalte (u. a. Studium, Praktikum, Europa oder weltweit) und Anliegen (z. B. Anerkennung) dar. Diese Postkarte ist auf den jeweiligen Webseiten der Institute und zentralen Einrichtungen prominent hinterlegt. Darüber hinaus finden regelmäßige Austauschtreffen statt, um Absprachen und Studierenden-Beratungen abzustimmen. Die Studierenden werden so niedrigschwellig, schnell und ihrem Anliegen entsprechend beraten. Die Wege sollen für die Studierenden, gerade an einer so großen Universität, kurzgehalten werden.

(III) Implementierung und Ausbau eines Leuchtturmprojekts

Mit dem Programm *internships@schoolsabroad* bieten ZfL und International Office Lehramtsstudierenden ein deutschlandweit einzigartiges universitäres Serviceangebot, um ein Praktikum an einer Schule im Ausland zu realisieren. Hierzu zählen sowohl die umfassenden Sprechstunden in Präsenz, telefonisch oder via Zoom, das gesamte Management und die Begleitung von Outgoings und Partnerschulen als auch das Online-Beratungsangebot inklusive stets aktueller, da abgestimmter, Webseiten mit allen zentralen Informationen zum Programm im Besonderen und Auslandsaufenthalten im Lehramt im Allgemeinen. Gestartet mit zwei Studierenden und zwei Partnerinstitutionen im Jahr 2015, gingen im Wintersemester 2018/19 86 Studierende und im Sommersemester 2019 78 Studierende an eine der inzwischen über 90 Partnerschulen weltweit, z. B. nach Chile, Frankreich, Ghana, Großbritannien, Indien, Kanada, Kirgisistan, Kolumbien, Österreich, Rumänien, Schweden, Spanien, in den Senegal oder die USA.

Zum Programm zählt ebenfalls der verpflichtende Besuch von Vorbereitungstreffen, die Themen wie interkulturelle Sensibilisierung oder Deutsch als Fremd-/Zweitsprache in den Blick nehmen. Darüber hinaus berichten hier auch ehemalige Outgoings von ihren Erfahrungen und die Studierenden können Kontakt zu Kommiliton / innen knüpfen, die ebenfalls eine Praxisphase im Ausland verbringen.

(IV) Passgenaue Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung der Praxisphase im Ausland

Für Lehramtsstudierende der Universität zu Köln, die ihr BFP an einer Schule, Universität oder pädagogischen (z. B. Kindergarten) oder fachbezogenen Einrichtung (z. B. Verlag) im Ausland absolvieren, bietet die Universität zu Köln seit dem Wintersemester 2017/18 ein Seminar an, das sie während ihrer Praktika im Ausland begleitet. Insgesamt orientiert sich auch dieses Begleitseminar an den in der Lehramtszugangsverordnung (2016) definierten Zielerwartungen für die Praxisphasen. Das Begleitseminar wird in Blöcken angeboten und gliedert sich in Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung. Die beiden Vorbereitungssitzungen und die Nachbereitung finden in der Regel als Präsenzveranstaltung vor bzw. im Anschluss an die Praxisphase statt. Zur Dokumentation und Reflexion der gemachten Erfahrungen aus den jeweiligen Praxisphasen steht den Studierenden ein E-Portfolio auf der E-Learning-Plattform „ILIAS“ zur Verfügung. Dieses besteht aus zwei Teilen: einem Dokumentations- und dem Reflexionsteil. Im Dokumentationssteil werden obligatorische Dokumente (z. B. Bescheinigungen über die jeweiligen Praktika) aufbewahrt, die zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst „auf Verlangen“ vorgezeigt werden müssen. Im Reflexionsteil werden die Erfahrungen aus den jeweiligen Praxisphasen anhand der Standards der Lehramtszugangsverordnung (LZV-Standards) strukturiert reflektiert. Im primären Fokus steht eine theoriegeleitete Auseinandersetzung bzw. Reflexion von eigener und fremder Erfahrung in Schule und Unterricht. Die gesammelten Eindrücke müssen umfassend in den Blick genommen werden und möglicherweise vorgenommene (kulturelle) Zuschreibungen sowie gemachte Folgerungen (positive wie negative) müssen diskutiert werden, um den Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte zielführend zu unterstützen.

3.2 Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt

Das Lehramtsstudium in Hessen ist nach Schulformen (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt- und Realschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an beruflichen Schulen und Lehramt an Förderschulen) gegliedert. Die gesetzliche Grundlage ist das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbGDV, 2011). Das Studium schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab, die von den Prüfungsstellen der Hessischen Lehrkräfteakademie abgenommen wird. Das Lehramt an beruflichen Schulen wird über den Bachelor / Master erworben. Alle Studierenden müssen ein Orientierungs- (4 Wochen) und ein Betriebspraktikum (8 Wochen) absolvieren. An den Universitäten in Kassel, Gießen und Frankfurt werden die Praktika im Zuge eines Pilotprojekts seit 2014/15 (befristet bis 2023) bei einigen Lehrämtern durch ein Praxissemester ersetzt (vgl. Hessische Lehrkräfteakademie, 2021). An der Goethe-Universität studieren aktuell knapp 6.000 Lehramtsstudierende (Wirtschaftspädagogik ausgenommen).

3.2.1 Praxisphasen an der Goethe-Universität

In den Studiengängen Grundschullehramt, Haupt- und Realschullehramt und Förderschullehramt der Goethe Universität werden neben den beiden fünfwöchigen Schulpraktika ein vierwöchiges Orientierungs- und ein achtwöchiges Betriebspraktikum absolviert. Nach §20 der Ordnung für Schulpraktische Studien (SPSO, 2005) kann eins der beiden Schulpraktika im Ausland absolviert werden. Das erste Schulpraktikum (SPS 1) wird von den Bildungswissenschaften und das zweite Schulpraktikum (SPS 2) von der Fachdidaktik in einem studierten Unterrichtsfach betreut. Die Schulpraktika erstrecken sich jeweils auf zwei Semester und schreiben den Besuch je einer Vor- und Nachbereitungsveranstaltung vor. Unterrichtsbesuche durch Praktikumsbeauftragte der Goethe-Universität sind verpflichtend.

Im Studiengang Lehramt an Gymnasien wurde erstmalig zum Wintersemester 2014/15 das 15-wöchige Pilot-Praxissemester (befristet bis 2023) an der Goethe-Universität eingeführt, damit die Frage der Studien- und Berufswahl frühzeitig erfolgen kann (HLbGDV, 2011, § 15/(7)). Das Orientierungspraktikum, das bildungswissenschaftliche und das fachdidaktische Schulpraktikum wurden in eine längere Praxisphase integriert. Der Ablauf des Praxissemesters wird in Abbildung 3 dargestellt. Eine Praxissemestergruppe wird von zwei Praktikumsbeauftragten betreut, die für die Inhalte der universitären Begleitveranstaltungen (Bildungswissenschaften und einer studierten Fachdidaktik) verantwortlich sind. Das Praxissemester beginnt im 3. oder 4. Semester eine Woche vor dem Schulstart mit einer gemeinsamen Veranstaltung, damit organisatorische Fragen zum Ablauf und Scheinerwerb mit den beiden Praktikumsbeauftragten und den Studierenden geklärt werden. Die Studierenden absolvieren 16 Unterrichtsversuche und werden insgesamt vier Mal in der Schule besucht und erhalten je zwei Mal eine Rückmeldung pro Praktikumsbeauftragte der Goethe-Universität in der Schule. Danach folgen wöchentliche Begleitveranstaltungen an der Universität in den Bildungswissenschaften und in der Fachdidaktik. Im Rahmen des Praxissemesters nehmen die Studierenden aktiv am Schulleben teil. Hierzu gehören Hospitationen, eigene Unterrichtsversuche unter Anleitung von schulischen Betreuer/innen sowie Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts wie Konferenzen, Elternabende, Wandertage, Studienfahrten oder Sportveranstaltungen (vgl. HLbGDV, 2011, § 19).

Das Praxissemester endet mit der Abgabe des Praktikumsberichtes bei einer oder einem Praktikumsbeauftragten. Das Reflexionsgespräch wird auf der Grundlage des Studienportfolios von der/dem anderen Praktikumsbeauftragten geführt. Durch die wöchentlichen universitären Begleitveranstaltungen findet zudem eine theoriegeleitete Reflexion statt, die den Studierenden hilft, die eigene Studien- und Berufswahl kritisch zu überprüfen. Die Zusammenlegung der beiden bisherigen fünfwöchigen Schulpraktika im Studiengang Lehramt an Gymnasien und der Wegfall des Orientierungs- und Betriebspraktikums bedeuten für die Studierenden, dass sie seit dem Wintersemester 2014/15 nur noch *eine* verpflichtende Praxisphase in ihrem Studium absolvieren. Durch eine Änderung der Praxissemesterordnung (2017) kann das Praxissemester auch im Ausland absolviert werden.

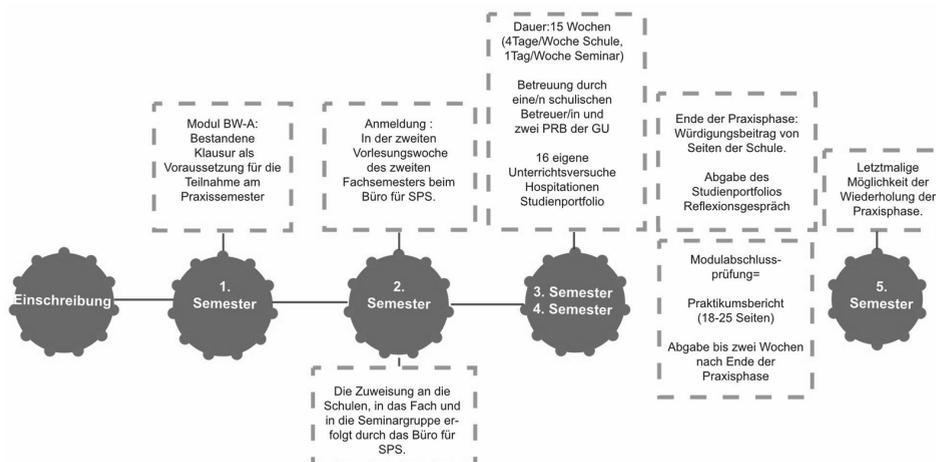


Abbildung 3: Praxissemesterstruktur und Verlauf an der Goethe-Universität

3.2.2 Das Praxissemester im Ausland: flankierende Maßnahmen

Auch an der Goethe-Universität zeigt sich der bildungspolitische Wille, möglichst viele Lehramtsstudierende dabei zu unterstützen, einen studienbedingten Auslandsaufenthalt durchzuführen. Zu diesem Zweck wurden an der Goethe-Universität folgende Maßnahmen (u. a. Beratungskonzept, Netzwerk Auslandsschulen) auf den Weg gebracht.

(I) Gründung des Arbeitsbereichs „International Teacher Education“

Als erste und weitreichendste Maßnahme hat die Akademie für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung (ABL) der Goethe-Universität 2016 den Arbeitsbereich „International Teacher Education“ gegründet und somit zusätzliche Ressourcen geschaffen, um studienbedingte Auslandsaufenthalte zu fördern. Die Ausrichtung und Gestaltung des Arbeitsbereichs wurde zuvor intensiv vorbereitet: Hierzu gehörten u. a. Schulbesuche, Interviews mit Schulleitungen, pädagogischen Leitungen, Austausch mit Studierenden, die erfolgreich eine Praxisphase im Ausland absolviert haben und Praktikumsbeauftragten der Goethe-Universität über die Frage, wie Praxisphasen im Ausland gelingen können (vgl. Hänssig, 2019). Die Erkenntnisse wurden auch für die Ausgestaltung der Beratungsstelle und die Gestaltung des Pilot-Praxissemesters im Ausland an der Goethe-Universität genutzt.

(II) Beratung und Vorbereitung der Auslandsphase

Um Lehramtsstudierende schon früh für einen Auslandsaufenthalt zu gewinnen, werden diese ab dem 1. Semester über studienbedingte Auslandsaufenthalte, Praxisphasen im Ausland und den Arbeitsplatz Auslandsschule informiert. Das Konzept „Catch the Talents First“ beinhaltet ein Karrierecoaching für alle interessierten Lehramtsstudierenden und klärt u. a., ob ein Praxissemester im Ausland bereits im 3. bzw. 4. Fachsemester emp-

fohlen wird. Falls keine schulpädagogischen oder außerschulischen Erfahrungen vorliegen, wird dazu geraten, im Anschluss an das Praxissemester im Studiengang Lehramt an Gymnasien an der Goethe-Universität ein freiwilliges Schulpraktikum im Ausland zu absolvieren. Am Ende gibt es für Lehramtsstudierende, die schulpraktische Studien im Ausland absolvieren möchten, eine Studienberatung (Bildungswissenschaften und/oder Fachdidaktik), um abzuklären, ob ein Auslandsaufenthalt zu dem jeweiligen Zeitpunkt sinnstiftend für die Studierenden ist.

Für das Praxissemester im Ausland hat es sich bewährt, neben der im regulären Praxissemester üblichen organisatorischen Vorbereitung, eine zusätzliche inhaltliche Vorbereitung zu installieren, die auslandsspezifische Themen in den Fokus rückt. Diese wird als zweitägige Blockveranstaltung (jeweils 8 Stunden) in den Bildungswissenschaften vor der Ausreise der Studierenden durchgeführt. Die Studierenden stellen hier ihre Auslandsschule vor und formulieren ihre Erwartungen und Ziele für ihre jeweiligen Auslandsaufenthalte. Darüber hinaus wird die Lernausgangslage der Studierenden erhoben und es erfolgt eine erste thematische Sensibilisierung bezüglich kultureller Offenheit, Heterogenität und Diversität in Schulklassen im Ausland.

(III) Begleitung der Studierenden während ihres Praxissemesters im Ausland

Begleitveranstaltung

Zur weiteren Unterstützung des Praxissemesters im Ausland wurde ein Blended-Learning-Konzept eingeführt, das erstens der Begleitung der Lehramtsstudierenden im Ausland dient (Hänssig & Munsch, 2019), zweitens selbstgesteuertes Lernen unterstützt, drittens eine individuelle Begleitung der Studierenden absichert und viertens die Zusammenarbeit mit den Mentor/innen an Auslandsschulen ermöglicht.

Kernstück des Blended-Learning-Konzepts ist die moodle-basierte Lernplattform VIGOR, die im Rahmen des Projektes „LEVEL – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ kreiert wurde und Lernmodule, Lernpakete, Erklärvideos, Literatur und Arbeitsaufträge bereitstellt, die das angeleitete und selbstgesteuerte Arbeiten der Studierenden ermöglichen. In der Begleitveranstaltung zum Praxissemester im Ausland werden die Studierenden einerseits in ihrer jeweils studierten Fachdidaktik und andererseits gemeinsam in einer bildungswissenschaftlichen Gruppe betreut. Damit wird erreicht, dass die Studierenden, die sonst aufgrund ihrer unterschiedlichen Fächer mit ihren Erfahrungen im Ausland alleine wären, sich austauschen und gegenseitig unterstützen können (Peer Feedback). Die Inhalte der Begleitveranstaltung und Schreibaufgaben wurden für das Praxissemester im Ausland angepasst und werden im Studienportfolio bzw. Praktikumsbericht dokumentiert.

Kontakt im Ausland

Der Kontakt zu den Studierenden und Lehrkräften im Ausland wurde bis 2019 per E-Mail und durch private Videokonferenzen gehalten. Seit 2020 wird die bildungswis-

senschaftliche Begleitveranstaltung wöchentlich digital (Zoom) angeboten. Die Möglichkeit den Bildschirm zu teilen und „Breakout Sessions“ anzubieten, damit inhaltliche Fragestellungen an verschiedenen Standorten im Ausland erarbeitet werden können, wird von den Studierenden als besonders hilfreich empfunden.

Unterrichtsversuche

Unterrichtsversuche der Studierenden im Ausland werden durch anschließende Online-Gespräche angeleitet reflektiert. Es gibt unterschiedliche Leitfäden zur Besprechung von Unterrichtsversuchen für die Fachlehrkräfte an den Auslandsschulen. Ein bildungswissenschaftliches Konzept baut auf dem 4-K-Beratungsmodell von Brenn u. a. (1991) auf und berücksichtigt Kooperation, Kriterien-, Kontextbezogenheit und Kontinuität in der Schulpraxis, um Reflexionsprozesse nach Unterrichtsversuchen zu strukturieren und theoriegeleitet vorzunehmen (Hänssig, 2010).

Zusammenarbeit mit Mentor/innen

In der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften hat es sich als besonders wichtig erwiesen, den betreuenden Mentor/innen an den Auslandsschulen die „Kontextbezogenheit“, die sich auf den Ausbildungsstand der Studierenden im Praxissemester bezieht, bewusst zu machen und daran zu erinnern, dass es sich um Unterrichtsversuche und kein vorweggenommenes Referendariat handelt. Die Evaluation der bisher durchgeführten Praxissemester seit 2017 im Sinne der Aktionsforschung (Elliot, 1981) beinhaltet u. a. die systematische Auswertung der Praktikumsberichte und Studienportfolios, die den Lernzuwachs der Studierenden durch die Begleitveranstaltung und angeleitete Beratungsgespräche dokumentiert.

(IV) Teaching Agreement für Praxisphasen im Ausland

Die ABL hat sich frühzeitig bemüht, ein Teaching Agreement mit der Hessischen Lehrkräfteakademie zu vereinbaren, damit die Anerkennung der Schulpraktika im Ausland erleichtert wird. Dadurch können neben den 140 Deutschen Auslandsschulen auch Deutsche Sprachdiplomschulen und Fit-Schulen im Ausland genutzt werden. Dies ermöglicht auch, dass z. B. Schulpraktika an Schulen des SCHULWÄRTS!-Programms durchgeführt und anerkannt werden können. Das Teaching Agreement berücksichtigt die Vorgaben der Praktikumsordnung und gibt allen beteiligten Personen (Schule, Universität und Studierende) diese transparent zur Kenntnis. Vor Beginn der Praxisphase im Ausland wird ein Sammelantrag der Hessischen Lehrkräfteakademie zur Genehmigung vorgelegt. Neben der Vereinfachung des bürokratischen Aufwands wird vor allem die transparente Leistungserwartung, tägliche Anwesenheitspflicht, eigene Unterrichtsversuche und Aufgaben im Schulpraktikum bzw. im Praxissemester positiv von allen beteiligten Personen bewertet.

(V) Netzwerk Auslandsschulen

Seit 2017 wurde ein Netzwerk an Kooperationsschulen im Ausland für Schulpraktika aufgebaut. Dieses umfasst weltweit über 20 deutsche und internationale Schulen im Ausland und soll die Qualität universitärer schulpraktischer Studien auch im Ausland gewährleisten. Das Netzwerk erleichtert den Studierenden die Möglichkeit, einen geeigneten Praktikumsplatz zu finden.

3.3 Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam

Mit ca. 20.000 Studierenden, davon etwa 4.000 im Bereich Lehramt, ist die Universität Potsdam Brandenburgs größte und zugleich die einzige lehramtsausbildende Hochschule. Vor dem Hintergrund des gravierenden Lehrkräftemangels im Land Brandenburg wurden im Rahmen des sogenannten „Ausbau Lehramt“ im Oktober 2019 weitreichende Maßnahmen zur Verstärkung der Ausbildungskapazitäten und zur Verbesserung der Abschlussquoten beschlossen. Seit der Umstellung der Brandenburger Lehrkräftebildung von der Ersten Staatsprüfung auf das Bachelor-Master-System im Jahr 2004 bietet die Universität Potsdam folgende Studiengänge an: Lehramt für die Primarstufe ohne oder mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik, Lehramt für die Sekundarstufen (mit Schwerpunkt auf der Sekundarstufe I oder II im Master, Lehramt für Förderpädagogik (Sekundarstufe I).

Die rechtlichen Grundlagen für die Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam regeln im Wesentlichen das Brandenburgische Lehrerbildungsgesetz (BbgLeBiG, 2018), die Lehramtsstudienverordnung (LSV, 2017) sowie die Neufassung der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Potsdam (BAMALA-O, 2020). Das Potsdamer Praxissemester (PS) wird in der Neufassung der Ordnung für das Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam (2016) geregelt.

3.3.1 Praxisphasen an der Universität Potsdam

Ein besonderer Schwerpunkt des „Potsdamer Modells der Lehrerbildung“ liegt auf den schulpraktischen Studien. Fünf Praxisphasen – drei im Bachelor, zwei im Master – sollen für die angehenden Lehrkräfte das spätere Berufsfeld konkret erfahrbar machen und den Transfer des universitären Wissens in die Schulpraxis einüben (vgl. Abbildung 4). Aufgebaut nach dem Prinzip eines *Spiralcurriculums* werden dabei die Inhalte früherer Praxisphasen in späteren erneut aufgegriffen und vertieft. Alle Praktika werden in universitären Seminaren vorbereitet, betreut und nachbereitet.

Das Bachelor-Studium setzt mit einem Hospitationspraktikum – dem Orientierungspraktikum (Sekundarstufen) bzw. dem Integrierten Eingangspraktikum (Primarstufe und Primarstufe Inklusion) – ein. Im 3./4. Semester folgt für alle Lehramtsstudierenden das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern, das erziehungswissenschaftliche Fragestellungen in den Fokus rückt und meist in einer Kinder-

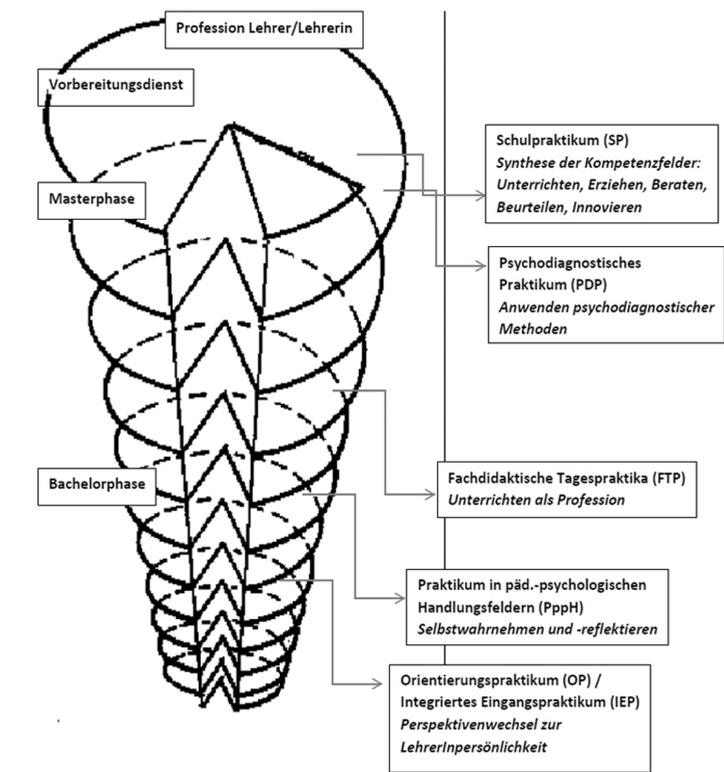


Abbildung 4: Schulpraktische Studien: Kompetenzerwerb in Vernetzungsperspektive Spiralcurriculum (PSI Potsdam)

und Jugendeinrichtung absolviert wird. Den Abschluss der Praktika im Bachelor-Studium bilden die fachdidaktischen Tagespraktika in den beiden studierten Fächern.

Im Master-Studium erfolgt im 3. Semester die umfassendste und intensivste Praxisphase an der Universität Potsdam, das Praxissemester. Zwei Praktika werden hier miteinander gekoppelt: Das Schulpraktikum und das Psychodiagnostische Praktikum. Zur besseren Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung werden hier seit 2007 die bisherigen Praxiserfahrungen und entwickelten Kompetenzen gebündelt und die Studierenden auf die Komplexität der Aufgaben im Schuldienst vorbereitet. Mit der 2019 umgesetzten Kürzung des Brandenburger Vorbereitungsdienstes auf ein Jahr hat das Praxissemester zusätzlich an Bedeutung gewonnen.

Mit der erstmaligen Formulierung seiner Internationalisierungsstrategie im Rahmen des HRK-Re-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ 2017 hat sich das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) den Auftrag gegeben, Lehramtsstudierende aktiv dabei zu unterstützen, einen Teil ihres Studiums im Ausland zu absolvieren.

Die Rahmenbedingungen für die Praxisphasen im Lehramts-Bachelor erschweren oder verhindern meist eine Durchführung im Ausland. Die Praktika finden entweder zu früh im Studienverlauf statt, sind zu kurz und / oder inhaltlich zu eng gefasst. Zudem werden sie oft semesterbegleitend organisiert und erfordern die überwiegende Präsenz

der Studierenden an der Universität. Einzig das *Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern* birgt aufgrund seiner Länge, seiner inhaltlichen Flexibilität und seiner Verortung am Ende des Bachelors das Potential für eine Durchführung im Ausland. Zudem ist hier eine Kopplung mit Programmen wie SCHULWÄRTS! oder *Lehramt.International* möglich.

Das Praxissemester im Master können die Studierenden ohne Zeitverlust im Ausland verbringen. Diese Option wird seit 2002 in der Studienordnung für das Schulpraktikum benannt und wurde in den Jahren vor der Pandemie zunehmend – von bis zu 27 Studierenden pro Semester (von ca. 200–220 insgesamt) – genutzt. Regulär umfasst das Praxissemester 16 Wochen, wobei die erste und die letzte Woche der universitären Vorbzw. Nachbereitung dienen. Dazwischen verbringen die Studierenden 14 Wochen an einer Brandenburger Schule und nehmen wöchentlich am Begleitseminar der Universität Potsdam teil. Wird das Praxissemester im Ausland durchgeführt, kann der Praxisaufenthalt an der Deutschen Auslandsschule auf 12 Wochen verkürzt werden, was den Studierenden in einigen Ländern – z. B. in Lateinamerika und Südafrika – (kosten)aufwändige Visumsprozesse erspart.

3.3.2 Das Praxissemester im Ausland: Flankierende Maßnahmen

Die Umsetzung des Praxissemesters im Ausland verbindet sich im Vergleich mit dem Praxissemester an einer Brandenburger Schule mit speziellen Herausforderungen sowohl für die Studierenden als auch für die seitens der Universität Potsdam betreuenden Kolleg/innen. Vor diesem Hintergrund hat das ZeLB mehrere Bausteine implementiert, die unterstützend und qualitätssichernd wirken sollen.

(1) *Beratung, gegenseitige Information und Unterstützung*

Die erste und grundlegende unterstützende Maßnahme erfolgte mit der Einführung einer *Pflichtberatung* für alle Studierenden, die das Praxissemester im Ausland verbringen wollen: Spätestens ein Jahr im Voraus erhalten diese Studierenden vom ZeLB Informationen über die Struktur und die allgemeinen Anforderungen, zu den zeitlichen Abläufen, zu Schulwahl, Bewerbung und Vertrag, Versicherung, Stipendien und BAföG, Beurlaubung, Visa und Impfungen etc.

Das ZeLB arbeitet zugleich Hand in Hand mit dem International Office und dem Career Service – z. B. in gemeinsamen Infoveranstaltungen, der Beratung der Studierenden im Bewerbungs- und Vertragsprozess sowie im gegenseitigen Austausch von Mobilitätsdaten und Informationen zu den aktuellen Partnereinrichtungen.

Zur Verbesserung des universitätsinternen Informationsmanagements werden seit Anfang 2021 die Studierendendaten in eine *zugriffsgeschützte Online-Tabelle* eingepflegt, über die alle Kolleg/innen, die das Praxissemester im Ausland betreuen, jederzeit aktuelle Informationen zu den Studierenden abrufen oder selbst eintragen können.

(II) Zeitliche und organisatorische Anpassungen

Eine zweite Maßnahme markieren *zeitliche und organisatorische Veränderungen*, die einerseits Flexibilität herstellen und andererseits die Qualität des Praxissemesters bei der Durchführung im Ausland absichern. Die Studierenden werden zentral über alle fachunabhängigen Anpassungen informiert. Zu den fachspezifischen Besonderheiten und Anforderungen, die auf abweichende schulinterne Curricula im Ausland reagieren, halten die Studierenden zudem mit ihren Fachdidaktiken Rücksprache, die schriftlich dokumentiert und zentral im ZeLB abgelegt wird.

Da beispielsweise in der Regel die obligatorische Hospitation einer gehaltenen Unterrichtsstunde im Ausland nicht möglich, aber als Feedbackinstrument wichtig ist, nutzen einige Potsdamer Fachdidaktiken die Option der videografischen Aufzeichnung oder Live-Übertragung einer solchen Stunde. So erhalten auch die Studierenden im Ausland eine Rückmeldung zu ihrer eigenen praktischen Umsetzung des an der Universität Potsdam Erlernten. Da personen- und datenschutzrechtliche Vorgaben Videografien jedoch erschweren, erweitert die Universität Potsdam ihr Repertoire derzeit um alternative Formen der Leistungsüberprüfung, z. B. durch die enge Zusammenarbeit mit den schulischen Mentor/innen auf der Basis eines Qualitäts- und Fortbildungskonzepts.

Um auch bei abweichenden Praktikumszeiträumen aufgrund anderer Schulzeiten im Ausland die Teilnahme an den vor- und nachbereitenden Seminaren zu ermöglichen, gehen die Studierenden bereits ein halbes Jahr früher in die Vorbereitung und nach ihrer Rückkehr in die nächstliegende Nachbereitung.

(III) Kooperation mit Deutschen Auslandsschulen

Als dritte Maßnahme zur Absicherung der Qualität des Praxissemesters dient die *vertraglich geregelte Kooperation* mit – derzeit 13 – Deutschen Auslandsschulen, die auf der Basis eigens entwickelter Qualitätskriterien regelmäßig evaluiert werden. Neben den allgemeinen Rahmenbedingungen wie der Sicherheitslage und den Lebenshaltungskosten rücken hierbei insbesondere zwei Aspekte in den Mittelpunkt: die prinzipielle Durchführbarkeit des Praktikums und die Qualität der Betreuung. So wird z. B. überprüft, ob die Schulen das Praktikum gemäß Studienordnung ermöglichen: Gewähren sie die erforderliche Mindestdauer, den Stundenumfang, ein breites Fächerspektrum, die Videografie von Unterricht und die Durchführung des Psychodiagnostischen Praktikums? Kommunizieren sie schnell und zuverlässig mit der Universität Potsdam und stehen den Studierenden betreuende Lehrkräfte zur Seite? Gibt es sonstige Unterstützung für die Studierenden, z. B. bei der Visumsbeschaffung (falls notwendig) und der Wohnungssuche? Kehren die Studierenden zufrieden aus dem Praktikum zurück, fühlten sie sich gut betreut oder waren sie durch eine fehlende Einweisung und Unterstützung oder durch übermäßige Mehrbelastung in Form zusätzlicher Unterrichtsstunden überfordert?

Die Kooperationsschulen halten eine vereinbarte Anzahl an Praktikumsplätzen für Studierende der Universität Potsdam bereit, die aktiv auf der ZeLB-Webseite, über Messen, Infoveranstaltungen und Postkarten beworben werden. Dies erleichtert den Studierenden die Suche nach geeigneten Praktikumschulen und gibt ihnen Sicherheit

hinsichtlich der Qualität ihrer Praktika. Um seitens der Universität Potsdam die Schulen enger zu binden, unterbreitet die Universität Potsdam umgekehrt den Schulen attraktive Angebote – Besuchsprogramme für Schülergruppen, gemeinsame Projekte, Fortbildungen und neuerdings auch ein auf die Schulen zugeschnittenes Service-Learning-Angebot in den Bereichen Sprachbildung und -förderung.

(IV) Online-Begleitung

Eine vierte und zugleich in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzende Maßnahme ist die intensive Bemühung um eine *Online-Begleitung der Studierenden* während ihres Praktikums. An der Universität Potsdam sind die fachdidaktischen Begleitseminare aus verschiedenen Gründen derzeit noch nicht einheitlich organisiert: Sie finden teils online, teils im Voraus statt. Um die Qualität der Betreuung dennoch abzusichern, arbeitet das ZeLB daher auf der Basis von kollaborativen Workshops intensiv darauf hin, alle Fachdidaktiken für die Umstellung auf die Online-Variante zu gewinnen. Die üblichen Seminarstrukturen müssen dabei durch neue Lösungen ersetzt werden, weil oft nur einzelne Studierende oder Kleingruppen zu betreuen sind, die zudem zu unterschiedlichen Zeitpunkten starten und sich in verschiedenen Zeitzonen aufhalten. Synchrone Elemente wie Gruppendiskussionen bedürfen besonderer organisatorischer, didaktischer und technischer Vorkehrungen.

Um in dieser noch heterogenen Situation alle Studierenden im Ausland dennoch bestmöglich zu unterstützen, hat das ZeLB deshalb im Februar 2020, kurz vor den ersten Auswirkungen der Covid-19-Pandemie, eine gesonderte Online-Betreuung für alle Studierenden im Ausland eingerichtet. Diese umfasst eine wöchentliche Sprechstunde sowie eine 14-tägige Peer-to-Peer-Beratung, in der die Studierenden mit einer eigens dafür zuständigen wissenschaftlichen Hilfskraft über ihre individuellen Situationen sprechen und bei Bedarf Unterstützung durch das ZeLB erhalten können.

Gerahmt wird die Online-Begleitung durch zusätzliche Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen für die Studierenden einer jeweiligen Auslandskohorte. Die frisch zurückgekehrten Studierenden berichten von ihren Auslandserfahrungen, die nachfolgenden Studierenden werden untereinander in einer eigens für sie eingerichteten Social-Media-Gruppe vernetzt. Die Nachbereitungsveranstaltung dient zugleich auch der Evaluation des Aufenthalts. Evaluationsbögen und Erfahrungsberichte – diese Bereiche sind derzeit im Aufbau – sollen nicht nur für interessierte Studierende, sondern auch für das ZeLB nützlich sein, um das eigene Qualitätsmanagement weiter zu verbessern und die Schulkooperationen gezielt auszubauen.

(V) Sprachsensibler Fachunterricht

Fünfte Maßnahme ist die ebenfalls 2020 eingeführte Möglichkeit, im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Begleitseminars und Portfolios die Vertiefung *Sprachsensibler Fachunterricht* zu wählen, um nicht nur in der speziellen Situation an der jeweiligen Deutschen Auslandsschule, sondern später auch in Brandenburg sprachlich heterogene

Lerngruppen erfolgreich zu unterrichten. Eingerichtet mit Fördermitteln der Universität Potsdam wird das Seminar derzeit mit Mitteln aus dem DAAD-Programm *Lehramt.International* finanziert. Eine Verstetigung auf der Basis universitärer Gelder wird angestrebt.

4 Erste Erfahrungswerte: Ein vorsichtiges Fazit

Der Rückblick auf die bisherigen Erfahrungswerte legt nahe, dass die Zielsetzungen der unterschiedlichen Praxisphasen der Lehrkräftebildung (siehe Tabelle 1) im Ausland in vergleichbarer Weise erreicht werden können wie in Deutschland. So zeigen etwa Auswertungen von Studienportfolios bzw. Praktikumsberichten an der Universität Frankfurt, dass die Studierenden ihre Studien- und Berufswahl im Ausland bearbeiten und theoriegeleitet überprüfen konnten. Die Kompetenzerweiterung bezüglich der Unterrichtsbeobachtung, -planung, -durchführung und Reflexion eigener Unterrichtsversuche wurde von den Studierenden positiv wahrgenommen. Dies bestätigen auch Studierende der Universität zu Köln im Rahmen von Portfolios und Nachbereitungssitzungen.

Darüber hinaus profitieren die Studierenden von der spezifischen Situation, die sie im Ausland vorfinden:

- Zentral scheinen hier erstens die Alteritäts- und Fremdheitserfahrung zu sein, ein absoluter Mehrwert des Aufenthalts im Ausland (u. a. durch die Reflexion des eigenen Bildungssystems). So legt die Rückmeldung der Studierenden (Portfolio etc.) eine Kompetenzentwicklung bezüglich kultureller Offenheit nahe.
- Zweitens berichteten die Studierenden von positiven Erfahrungen im Umgang mit inklusiv zu unterrichtenden Schüler/innen, der Mitarbeit in multiprofessionellen Teams und dem damit einhergehenden Kompetenzgewinn im Umgang mit heterogenen Lerngruppen.
- Drittens hoben die Studierenden die Erkenntnisse hervor, die sie bezüglich der Themen sprachsensibler Fachunterricht, Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache und Inklusion gewonnen hatten. Sie gaben an, dass sie vor allem von ihren Erfahrungen profitierten, die auf einer sprachlichen Anpassung der Unterrichtsversuche an das heterogene Sprachniveau beruhten.

Damit reihen sich die Erfahrungswerte in bisherige Befunde der Forschung zur Kompetenzentwicklung im Rahmen von Schulpraktika und Auslandsaufenthalten ein. Wenngleich die Datenlage der vorgestellten Initiativen beschränkt ist, kann ein positives Zwischenfazit für die drei Hochschulstandorte formuliert werden.

Gleichzeitig verdeutlichen die Erfahrungen aus Köln, Frankfurt und Potsdam, dass der Erfolg von lehramtsbezogenen Praxiserfahrungen im Ausland an eine Reihe von Faktoren geknüpft ist. Hierzu gehören etwa qualitätssichernde Maßnahmen sowie die entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen, die gleichzeitig als Beschleuniger für die Internationalisierung von Praxisphasen in der Lehrkräftebildung fungieren können. Hierzu zählen u. a.:

- (I) eine transparente Beratungs-, Informations- und Kommunikationsstruktur,
- (II) eine auslandsspezifische Vor- und Nachbereitung der Praxisphase und somit die Schaffung von Räumen für internationale Lerngelegenheiten,
- (III) der Auf-/Ausbau und die Pflege eines internationalen Schulnetzwerks,
- (IV) die Anpassung und Flexibilisierung der Studienordnungen,
- (V) die nachhaltige Wertschätzung und Beschleunigung der Internationalisierung der Lehrkräftebildung durch eine institutionelle Finanzierung und Verankerung des Themenfeldes in den Internationalisierungsstrategien der Hochschulen und Universitäten.

(I) *Ausgangspunkt: Transparente Informations- und Kommunikationsstrukturen*

Zentral an den drei Standorten ist eine umfassende wie transparente Informations- und Kommunikationsstruktur. Damit ist gemeint, dass

- Studierende ihre Anlaufstellen und Ansprechpartner /innen für Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium kennen;
- Studierende wie Lehrende und Mitarbeiter /innen aus der Verwaltung leicht und schnell an die Informationen zu den unterschiedlichen Möglichkeiten und Zeiträumen für einen Auslandsaufenthalt im Studium gelangen;
- aktuelle Informationen zu den Studierenden für die betreuenden Personen jederzeit einsehbar sind;
- beratende Instanzen der Hochschulen wie die Zentren für Lehrer /innenbildung, International Offices, Career Services und ggf. Familienbüros eng zusammenarbeiten und für die Studierenden ein abgestimmtes Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebot vorhalten;
- Studierende mit besonderen Bedarfen besonders in den Blick genommen und umfassend begleitet werden, so pro-aktiv wie möglich.

Die Wege für die Studierenden müssen transparent und kurz sein. Ein Hin- und Herschicken bzw. die Weitergabe von unterschiedlichen Informationen sollte unbedingt vermieden werden. Gerade an großen Standorten müssen sich somit die unterschiedlichen Verantwortlichen regelmäßig treffen und dann u. a. immer wieder auch ihre Webseiten und Verlinkungen überprüfen sowie ggf. aktualisieren. Gemeinsame Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit oder zum Marketing für Auslandsaufenthalte sind ebenfalls zu begrüßen.

Da vor allem die hohen Kosten immer wieder eine Hürde für Auslandsaufenthalte darstellen, kommt diesem Aspekt eine besonders hohe Bedeutung in den Beratungen zu. Es muss sichergestellt werden, dass Programme wie SCHULWÄRTS!, Erasmus+, PROMOS oder das DAAD-Programm *Lehramt.International* allen Studierenden bekannt sind, schließen sie doch die große Lücke, die beispielsweise das Auslands-BAföG allein nicht füllen kann. Alle Angebote der finanziellen Unterstützung müssen zentral beworben (u. a. auf Webseiten, über Social Media) und in Sprechstunden unterstützend flankiert werden.

Die Studierenden gaben an allen drei Standorten positive Rückmeldungen zur Beratung rund um die Praxisphasen im Ausland. Die Kolleg /innen der Universität Potsdam

haben durchgängig positive Erfahrungen mit der intensiven Betreuung der Studierenden *während* der Auslandsphase gemacht. Die Online-Sprechstunden und Peer-to-Peer-Beratungen wurden von den Studierenden dankbar angenommen, obwohl diese für sie einen zusätzlichen, zeitintensiven Aufwand darstellten. Gerade in Problem- und Krisensituationen (z. B. Lockdown, Quarantäne, Konflikte) konnte hierdurch schnell unterstützt und die Eskalation von Situationen vermieden werden.

An der Goethe-Universität hat sich gezeigt, dass das Beratungskonzept zunehmend auch von Studierenden im fortgeschrittenen Studienverlauf, nach Absolvierung der verpflichtenden Schulpraktika, in Anspruch genommen wird, damit die erhoffte Kompetenzerweiterung in den Bereichen DaF/DaZ und sprachsensibler Fachunterricht in der Schulpraxis im Ausland erworben werden kann.

(II) Zentral: Auslandsspezifische Vor- und Nachbereitung und Begleitung der Studierenden

Ein zentraler Aspekt der Qualitätssicherung sind die auslandsspezifische Vor- und Nachbereitung sowie die Begleitung von Lehramtsstudierenden, die eine Praxisphase im Ausland absolvieren.

Lehramtsstudierende der Universität zu Köln, die ihre Praxisphase im Ausland absolviert und parallel an dem in Kapitel 3.1 skizzierten Seminar teilgenommen haben, wurden nach Abschluss des Seminars befragt. Die Ergebnisse der Befragungen verdeutlichen die Bedeutung der Vor- und Nachbereitung sowie der Begleitung von Praxisphasen im Ausland (Springob, 2020). Insgesamt machen die Evaluationsergebnisse deutlich, dass die Studierenden die Teilnahme am Seminar vor und nach dem Praktikum als gewinnbringend bewerten. Vor allem der offene Austausch mit Kommiliton/innen im Seminar und die Sensibilisierung für ein interkulturelles Bewusstsein werden von vielen Teilnehmer/innen positiv hervorgehoben.

Die Ergebnisse aus Köln decken sich mit den Erkenntnissen an der Goethe-Universität. Der Nutzen der Blockveranstaltung zur Vorbereitung auf die Auslandsphase liegt in der thematischen Hinführung auf das Schulpraktikum im Ausland. Die bildungspolitischen Ziele (kulturelle Offenheit, Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, Diversität und Heterogenität) werden kennengelernt und durch die digitale Begleitveranstaltung spiralförmig für den Kompetenzgewinn genutzt.

Auch die an der Universität Potsdam zusätzlich zu den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminarstrukturen eingerichtete Möglichkeit des sprachsensiblen Fachunterrichts, die für die gesamte Auslandskohorte installierte (digitale) Vor- und Nachbereitung, die engmaschige Online-Betreuung sowie die zusätzliche Vernetzung der Studierenden wurden durchgängig positiv bewertet.

Das mündliche und schriftliche Feedback der Studierenden an den drei Standorten spiegelt klar, wie wertvoll und unabdingbar eine ‚echte‘ Betreuung während des Auslandsaufenthaltes ist. Denn solange Studierende auf sich selbst gestellt bleiben und ohne regelmäßigen, ‚institutionalisierten‘ Kontakt zurechtkommen müssen, führt dies in Einzelfällen immer wieder dazu, dass im Ausland auftretende Probleme von den Studieren-

den erst (zu) spät angezeigt werden – nämlich erst dann, wenn der Leidensdruck so groß ist, dass von universitärer Seite kaum noch entgegengesteuert werden kann.

Neben der ‚Problembewältigung‘ ist auch der Kontakt der Studierenden zu den Mentor/innen eine Voraussetzung für eine professionelle universitäre Begleitung. Das geschlossene Kommunikationsdreieck (Mentor/in, Studierende/r, Praktikumsbeauftragte/r), welches für Schulpraktika zu Hause gilt, ist besonders wichtig für Schulpraktika im Ausland. Betreuende Lehrkräfte im Ausland haben oft wenig Erfahrung in der Begleitung und Beratung der Lehramtsstudierenden. Oft werden Erkenntnisse aus der eigenen Ausbildungszeit (Referendariat) genutzt und diese in der Arbeit mit den Studierenden angewendet. Für das betreuende Hochschulpersonal kann eine solche Vorbereitung und Begleitung der Studierenden eine Heraus-, wenn nicht Überforderung darstellen, weil die Studierenden im Ausland – in einigen Fächern nur einzelne Personen oder kleine Gruppen – teilweise nur unter erheblichem zeitlichem, didaktischem und technischem Mehraufwand zu betreuen sind.

(III) Attraktives wie arbeitsintensives Angebot: Kooperationen mit Praktikumschulen weltweit

Die universitären Kooperationen mit Schulen und weiteren geeigneten Praktikumsrichtungen (z. B. Kindergärten) bieten für Studierende einen (qualitäts-)geschützten Rahmen sowie Sicherheit und vereinfachen den Findungs- und Bewerbungsprozess maßgeblich. Gleichzeitig müssen die Schulen aber akquiriert, die Partnerschaften gepflegt und regelmäßig auf Qualitätsstandards überprüft werden. Das kostet Zeit wie Geld und ist gerade an großen Standorten eine arbeitsintensive Aufgabe. Der Ausbau von zwei auf über 90 Partnereinrichtungen im Rahmen des *internships*-Programms an der Universität zu Köln wäre ohne die Einrichtung einer eigenen AG Internationales am Zentrum für LehrerInnenbildung und den hohen zeitlichen Einsatz der Kolleg/innen des International Office nicht möglich gewesen. Der Zusammenschluss dieser beiden zentralen Einrichtungen für die Internationalisierung der Lehrkräftebildung ist in dieser Form in Deutschland einmalig und darf als ein entscheidender Erfolgsfaktor gewertet werden. Das *internships*-Programm hat die Sichtbarkeit für Mobilität im Lehramt an der Universität zu Köln deutlich erhöht – die Zahlen sprechen für sich. Die konsequente Bündelung der Expertise für internationale Mobilität und Ausbildung von Lehrkräften in Kombination mit Zeit und Raum für Austausch, Betreuung (sowohl der Studierenden als auch der Kolleg/innen der Partnereinrichtungen vor Ort) und Weiterentwicklung ist der Motor für die Umsetzbarkeit dieser hohen Beratungs-, Begleitungs- und Outgoingzahlen.

Zentral ist bei dieser Form der Zusammenarbeit ein Arbeiten auf Augenhöhe und die Sicherung eines Mehrwerts für alle Akteur/innen. Auch die Interessen, Rahmenbedingungen und Wünsche der Schulen müssen berücksichtigt werden: So können die Schulen mit Schüler/innen beispielsweise im Rahmen eines abgestimmten Besuchsprogramms die Universitäten (auch digital) kennenlernen oder universitäre Fortbildungsangebote nutzen. Auch gemeinsame Workshops, Lehr- oder Forschungsprojekte werden angeregt und Leitfäden zu Unterrichtsversuchen angeboten.

(IV) Anpassung und Flexibilisierung der Studienordnungen

Eine Hürde für die tatsächliche Realisierung von Auslandsaufenthalten stellt auch die fehlende Verankerung von Mobilitätsfenstern in den Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge an den Universitäten dar. So sind beispielsweise semesterübergreifende Module in diesen Semestern hinderlich bzw. Mobilitätsfenster teilweise in weniger geeigneten Semestern verortet. In den Blick genommen werden müssten außerdem die Prüfungsordnungen an den Heimatuniversitäten. Die inhaltlichen Regelungen in den Studienordnungen sind oft zu starr, um Anpassungen an die Gegebenheiten an den Schulen im Ausland zuzulassen.

Anzuregen ist daher ein Reflexionsprozess, der von der HRK über die entsprechenden Kultus- und Wissenschaftsministerien an den Universitäten mögliche Anpassungen der Zielsetzungen, Lernziele und (inhaltlichen) Anforderungen der Praxisphasen im Ausland zum Gegenstand hat. Hier sollte dann auch kritisch geprüft werden, ob ein Verzicht auf bundeslandspezifische Teilleistungen zugunsten auslandsspezifischer Leistungen (z. B. sprachsensibler Fachunterricht oder interkulturelle Sensibilisierung) und/oder auch eine Reduktion der abzuleistenden Unterrichtsstunden möglich ist. Eventuell abweichende Systeme, didaktische Konzepte und Lehrpläne an Ortsschulen im Ausland sollten als Gewinn und vor allem Reflexionsanlass gesehen und genutzt werden, damit zukünftige Lehrkräfte zu den gewünschten ‚Global Citizens‘ werden können.

Lösungsangebote sind ebenfalls dort vorzuhalten, wo Unterrichtsbesuche per Studienordnung vorgesehen sind, aber im Ausland nicht stattfinden können. Alternativen können hier beispielsweise – je nach Möglichkeit – die Videografie von Unterricht oder eine enge Zusammenarbeit mit den schulischen Mentor/innen sein – wie es an den drei dargestellten Standorten bereits erprobt wurde. Unterstützende Maßnahmen wie Handreichungen zum Datenschutz bei Videografien oder Fortbildungsangebote für Mentor/innen sind in diesem Zusammenhang wünschenswert.

(V) Strukturelle und strategische Verankerung an den Hochschulen

Die politischen Signale zum Mehrwert von Praxisphasen im Ausland für die Lehrkräftebildung sind eindeutig. Praxisphasen im Inland lassen sich jedoch nicht ohne entsprechende Anpassung auf das Ausland übertragen. Die erfolgreiche Durchführung und Begleitung von Praxisphasen im Ausland bedarf hochschulinterner Konzepte, Strukturen und Maßnahmen sowie entsprechender Ressourcen. Die Unterstützung der Studierenden in ihrer Mobilität ist wichtig und gewollt, muss aber sowohl hochschulintern als auch extern konsequent mit der Unterstützung des Personals aus Wissenschaft und Verwaltung einhergehen, damit die hierbei anfallenden Aufgaben umgesetzt werden können. Seit 2015 tragen die Maßnahmen zur Internationalisierung der Lehrkräftebildung durch den DAAD (*Lehramt.International*) und das Goethe-Institut (SCHULWÄRTS!) dazu bei, dass studienbedingte Auslandsaufenthalte gelingen können. Der zeitlich befristete Anschub durch externe finanzielle Mittel ist von Hochschulen und Universitäten unter entsprechender Ressourcensteuerung fortzusetzen. Bleibt dies aus, besteht die Gefahr, dass die Maßnahmen nur wirken können, es aber mittel- und langfristig bei einem Lip-

penbekenntnis bleibt, das die Internationalisierung der Lehrkräftebildung nur offiziell begrüßt. Es werden Mittel und Räume benötigt, die eine strukturierte Koordination und Gestaltung von studienbedingten Auslandsaufenthalten ermöglichen und ihre Evaluation im Rahmen einer Begleitforschung integrieren. Die Verankerung in universitären Internationalisierungsstrategien repräsentiert diesen Willen, bleibt jedoch teilweise leider noch zu unkonkret oder zu unverbindlich.

Das Beispiel aus Potsdam zeigt, dass eine positive Weichenstellung die Entwicklung der Internationalisierung in der Lehrkräftebildung anstoßen kann und dass hieraus wiederum weitere, beschleunigende Effekte hervorgehen können: Mit dem Entschluss, personelle Ressourcen im Bereich Internationalisierung einzurichten, konnte das ZeLB 2015 nicht nur erste wirksame Maßnahmen zum Praxissemester im Ausland ergreifen, sondern sich auch mit einer eigenen Internationalisierungsstrategie in den laufenden HRK-Re-Audit-Prozess einbringen. Der Erfolg dieser Maßnahmen und das positive Feedback der HRK wiederum trugen anschließend dazu bei, eine Dauerstelle im Bereich Internationalisierung der Lehrkräftebildung zu schaffen, aus der heraus weitere Partnerschaften akquiriert und mehrfach Projektmittel eingeworben werden konnten, die schließlich mit weiteren personellen Ressourcen verbunden waren bzw. sind.

5 Schlusswort

Die Umsetzung von Praxisphasen im Ausland ist nicht nur grundsätzlich möglich, sondern auch gewinnbringend für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. Zugleich haben die Erfahrungswerte aus Köln, Frankfurt und Potsdam gezeigt, dass Lehramtsstudierende sehr wohl mobil sein können und auch wollen – sofern von hochschulischer Seite der *praktisch wirksame* Wille gegeben ist, die notwendigen Rahmenbedingungen hierfür zu schaffen. Dies ist insbesondere deshalb zu betonen, weil eine qualitätsgesicherte Umsetzung erhebliche Ressourcen beansprucht: Das erfolgreiche Erreichen der Praktikumsziele im Ausland hängt insbesondere von einem klaren, zentral gesteuerten Informations- und Qualitätsmanagement ab, das Rückkopplungs- und Monitoringelemente sowie eine engmaschige professionelle universitäre Betreuung der Studierenden nicht nur *vor* und *nach*, sondern insbesondere auch *während* ihres Auslandsaufenthaltes einschließt.

Auch die gezielte Betrachtung von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium muss in den Fokus der Universitäten rücken, um z. B. die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklungen in Längsschnittstudien zu untersuchen, die nicht nur auf Selbstauskünften der Studierenden beruhen, sondern auf standardisierten Messinstrumenten. Die vorliegenden Portfolios der Seminarteilnehmenden sind bereits umfangreiche Quellen, die viel über die gesammelten individuellen Erfahrungen im Ausland verraten (können). Durch eine strukturierte Auswertung und umfassende Inhaltsanalyse können diese umfangreichen Erkenntnisse zu den Professionalisierungsprozessen der angehenden Lehrkräfte im Auslandspraktikum führen.

Die Internationalisierung der Lehrkräftebildung ist mehr als die Realisierung von Praxisphasen im Ausland. Die gemeinsame *strategische* Abstimmung aller Akteur/innen an den Hochschulstandorten und eine selbstverständliche Einbettung von Mobilität wie der entsprechenden inhaltlichen Themen in die Lehramtsstudiengänge ist zentral, steckt an vielen Standorten jedoch noch in den Kinderschuhen. Ziele, die dann gemeinsam abgestimmt in den Blick genommen werden müssen, sind u. a. längere Aufenthalte im Ausland, Internationalisierungsangebote @home (auch für Incomings) in Kombination mit der passgenauen und zielgruppenorientierten Beratung, Begleitforschung für alle Lehramtsstudiengänge und Entscheidungskompetenzen bei der Implementierung von Querschnittsthemen wie Internationalisierung in die Studienordnungen. Die Internationalisierung der Lehrkräftebildung ist auf einem guten Weg, der nun weiter ausgestaltet und begangen werden sollte. Die Entscheidungsträger/innen können dies auf politischer wie auf hochschulischer Ebene durch entsprechendes Umdenken und begleitende Grundsatzentscheidungen unterstützen und beschleunigen. Also: Let's get going.

Literatur

- AG Praxisstudien-Kompetenzen (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Verfügbar unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelib/Dokumente/Publikationen/Kompetenzen_in_Lehramtspraktika.pdf
- Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität (Stand am 09.04.2015 und 06.07.2017). *Ordnung für die Durchführung des Schulpraktikums (Praxissemester) im Studiengang Lehramt für Gymnasien (L 3) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 27. November 2014*. Verfügbar unter: <http://www.uni-frankfurt.de/65327103/PSO.pdf> und http://www.uni-frankfurt.de/67244858/Schulpraktikum_Lehramt_L-3_2017-07-06.pdf
- Altrichter, H., & Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. grundlegend überarbeitete Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Borowski, A., Ehlert, A. & Prechtel, H. (Hrsg.) (2018). *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichelberger, H., Freund, J., Klement, K., Harb, H. et al. (1991) *Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Der Landtag Brandenburg (Stand am 18.02.2004). *Erstes Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes*. Verfügbar unter: <https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/parladoku/gvbl/2004/1.pdf>
- Der Senat der Universität Potsdam (BAMALA-O). (2020). *Neufassung der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-O) vom 30. Januar 2013 i.d.F. der Fünften Änderungssatzung vom 16. Dezember 2020 – Lesefassung* –. Verfügbar unter: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2021/ambek-2021-02-042-072.pdf>

- Der Senat der Universität Potsdam (Stand am 27.03.2013). *Neufassung der Ordnung für das Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam*. Verfügbar unter: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-07-281-287.pdf>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.). (2013). *Lehrerbildung muss internationaler werden – Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung*. Verfügbar unter: <https://www2.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/32578-lehrerbildung-muss-internationaler-werden/>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2018). *Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium. So gelingen sie – Fakten und Tipps*. Bonn: DAAD. Verfügbar unter: https://www.studierenweltweit.de/content/uploads/2018/02/Auslandsaufenthalte_im_Lehramtsstudium.pdf
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Deutsch-Französische Hochschule (DFH) & Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW). (2019). *Nizza-Resolution. Appell für die Internationalisierung der Lehramtspraxis sowie den Aufbau binationaler Lehramtsstudiengänge*. Verfügbar unter: <https://www.dfjw.org/media/de-appell-tagung-nizza-resolution.pdf>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). (2019). *Wissenschaft weltoffen 2019. Daten und Fakten zur Internationalisierung von Studium und Forschung in Deutschland. Fokus: Studienland Deutschland – Motive und Erfahrungen internationaler Studierender*. Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter: www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2019_verlinkt.pdf
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). (2020). *Wissenschaft weltoffen 2020. Daten und Fakten zur Internationalisierung von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter: www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf
- Die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main (SPSO). (2005). *Ordnung für die schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main (Praktikumsordnung) vom 13. April 2005*. Verfügbar unter: <http://www.uni-frankfurt.de/66026498/SPSO1.pdf>
- Elliott, J. (1981). *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge: TIQL-Working Paper No. 1. Institute of Education.
- Hänssig, A. (2010). Portfolio-Arbeit in den Schulpraktischen Studien. Ein Praxisbeispiel. In Liebsch, Katharina (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien*. (S. 141–180). Baltmannsweiler-Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hänssig, A. (2019). Think Global – Teach International. Deutsche Auslandsschulen – international genug? In Falkenhagen, C., & Grimm, N., & Volkmann, L. (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. (S. 175–192). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_012
- Hänssig, A. & Munsch, M. (2019). Digitale Blended Learning Konzepte für Schulpraktische Studien im Ausland. In Schöning, A., & Krämer, A. (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 4.0. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung bei der Ausgestaltung und der Begleitung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. (S. 59–68). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen der deutschen Sprache stärken*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- Lenzen, D. (2013). *Einführungsvortrag zur DAAD-Fachtagung zur Internationalisierung der*

- Lehrerbildung*. Verfügbar unter: https://www.daad.de/medien/veranstaltungen/lehrerbildung/2013_eroeffnungsvortrag-prof-lenzen.pdf
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2009). Normalitätsreflexionen – Das lehrerbildungsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen. In *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 9(1), 66–74.
- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011). Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 29(1), 100–108.
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. In *Teaching and Teacher Education* 24(1), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>
- Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. In *Tertium Comparationis*, 20(1), 44–60.
- Springob, J. (2020). Observing, learning and teaching abroad: Das Berufsfeldpraktikum an einer Schule im Ausland. Vorstellung des Begleitkonzepts und erster Evaluationsergebnisse an der Universität zu Köln. In *Praxisphasen innovativ*, 10, 2–22.
- Tosch, F., Rother, S., Kludt, S. & Wendland, M. (2018). Schulpraktische Studien (Schwerpunkt 2). In *PSI Potsdam. Posterpräsentation Abschlussveranstaltung*.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, 3, 1–24.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of short-term international experiences for preservice teachers. In *Teaching and Teacher Education* 17(4), 505–517. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00009-9)
- Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam. (Hrsg.) (2007). *Kentron. Journal zur Lehrerbildung*, 20/2007. Potsdam: Universität Potsdam.
- Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam. (Hrsg.) (2020). *Kentron. Journal zur Lehrerbildung*, 34/2020. Potsdam: Universität Potsdam.

Anlagen

Anlage 1: Untersuchte Gesetze und Verordnungen der Bundesländer (Stand: 06/07/2021)

Bundesland	Dokument	Abkürzung
Baden-Württemberg	§ <u>Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM</u> in der Fassung vom 27. April 2015; zuletzt geändert am 02. September 2020	Rahmen-VO-KM
	§ <u>Handreichung zum Schulpraxissemester, Lehramt Gymnasium</u> zuletzt geändert am 08. April 2021	
Bayern	§ <u>Bayerisches Lehrerbildungsgesetz</u> in der Fassung vom 12. Dezember 1995; zuletzt geändert 5. November 2019	BayLBG
	§ <u>Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen</u> in der Fassung vom 13. März 2008; zuletzt geändert am 15. Juni 2021	LPO I
	§ <u>Organisation der Praktika für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I</u> in der Fassung vom vom 14. Juni 2019	BayMBL. Nr. 250
	§ <u>Organisation der Praktika für das Lehramt an Gymnasien und für das Lehramt an Realschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I</u> in der Fassung vom 14. April 2015	
	§ <u>Organisation der Praktika für das Lehramt für Sonderpädagogik und für das Studium einer sonderpädagogischen Qualifikation im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I</u> in der Fassung vom 22. September 2008	
	§ <u>Organisation des Betriebspraktikums und des Orientierungspraktikums für die Lehramter an öffentlichen Schulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I</u> in der Fassung vom 3. Juni 2014; zuletzt geändert am 05. Februar 2021	BayMBL. Nr. 143
Berlin	§ <u>Verordnung über den Zugang zu Lehramtern</u> in der Fassung vom 30. Juni 2014; zuletzt geändert am 02. März 2018	LZVO
	§ <u>Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin</u> in der Fassung vom 07. Februar 2014; zuletzt geändert am 02. März 2018	LBiG
Brandenburg	§ <u>Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehramter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg</u> in der Fassung vom 18. Dezember 2012; zuletzt geändert am 31. Mai 2018	BbgLeBiG
	§ <u>Verordnung über die Anforderungen an das Lehramtsstudium an den Hochschulen im Land Brandenburg</u> in der Fassung vom 06. Juni 2013; zuletzt geändert am 16. Februar 2017	LSV
Bremen	§ <u>Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen</u> in der Fassung vom 16. Mai 2006; zuletzt geändert am 24. November 2020	BremLAG

Hamburg	§ <u>Fortschreibung der Reform der Lehrerbildung in Hamburg in der Fassung vom 09. Januar 2018</u>	
Hessen	§ <u>Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV) in der Fassung vom 28. September 2011; zuletzt geändert am 18. März 2021</u>	HLbGDV
	§ <u>Hessisches Lehrerbildungsgesetz in der Fassung vom 28. September 2011; zuletzt geändert am 18. März 2021</u>	LehrBiG HE 2011
Mecklenburg-Vorpommern	§ <u>Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung vom 25. November 2014; zuletzt geändert am 23. April 2021</u>	LehbiG M-V
	§ <u>Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung vom 16. Juli 2012; zuletzt geändert am 25. Februar 2021</u>	LehPrVO M-V
Niedersachsen	§ <u>Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) in der Fassung vom 02. Dezember 2015</u>	Nds. MasterVO-Lehr
Nordrhein-Westfalen	§ <u>Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität in der Fassung vom 25. April 2016</u>	LZV
	§ <u>Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen in der Fassung vom 12. Mai 2009; zuletzt geändert am 04. Mai 2021</u>	LABG
Rheinland-Pfalz	§ <u>Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen – Anlage: Curriculare Standards der Studienfächer in der Fassung vom 31. Oktober 2018; zuletzt geändert am 09. Dezember 2019</u>	
	§ <u>Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in der Fassung vom 27. November 2015</u>	IKFWB-LehrG
	§ <u>Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter in der Fassung vom 12. September 2007; zuletzt geändert am 15. Oktober 2020</u>	BaMaV RP
Saarland	§ <u>Saarländisches Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz (SLBiG) in der Fassung vom 23. Juni 1999; zuletzt geändert am 18. Mai 2016</u>	SLBiG
	§ <u>Verordnung über die Ausbildung und die Erste Staatsprüfung für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Saarland in der Fassung vom 18. März 2008; zuletzt geändert am 11. Dezember 2020</u>	LPO I

	§ <u>Ordnung der Schulpraktika für die Lehrämter an allgemein bildenden und beruflichen Schulen</u> in der Fassung vom 02. Februar 2018	
Sachsen	§ <u>Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen</u> in der Fassung vom 29. August 2012; zuletzt geändert am 16. Dezember 2020	LAPO I
Sachsen-Anhalt	§ <u>Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen im Land Sachsen Anhalt</u> in der Fassung vom 26. März 2008; zuletzt geändert am 18. Februar 2020	1. LPVO – Allg. bild. Sch.
Schleswig-Holstein	§ <u>Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein</u> in der Fassung vom 15. Juli 2017; zuletzt geändert am 05. November 2020	LehrBG
	§ <u>Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte</u> in der Fassung vom 22. Januar 2008; zuletzt geändert am 22. August 2012	POL I
Thüringen	§ <u>Thüringer Lehrerbildungsgesetz</u> in der Fassung vom 12. März 2008; zuletzt geändert am 21. Dezember 2021	ThürLbG
	§ <u>Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen</u> in der Fassung vom 06. Mai 1994; zuletzt geändert am 10. Januar 2003	LPrO1BBildV TH
	§ <u>Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen</u> in der Fassung vom 06. Mai 1994; zuletzt geändert am 06. Februar 1998	GrSchul- Lehr1StPrV TH
	§ <u>Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien</u> in der Fassung vom 09. Dezember 2008; zuletzt geändert am 06. Dezember 2017	ThürESt- PLGymVO
	§ <u>Thüringer Verordnung über die Fächer und die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen</u> in der Fassung vom 09. Dezember 2008; zuletzt geändert am 06. Dezember 2017	ThürESt- PLRSVO

Internationalisierung der Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Am Beispiel der Kooperation mit SCHULWÄRTS!

Andreas Hänssig und Daniela Elsner

Einleitung

Die Rolle von studienbedingten Auslandsaufenthalten von Lehramtsstudierenden wird im Zuge der Internationalisierung der Lehrkräftebildung seit 2013 thematisiert. Im Vergleich zu anderen Studierenden wurde die fehlende Bereitschaft von Lehramtsstudierenden, besonders in den Studiengängen Grund-, Haupt-, Real- und Förderschullehramt beklagt, die deutlich seltener einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchführen als Studierende anderer Fächer. In der Akademie für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung (ABL) der Goethe-Universität wurde deshalb 2016 ein Arbeitsbereich - International Teacher Education - etabliert, um die Zahl der Lehramtsstudierenden, die studienbedingt ins Ausland gehen, zu erhöhen. Der vorliegende Beitrag widmet sich u. a. den Fragen, durch welche Maßnahmen die Zahlen konstant erhöht werden können. Einen wichtigen Baustein kann hier ein Auslandspraktikum darstellen, sofern dieses als Studienleistung anerkannt wird. Eng damit verbunden ist die Frage der Qualitätssicherung, die aus Frankfurter Sicht u. a. durch eine strukturierte Beratung, Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen sowie nachbereitende Reflexionen gewährleistet wird. In diesem Zusammenhang wird derzeit geprüft, inwiefern die vom Goethe-Institut angebotenen SCHULWÄRTS!-Praktika als eine mögliche Form absolvierter Praxisphasen im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung anerkannt werden können.

1 Die Rolle von Auslandsphasen im Lehramtsstudium – Ausgangslage, Herausforderungen und Lösungsansätze

Die Internationalisierung der deutschen Gesellschaft hat 1955 nach dem zweiten Weltkrieg mit der Anwerbung von Gastarbeitern begonnen. Das Thema Schule und Migration wurde mit dem Anwerbestopp, ausgelöst durch die Wirtschaftskrise Anfang der 70-er Jahre und einer verstärkten Familienzusammenführung, auch an deutschen Schulen sichtbar. Hatte man zu Beginn noch ein sogenanntes Rotationsprinzip mit dem Austausch der Gastarbeiter nach zwei Jahren verfolgt, wurde dies schnell von der Wirtschaft geändert, da es wenig sinnvoll erschien, Arbeitskräfte alle zwei Jahre neu anzulernen, von sprachlichen Hürden ganz zu schweigen. Von der Ausländerpädagogik, die Kinder der Gastarbeiter in separaten Klassen auf einen Umzug in das Heimatland der Eltern aus Südeuropa vorbereiten sollte, änderte sich die Begrifflichkeit in den 1980er Jahren

zur interkulturellen Pädagogik mit dem Ziel, die Kinder in deutsche Schulklassen zu integrieren (vgl. Holzbrecher 2004, Bade & Oltmer 2005, Butterwegge 2005). Die gesellschaftliche Entwicklung stellt bis heute die Schule vor besondere Herausforderungen wie „kultursensible Elternarbeit, kultursensible Förderung der Migranten-Kinder und Berücksichtigung soziokultureller Hintergründe verschiedener Ethnien“ (Weschke-Scheer 2013, Schreiner 2017, Seitz 2017), die in den letzten Jahren noch einmal an Dynamik zugenommen haben. Die jüngsten Auswirkungen (u. a. Zuwanderung von Geflüchteten, Arbeitslosigkeit in Südeuropa) der Globalisierung verändern unsere Gesellschaft und den Alltag in den Schulen. Im Jahr 2019 hatten laut Statistischem Bundesamt 21,2 Millionen Menschen und somit 26,0% der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund. In vielen Großstädten gibt es eine bikulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern, die dazu führt, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht als Erstsprache zu Hause lernen und somit nicht nur im Deutschunterricht sprachsensibel unterrichtet werden sollten. Die Lehrkräftebildung reagiert darauf, dass neben den Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken auch weitere Themen wie Inklusion, individuelle Förderung und sprachsensibler Fachunterricht fachbereichsübergreifend Einzug halten.

1.1 Was wird von zukünftigen Lehrkräften erwartet?

Lehrkräfte sollen sich an der Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels beteiligen, indem sie sich interkulturell öffnen, Diversität wertschätzen und inklusive Strukturen entwickeln, die die Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund berücksichtigen (Georgi, 2017). Darüber hinaus sollen Lehrkräfte ihre Schüler/innen auf eine globalisierte Welt, eine internationale Zusammenarbeit in multiprofessionellen und multikulturellen Teams vorbereiten. Dies deckt sich mit den Forderungen der OECD (2019).

„In dem Maße, wie Globalisierung und Fortschritt in der künstlichen Intelligenz die Anforderungen des Arbeitsmarktes und die für Erfolg notwendigen Skills verändern, müssen sich Menschen auf ihre ureigenen Fähigkeiten wie Kreativität, Verantwortung und lebensbegleitendes Lernen als ihr (bisheriges) Alleinstellungsmerkmal verlassen. Soziale und emotionale Skills wie Empathie, Selbstwahrnehmung, Respekt gegenüber anderen Menschen und Kommunikationsfähigkeiten sind in Anbetracht der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt in Klassenzimmern sowie an Arbeitsplätzen unerlässlich. Auch schulische Leistung selbst hängt von sozialen und emotionalen Skills wie Durchhaltevermögen, Leistungsfähigkeit, Verantwortung, Neugierde und emotionaler Stabilität ab.“ (OECD Lernkompass 2030, 6 Skills für 2030, S. 69).

Diese gesellschaftlichen Veränderungen bedeuten für die universitäre Lehrkräftebildung, dass internationale Erfahrungen und interkulturelle Kompetenzen für Lehramtsstudierende unabdingbar werden, um die Heterogenität und Diversität in Schulklassen zu würdigen und angemessen nutzen zu können. Studienbedingte Auslandsaufenthalte, inklusive Schulpraktika im Ausland, ermöglichen es, andere Lernkulturen und -kon-

zepte kennenzulernen, die als Impulsgeber für grenzüberschreitendes Lernen dienen können (u. a. Elsner & Worek, 2016). Zusätzlich soll eine kulturelle Sensibilität auch zu Hause, Internationalisierung @home, vermittelt werden, die es Lehrkräften ermöglicht, „[i]nterkulturelle Konflikte: Konflikte zwischen den Kulturen“ lösen zu können (Schreiner 2017). Forderungen der Hochschulrektorenkonferenz, die seit 2013 eine Internationalisierung der Lehrkräftebildung priorisiert und von Lenzen (2013) auf den Punkt gebracht wurden, unterstreichen die Notwendigkeit der inhaltlichen Anpassung der Lehrkräftebildung.

„Studierende sind zu fachlich versierten Weltbürgern heranzubilden, die in der Lage sind, in lokalen, regionalen und globalen Kontexten verantwortungsvoll zu handeln. Dieses übergreifende Ausbildungsziel für alle Studierenden trifft insbesondere auf angehende Lehrer zu, die in ihren Klassen auch als Multiplikatoren agieren werden. Nur solche Lehrer und Lehrerinnen, die selbst über internationale und interkulturelle Erfahrungen verfügen, werden befähigt sein, ihre Schülerinnen und Schüler auf die Chancen, Risiken und Unsicherheiten einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten.“ (Lenzen, S. 6–7, 2013).

Wintermantel forderte 2015, dass bis zum Jahr 2020 die Hälfte aller deutschen Hochschulabsolventinnen und -absolventen studienbezogene Auslandserfahrungen gesammelt haben sollten. Dazu zählen auch Lehramtsstudierende aller Lehrämter. Dieses ambitionierte Ziel wurde bisher noch nicht erreicht. Die letzten Zahlen datieren von 2018 und danach konnten 28 % der Studierenden einen studienbedingten Auslandsaufenthalt nachweisen.

1.2 Studienbedingte Auslandsphasen (Auslandssemester und Schulpraktika)

Im Wintersemester 2019/2020 waren an deutschen Hochschulen insgesamt 253.978 Studierende in ein Lehramtsstudium, davon rund 46 % Bachelor-, 21 % Maserstudien- gang und weitere 33 % Staatsexamen, immatrikuliert. Rund 40 % der Lehramtsstudie- renden streben ein Lehramt am Gymnasium an, 19 % nur das Lehramt an Grundschulen, 13 % nur das Lehramt an Sekundarstufe 1, 4 % in Primar- und Sekundarstufe 1 sowie 5 % in Sekundarstufe 1 und 2 einer Realschule oder an einer Grund- und Hauptschule (jeweils 17 %) an. Gute 8 % haben ein Lehramtsstudium für Sonder- und Förderschulen gewählt. Die übrigen Studierenden verteilen sich auf Lehrämter an beruflichen (6 %) und sonstigen Schulen (5 %) (Statistisches Bundesamt: Studierendenstatistik; DZHW- Berechnung 2021).

Betrachtet man die Ergebnisse des bundesweiten KOAB-Prüfungsjahrgangs (2019)¹ nach der Auslandsmobilität der Schulart, Fächergruppe und Abschlussart, dann können

¹ KOAB-Prüfungsjahrgang, Sonderauswertung 2019. Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien wurde vom International Center for Higher Education Research Kassel (INCHER) ins Leben gerufen und wird mittlerweile vom Institut für angewandte Statistik (ISTAT) koordiniert.

deutliche Mobilitätsunterschiede zwischen den verschiedenen Schularten und Fächergruppen festgestellt werden. Mit Abstand am mobilsten sind dabei Studierende, die ein Lehramt am Gymnasium anstrebten. Ein Drittel (33%) dieser Studierenden verbrachte während des Studiums einen studienbezogenen Aufenthalt im Ausland. Im Vergleich dazu fällt die Mobilitätsquote bei Studierenden, die eine Lehrtätigkeit an Grund- und Hauptschulen (19%), Realschulen (20%), beruflichen Schulen (18%) oder Förderschulen (14%) anstreben, sehr viel niedriger aus. Noch deutlicher fallen die Mobilitätsunterschiede zwischen den verschiedenen Fächergruppen der Lehramtsstudierenden aus. Die höchste Mobilitätsquote ergibt sich in sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern (35%), gefolgt von Kunst (25%), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (18%), Sport (24%) sowie Mathematik und Naturwissenschaften (16%). Auch innerhalb der sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächer zeigen sich erwartungsgemäß starke Unterschiede bei der Auslandsmobilität: So können nur 19% der Lehramtsabsolvent/innen in Germanistik Auslandsaufenthalte vorweisen, aber 60% in Anglistik bzw. Amerikanistik und sogar 68% in Romanistik. Zwischen den verschiedenen Abschlussarten zeigen sich demgegenüber kaum Unterschiede bei der Auslandsmobilität (Bachelor: 27%, Master: 24%, Staatsexamen: 25%). Diese entsprechen weitgehend der Mobilitätsquote für alle Lehramtsabsolvent/innen insgesamt (26%). Zum Vergleich: Bei allen befragten universitären Absolvent/innen lag die Quote ebenfalls bei 26%. Auf den ersten Blick sind Lehramtsabsolvent/innen somit also insgesamt weder über- noch unterdurchschnittlich auslandsmobil. Berücksichtigt man jedoch die Verteilung nach Lehramtsabschlüssen und Fächerkombinationen, wird deutlich, dass nach wie vor Handlungsbedarf besteht.

Eine Erhöhung der Mobilitätsquote von Lehramtsstudierenden sollte vor dem Hintergrund der Vorbildfunktion von Lehrkräften bei der Verankerung demokratischer Werte und gleichzeitig zunehmend interkulturell zusammengesetzter Schulklassen ein wichtiges Ziel der deutschen bzw. europäischen Hochschulpolitik sein (Kercher & Schifferings, 2019; Elsner, 2017).

Auf überzogene und unrealistische Erwartungen an die Wirkung von Auslandsaufenthalten bei Lehramtsstudierenden wird hingewiesen (Rotter, 2014). Bisher kaum untersucht wurde z. B. die Frage, inwiefern die im Rahmen von studienbezogenen Auslandsphasen gemachten *Fremdheitserfahrungen* und das *Kennenlernen anderer Kulturen* die Entwicklung zum „Weltbürger“ zur „Weltbürgerin“ bzw. zum *Global Citizen Mindset* befördern (Grobbaauer 2016, Halbert 2018, Mägdefrau 2018). Fünf Studien zur internationalen Mobilität von Studierenden (DAAD/DZHW, 2007–2015 in Woisch & Willige 2015) beinhalten zudem keine spezifischen Aussagen über die Motivation von Lehramtsstudierenden, ins Ausland zu gehen. Bei der Frage nach den gewünschten Lerneffekten erhalten Erleben, Persönlichkeitsentwicklung, Beruf und Karriere und Verbesserung der Sprachkompetenzen die größte Zustimmung (Woisch & Willige 2015).

1.3 Hürden für Lehramtsstudierende

Die Herausforderungen für die Planung und Umsetzung studienbezogener Auslandsaufenthalte wurden u. a. in der ersten DAAD-Online-Studierendenbefragung, die im Rahmen des Projekts „Benchmark internationale Hochschule“ (BintHo) unter dem Titel „Wie international ist Ihr Studium?“ erfolgte, im Wintersemester 2020/21 untersucht. Es wurden ca. 100.000 Studierende (Deutsche und Bildungsinländer/innen) zu ihrer studienbezogenen Auslandsmobilität befragt. Dank einer Sonderauswertung durch den DAAD (DAAD 2021)² können aktuelle Erkenntnisse zu Problemlagen, Hinderungsgründen und möglichen Mobilisierungsfaktoren vorgestellt werden, die für die Weiterentwicklung der Internationalisierungsstrategie der Goethe-Universität sehr hilfreich sind. In den Tabellen 1–4 werden die Ergebnisse nach Lehramtsstudierenden und Universitätsstudierenden dokumentiert.

In Tabelle 1 werden die am häufigsten genannten Probleme dargestellt, die von den befragten 17.000 auslandsmobilen Studierenden während ihrer Aufenthalte wahrgenommen wurden.³ Neben dem Zeitverlust, der Wohnungssuche, Einschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie sowie Anerkennungsproblemen wurden auch Finanzierungsprobleme besonders häufig genannt.

2 An dieser Stelle bedanken wir uns bei Herrn Kercher vom DAAD für die Sonderauswertung.

3 Die Befragten wurden hierbei um die Auswahl von bis zu drei besonders relevanten Problemen aus einer vorgegebenen Liste gebeten.

Tabelle 1: Probleme während der studienbezogenen Auslandsaufenthalte⁴

	Lehramt- Studierende	Andere Uni- Studierende
Zeitverluste im Studium	26%	17%
Wohnungssuche im Gastland	25%	26%
Einschränkungen meiner geplanten Aktivitäten aufgrund der Corona-Pandemie	19%	21%
Anerkennungsprobleme bei den Studienleistungen	16%	15%
Schwierigkeiten, die An-/Abreise möglichst klimafreundlich zu gestalten	16%	14%
Finanzierungsschwierigkeiten	15%	11%
Außerplanmäßige Änderungen im Curriculum (z. B. ausgefallene Kurse)	13%	15%
Sprachschwierigkeiten	12%	15%
Organisatorische Probleme an der Hochschule im Gastland	11%	13%
Einsamkeit, Kontaktschwierigkeiten	10%	10%
Abbruch des Aufenthalts aufgrund der Corona-Pandemie	10%	9%
Probleme mit Betreuer/in – Mentor/in	6%	4%
Zu niedriges Niveau der Kurse im Gastland	5%	9%
Zu hohes Niveau der Kurse im Gastland	5%	3%
Schlechte Qualität der Kurse im Gastland	4%	7%
Probleme mit der Arbeitswelt / Arbeitsweise im Gastland	2%	3%
Probleme mit der Kultur im Gastland	2%	2%
Sonstiges Problem	7%	7%
Keines davon	17%	18%
N	1.948	11.192

Fragewortlaut: Welche Probleme traten im Zusammenhang mit Ihrem (letzten) studienbezogenen Auslandsaufenthalt auf? Bitte wählen Sie bis zu drei Aspekte aus.

⁴ Bezugsgruppe: Deutsche und Bildungsinländer /innen mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten.

In Tabelle 2 werden die am häufigsten genannten Aspekte dargestellt, die von den knapp 13.000 befragten Studierenden ohne Auslandsaufenthalte und ohne Interesse an einem Auslandsaufenthalt als Gründe für ihr fehlendes Interesse genannt werden. Auffallend ist hier die soziale Bindung, die Lehramtsstudierende am häufigsten als Hinderungsgrund nennen (62%), gefolgt von zu hohen Kosten (43%), einem möglichen Zeitverlust (41%) und die mangelnde Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsplatz (30%) fast drei Mal häufiger als von anderen Uni-Studierenden genannt. Darüber hinaus wurden die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse (26%) überdurchschnittlich häufig als Hinderungsgrund angegeben.

Tabelle 2: Gründe für fehlendes Interesse an einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt⁵

	Lehramt- Studierende	Andere Uni- Studierende
Trennung von meinem sozialen Umfeld in Deutschland (z. B. Freunde, Familie, Partner/in)	62%	51%
Zu hohe Kosten	43%	39%
Zeitverlust	41%	36%
Zu hoher organisatorischer Aufwand	36%	43%
Keine Verbesserung der Chancen auf einen Arbeitsplatz	30%	11%
Mangelnde Fremdsprachenkenntnisse	26%	17%
Kein Interesse am Ausland	22%	23%
Angst vor der Fremde	13%	15%
Krankheitsrisiken (z. B. durch Corona-Pandemie)	11%	13%
Kein wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn	11%	12%
Betreuung von Kindern	8%	4%
Verpflichtungen gegenüber dem Arbeitgeber	8%	10%
Schwieriger Zugang zu relevanten Informationen	7%	6%
Körperliche Einschränkungen	1%	2%
Sonstiger Grund	10%	13%
N	2.099	6.321

Fragewortlaut: Welche der folgenden Aspekte haben am meisten dazu beigetragen, dass Sie keinen studienbezogenen Auslandsaufenthalt planen? Bitte wählen Sie bis zu drei Aspekte aus.

⁵ Bezugsgruppe: Deutsche und Bildungsinländer/innen, die keinen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchgeführt haben und dies auch nicht vorhaben.

Tabelle 3 gibt einen Überblick der Verteilung der Motive für die Durchführung eines möglichen studienbezogenen Auslandsaufenthalts. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den hier Befragten nur um Studierende handelte, die bislang noch keinen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchgeführt hatten, dies aber durchaus in Erwägung zogen. Die Persönlichkeitsentwicklung durch einen studienbedingten Auslandsaufenthalt wird neben der Verbesserung von Sprachkenntnissen und kulturellem Interesse von Lehramtsstudierenden überdurchschnittlich hoch eingeschätzt.

Tabelle 3: Motive für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt⁶

	Lehramt- Studierende	Andere Uni- Studierende
Persönlichkeitsentwicklung (z. B. selbstbewusster werden, reflektierter werden, unabhängiger werden, etc.)	83 %	77 %
Verbesserung von Sprachkenntnissen	65 %	63 %
Kulturelles Interesse	60 %	48 %
Spannende und aufregende Erfahrungen im Gastland außerhalb der Universität (feiern, reisen, neue Leute kennenlernen,...)	51 %	46 %
Knüpfen von Kontakten bzw. Erweiterung meines Netzwerks	38 %	37 %
Kennenlernen eines anderen Hochschulsystems und anderer Lehrmethoden	37 %	19 %
Sammlung praxisbezogener Erfahrungen	29 %	23 %
Erlangung fachbezogener Kenntnisse	25 %	23 %
Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Signal für Arbeitgeber im Lebenslauf)	20 %	48 %
Lehrende bzw. besondere Lehrangebote der Gasthochschule	11 %	6 %
Folge von Ratschlägen aus meinem Umfeld	3 %	3 %
Erfüllung Erwartung anderer	2 %	2 %
Wunsch meines (zukünftigen) Arbeitgebers	1 %	2 %
Sonstiger Aspekt	1 %	1%6
Nichts davon	0,1	0,2
N	2.312	9.556

Fragewortlaut: Welche der folgenden Aspekte spricht aus Ihrer Sicht am stärksten für die Durchführung eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts? Bitte wählen Sie bis zu drei Aspekte aus.

⁶ Bezugsgruppe: Deutsche und Bildungsinländer /innen ohne studienbezogenen Auslandsaufenthalt, die sich noch nicht sicher sind, ob sie noch einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchführen wollen.

Aufgrund der Covid-19 Pandemie 2020 und der dadurch beschleunigten Digitalisierung der Studiengänge wurde in der BintHo-Befragung des DAAD auch eine Frage zum Mobilisierungspotenzial digitaler Unterstützungsformate und Angebote gestellt. Das digitale Mobilisierungspotenzial ist bei Lehramtsstudierenden relativ groß, insbesondere im Vergleich mit den anderen Studierenden. Als potenziell mobilisierend werden v. a. die digitalen Unterstützungsleistungen von physischen Auslandsaufenthalten von Lehramtsstudierenden eingeschätzt, deutlich seltener hingegen die Option für rein virtuelle Auslandsaufenthalte. Durch digitale Begleitformate können studienbedingte Auslandsaufenthalte noch gewinnbringender werden. Die Ergebnisse unterstreichen, dass die Studierenden nach wie vor ein großes Interesse an physischer Mobilität haben und virtuelle Mobilität keine wirkliche Alternative ist, sondern vermutlich eine ergänzende Option für Studierende darstellen kann, die aus persönlichen Gründen oder fehlendem Interesse an physischer Mobilität auf diesem Wege die Internationalisierungsangebote @home wahrnehmen können.

Tabelle 4: Mobilisierungspotenzial digitaler Unterstützungsformate und Angebote⁷

	Lehramt- Studierende ⁸	Andere Uni- Studierende
Wenn Sie während des Auslandsaufenthaltes Prüfungen an Ihrer Hochschule in Deutschland online ablegen könnten.	69 %	58 %
Wenn Sie während des Auslandsaufenthaltes über Online-Formate weiterhin an Veranstaltungen Ihrer Hochschule in Deutschland teilnehmen könnten.	66 %	57 %
Wenn Sie während des Auslandsaufenthaltes über Online-Formate weiterhin Betreuungsleistungen Ihrer Hochschule in Deutschland in Anspruch nehmen könnten.	65 %	56 %
Wenn Sie sämtliche Leistungen im Ausland in digitaler bzw. virtueller Form erbringen könnten, d. h. hierfür auch Deutschland nicht verlassen müssten.	24 %	22 %
N	1.725	7.754

Fragewortlaut: In welchem Maße würden die nachfolgend genannten Aspekte – mit Bezug auf digitale Medien – Ihre Bereitschaft erhöhen, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu absolvieren?

⁷ Bezugsgruppe: Deutsche und Bildungsinländer/innen ohne studienbezogenen Auslandsaufenthalt, die sich noch nicht sicher sind, ob sie noch einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchführen wollen.

⁸ Anteile der Skalen-Ausprägungen 4+5 auf einer Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „in sehr hohem Maße“. Quelle DAAD, BintHo-Befragung 2020/21; DAAD-Berechnung, gewichtete Daten. Nur Deutsche und Bildungsinländer/innen ohne studienbezogenen Auslandsaufenthalt, die sich noch nicht sicher sind, ob sie noch einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchführen wollen.

Interpretation der DAAD-BintHo-Befragung 2021

Die BintHo-Befragung hat zwei Herausforderungen identifiziert, die für die Planung und Umsetzung studienbedingter Auslandsaufenthalte auch auf Lehramtsstudierende übertragen werden könnten. Die erste und grundlegende Frage ist die Entscheidung für oder gegen einen studienbedingten Auslandsaufenthalt. Die zweite und nicht minder wichtige Herausforderung bezieht sich auf die erfolgreiche oder erfolglose Planung eines Auslandssemesters oder einem Schulpraktikum im Ausland. Wurden die ersten beiden Aufgaben gemeistert, zeigt die jüngste Geschichte, dass während eines realisierten Auslandsaufenthalts noch Probleme auftreten können, die ggf. (durch eine Pandemie) sogar zu einem Abbruch des Auslandssemesters oder Auslandspraktikums führen können.

1.4 Ansatzpunkte zur Förderung der Auslandsmobilität und erste Maßnahmen

In der aktuellen DAAD-Befragung (BintHo 2020/21) hat mehr als die Hälfte der Befragten Lehramtsstudierenden ohne studienbezogenen Auslandsaufenthalt, die sich noch nicht sicher sind, ob sie noch einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchführen wollen, folgende Punkte als besonders wichtig erachtet: Persönlichkeitsentwicklung (83%), Verbesserung der Sprachkenntnisse (65%) und kulturelles Interesse (60%). Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Signal für Arbeitgeber im Lebenslauf) sehen nur 20% der befragten Lehramtsstudierenden gegenüber 48% der anderen Universitätsstudierenden. Digitale Begleitprogramme, siehe Tabelle 4, können ebenfalls dazu beitragen, dass die Akzeptanz steigt, wenn Studierende während des Auslandsaufenthaltes Prüfungen an ihrer Hochschule in Deutschland online ablegen könnten. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht die dargestellten Herausforderungen und Ansatzpunkte zur Förderung der studienbedingten Auslandsaufenthalte.

„Die Planung und Realisierung studienbezogener Auslandsaufenthalte kann bildhaft mit einem Hürdenlauf verglichen werden, in dessen Verlauf zwei entscheidende Hürden überwunden werden müssen: die Entscheidungshürde (Entscheidung für oder gegen einen Auslandsaufenthalt) und die Realisierungshürde (erfolgreiche oder erfolglose Planung eines Auslandsaufenthalts). Dabei gilt: Wird die Entscheidungshürde nicht überwunden, kommt es erst gar nicht zu einem Versuch, die Realisierungshürde zu überwinden. Und: Auch während eines realisierten Auslandsaufenthalts können noch Probleme auftreten, die im schlimmsten Fall sogar zu einem Abbruch des Aufenthalts führen können“ (DAAD/DZHW (2021, S. 76), vgl. hierzu auch Netz (2015).

Konsequenzen aus den Ergebnissen der DAAD/DZHW-Publikationen und der DAAD-Tagung 2017 zum Thema „Studentische Auslandsmobilität erhöhen! Soziale Diversität und Lehramtsstudium als Herausforderung und Chance“ zogen sowohl der DAAD, der entsprechende Maßnahmen beschloss, als auch die ABL-ITE, die ihre Internationalisierungsstrategie kontinuierlich weiterentwickelt. Durch die Teilnahme an der DAAD-Tagung konnten auch erste Erfolge in der Beratung der Lehramtsstudierenden an der GU vorgestellt werden. Studierende, Hochschulmitarbeitende und andere Interessierte konnten ihre Erfahrungen auf der DAAD-Tagung 2017 in Essen

austauschen und neue Ideen entwickeln. Im Fokus stand dabei die studienbezogene Auslandsmobilität von *Erstakademiker/innen*, *Studierenden mit Beeinträchtigung*, *Studierenden mit Kind* und Lehramtsstudierenden. Im Vorfeld der Tagung wurden Chancen und Hindernisse auf einer Diskussionsplattform online diskutiert und persönliche Geschichten präsentiert (Münkel, 2017). Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Lehramtsstudierende“ und die Forderungen an den DAAD, die Hochschulen und an die Politik wurden auch für die Entwicklung der Internationalisierungsstrategie der ABL-ITE genutzt. Zum besseren Verständnis werden die Bedürfnisse im vollen Umfang zitiert:

„*Forderungen an den DAAD*: Mehr Förderungsmöglichkeiten für kurze Auslandsaufenthalte (Praktika ab vier Wochen, Exkursionen) anbieten. Bewerbungsfristen flexibler gestalten. Kurzstipendien-Programm auch für andere Schulen öffnen, nicht nur für Deutsche Auslandsschulen. Zudem ist unklar, warum nur diese im Programm sind. Zusätzlich zur finanziellen Förderung Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung anbieten. Move-Portal ist unübersichtlich und wirkt auf Bewerber wie ein erster Test, wer ein Stipendium erhält. Erasmus-Kooperationen auf Fachebene verstärkt für Lehramtsstudierende öffnen, was auch die systematische (und nicht nur individuelle) Anerkennung von Leistungen in mehr als einem Fach ermöglichen sollte.“

„*Forderungen an Hochschulen*: Bewusstsein für verschiedene Möglichkeiten von studienbezogenen Auslandsaufenthalten und deren Finanzierung schaffen: Wenn man nicht weiß, dass es Möglichkeiten gibt, informiert man sich gar nicht erst. Bewusstsein für Nutzen schaffen: Studierenden und Lehrenden ist der Nutzen von Auslandsaufenthalten unklar. Informations- und Beratungsstellen sollten besser informiert und ausgestattet sein, Zuständigkeiten sollten geklärt sein. Spezielle Informations- und Beratungsstellen für Grundschulpraktika im Ausland. Mehr Kooperationen für Lehramtsstudierende im Allgemeinen anbieten, nicht nur Fach zu Fach-Kooperationen, sondern auch Mehr-Fächer-Kooperationen. Erasmus Kooperationen auf Fachbereichsebene verstärkt für Lehramtsstudierende öffnen. Anerkennung verbessern (Credit Points und Wertschätzung). Eine systematische und curricular eingebundene Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung sind wichtig, damit die Studierenden von den Auslandsaufenthalten profitieren können und sie die Erfahrungen mit ins Klassenzimmer nehmen können. Hierdurch sollte auch eventuell vorhandenen oder durch die Auslandsaufenthalte möglicherweise entstehenden kulturellen Stereotypen entgegengewirkt werden.“

„*Forderungen an die Politik*: In die Curricula sollten Zeitfenster für Auslandsaufenthalte integriert werden. Praxissemester sollten auch im Ausland absolviert werden können (derzeit zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen nicht möglich, in Thüringen möglich). Auslandsaufenthalte sollten in der Karriereentwicklung von Lehrkräften honoriert und in Ausschreibungen für Lehrerstellen bzw. bei Zugangsbeschränkungen im Vorbereitungsdienst positiv berücksichtigt werden, da Lehrkräfte mit eigenen studienbezogenen Auslandserfahrungen als Multiplikator/innen auf die Schüler/innen wirken können und interkulturelle Kompetenzen und eigene *Fremdheitserfahrungen* in kulturell heterogenen Klassen wichtig sind“ (Münkel 2017).

Vor diesem Hintergrund, den zunehmenden Aufgaben im Umgang mit kultureller Heterogenität und Diversität im Allgemeinen in deutschen Schulen und der gleichzeitig geringeren Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden, insbesondere Grundschulstudierenden in Deutschland, hat der DAAD mit Unterstützung des BMBF im Jahr 2019

das Förderprogramm „Lehramt.International“ initiiert. Mit diesem Programm möchte der DAAD interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden fördern. Dabei wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der angehende Lehrkräfte sowohl direkt fördert (bspw. über Stipendien für lehramtspezifische Auslandspraktika ab einem Monat) als auch indirekt durch die Förderung und Vernetzung von Hochschulprojekten zur Lehramtsinternationalisierung. Durch Studien und Analysen soll das Programm Erkenntnisse liefern, Hürden, Lösungsansätze und Vorteile der Internationalisierung im Lehramt zu erfassen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen den Dialog zwischen Studierenden, Hochschulen und Politik fördern. Mit validen Ergebnissen und Konzepten soll zur Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen der universitären Lehrkräftebildung beigetragen werden (Kercher & Schifferings 2019 & Schlaglicht Wissenschaft Weltoffen 2019).

2 Lehramtsbezogene Internationalisierung an der Goethe-Universität: Abgeleitete Maßnahmen und ihre bisherigen Erfolge

Im Wintersemester 2017/18 fand an der GU (45.343 Studierende) eine universitätsweite Studierendenbefragung statt (Opitz & Lommel 2018). Es wurde eine Antwortquote von 24% (10.979) erreicht. Neben anderen Aspekten floss auch der Bereich studienbezogene Auslandsaufenthalte mit ein. Zu diesem Zeitpunkt waren an der Goethe-Universität insgesamt 6.630 Lehramtsstudierende eingeschrieben. Hiervon nahmen 1.561 an der Befragung teil, dies entspricht ebenfalls einer Rücklaufquote von 24%. Von allen Befragten (10.979) hatten 1.317 Studierende einen Auslandsaufenthalt absolviert, was 12 Prozent entspricht. Mehr als ein Drittel aller Studierenden, die Angaben im Ausland gewesen zu sein, hatte ein Praktikum im Ausland absolviert, knapp die Hälfte einen Studienaufenthalt an einer Universität. Auch Sprachaufenthalte, die Teilnahme an Sommerschulen und Exkursionen wurden genannt.

Tabelle 5: Art der studienbezogenen Auslandsaufenthalte Mehrfachnennung möglich

Art	In Prozent
Studium	59%
Praktikum	34%
Sprachkurse	11%
Exkursion / Studienreise	08%
Summerschool o. ä.	04%
Sonstiges	08%
Gesamt	1136

Die Auswertung der Befragung der teilnehmenden Lehramtsstudierenden erbrachte folgende Erkenntnisse (Opitz & Lommel 2018). Von 6.630 Studierenden nahmen 1561 Studierende an der Befragung teil, dies entspricht 24%. Auffällig war, dass lediglich 9%

der Lehramtsstudierenden angaben, einen Aufenthalt im Ausland absolviert zu haben. Die Verteilung der Studierenden nach Studiengängen kann Tabelle 6 entnommen werden.

Tabelle 6: Verteilung Lehramtsstudierende nach Studiengängen

Studiengänge	n	Rücklauf
Lehramt	1561	100 %
Lehramt an Grundschulen	362	23 %
Lehramt an Haupt- und Realschulen	307	20 %
Lehramt an Gymnasien	673	43 %
Lehramt an Förderschulen	219	14 %

Warum gehen Lehramtsstudierende an der Goethe-Universität nicht ins Ausland? Die drei am häufigsten genannten Gründe waren: „fehlende finanzielle Möglichkeiten (48 %“, „Auslandsaufenthalt würde mein Studium verlängern“ (45 %) und „geringer Nutzen für mein Studium“ (37 %).

Tabelle 7: Hinderungsgründe von Auslandsaufenthalten (Lehramtsstudierende ohne studienbezogene Auslandserfahrungen)

Mehrfachnennungen möglich	Anteil %
Fehlende finanzielle Möglichkeiten	48 %
Auslandsaufenthalt würde meine Studienzeit verlängern	45 %
Geringer Nutzen für mein Studium	37 %
Familiäre Gründe	34 %
Kein Interesse	23 %
Unsicherheit über die Anerkennung meiner Leistungen (in Bezug auf CP)	19 %
Abschreckende Organisation eines Auslandsaufenthalts	17 %
Fehlende notwendige Sprachkenntnisse	13 %
Mir fehlt Unterstützung durch die Universität	09 %
Ich weiß nicht, wo ich mich informieren kann	09 %
Geringe Attraktivität der universitären Austauschprogramme	07 %
Bereits einen /mehrere Auslandsaufenthalt /e absolviert	06 %
Sonstiges	05 %
Keinen Austauschplatz erhalten	01 %
Gesamt n	1045

Die erhobenen Daten unterstrichen zum einen die Notwendigkeit ausführlicher Informationsmaßnahmen zum Thema studienbedingte Auslandsaufenthalte, Finanzierung und Berufsrelevanz. Zum anderen konnte aus den studienfachübergreifenden Daten abgeleitet werden, dass insbesondere die Möglichkeit ein Praktikum im Ausland zu ab-

solvieren auch für Lehramtsstudierende eine attraktive Möglichkeit darstellen könnte, relevante Berufserfahrungen im Ausland zu sammeln. Darüber hinaus ließ sich aus den Daten auch die Notwendigkeit von Angeboten für eine Internationalisierung der Lehramtsstudierenden zu Hause ableiten. Die Sorge, dass ein studienbedingter Auslandsaufenthalt die Studienzeit verlängern würde (45%), und die Unsicherheit über die Anerkennung der erbrachten Studienleistungen im Ausland (19%) lassen sich damit erklären, dass ein einheitliches Learning-Agreement für Lehramtsstudierende, die sich einen ERASMUS-Studienaufenthalt im Ausland anrechnen lassen möchten, bisher fehlt. Lehramtsstudierende müssen vor Antritt eines Auslandssemesters entscheiden, ob sie über die Bildungswissenschaften (Erziehungs-, Bildungswissenschaften bzw. Pädagogische Psychologie) oder einem Fachbereich (studiertes Unterrichtsfach) ein Semester im Ausland studieren möchten. Das benötigte Learning-Agreement bezieht sich nur auf „einen“ Fachbereich und trägt zur Unsicherheit der Studierenden bei. 17% nennen den Organisationsaufwand als Hürde und 23% haben kein Interesse, studienbedingt ins Ausland zu gehen. Auf diese Ergebnisse hat die Akademie für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung (ABL) u. a. reagiert und im Folgenden werden die wichtigsten Maßnahmen der GU zur Steigerung der Internationalisierung der Lehrkräftebildung in den o. g. Bereichen *Information, Auslandspraktika, Internationalisierung @home* und *Anerkennung erbrachter Studienleistungen* skizziert.

2.1 Kooperationsaufbau – Netzwerk Auslandsschulen – Anerkennung – Auslandspraktika systematisch etablieren

Auf der Grundlage empirischer Befunde (Baedorf 2015, DAAD 2013, HRK 2013, Roter 2014) wurde mit der Einrichtung eines eigenständigen Arbeitsbereiches *International Teacher Education (ITE)* in der ABL 2016/17 damit begonnen, Kooperationen zwischen der GU und deutschen sowie internationalen Schulen aufzubauen. Neben der Teilnahme an Netzwerktagungen und Bildungsmessen wurden vor allem Auslandsreisen genutzt, um deutsche und internationale Schulen in verschiedenen Ländern zu besuchen. Dabei wurden die Schulleitungen und Pädagogischen Leitungen in einer explorativen Studie (Hänssig 2019) befragt, wie Schulpraktische Studien im Ausland gelingen können. Welche Voraussetzungen Lehramtsstudierende der GU aus Sicht der Schulen benötigen, damit sie ein Schulpraktikum im Ausland absolvieren können. Internationale Schulen verwiesen dabei insbesondere auf den Einsatz der muttersprachlichen (Englisch) Lehrkräfte und dass dadurch Lehramtsstudierende der GU nur im Unterrichtsfach Deutsch eingesetzt werden könnten. Als wichtig wurden *Unterrichtserfahrung, Kulturelle Offenheit, Teamfähigkeit* und *Zuverlässigkeit* als Einstellungskriterium genannt. Die Frage der Anerkennung und der Wunsch nach Transparenz, welche Erwartungen die Universität an die Schulen hat, wurde ebenfalls geäußert. Darüber hinaus wurden Studierende in der Sprechstunde und Praktikumsbeauftragte der GU befragt, wie Schulpraktika im Ausland gelingen können. Tabelle 8 gibt einen kurzen Überblick über die am häufigsten genannten Themen und Wünsche.

Tabelle 8: Erkenntnisse aus der explorativen Studie nach Auslandsschulen, Studierende und Praktikumsbeauftragte (PRB) der Goethe-Universität

Auslandsschulen	Studierende	PRB Goethe-Universität
Flexible Dauer der Schulpraktika an Universitäten	Transparente Informationsweitergabe	Verankerung von Schulpraktika und Semester im Ausland
Mindestdauer 6–10 Wochen bis zu 6–12 Monate	Keine Zeitverluste im Studium	Mobilitätsfenster
Feste Ansprechpersonen in den Universitäten	Finanzierung	Personelle Ausstattung, Beratung und Betreuung der Studierenden im Ausland
Screening (päd. Vorauswahl)	Verbesserung der Berufschancen	Netzwerk an Auslandsschulen
Inhaltliche Vorbereitung und Begleitung während der Auslandsphase		

Durch die Kooperation mit dem Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) seit 2017 und der Teilnahme an der WDA-Tagung in Stuttgart und der zeitgleich stattfindenden Didacta 2017 konnten weitere Kontakte mit Schulleitungen deutscher Auslandsschulen geknüpft werden. Damit die „[a]bschreckende Organisation eines Auslandsaufenthalts auf die Lehramtsstudierenden“ (Opitz & Lommel 2018) reduziert werden konnte, wurde das erste *Memorandum of Understanding* mit der German European School Singapur 2017 geschlossen. Ziel war und ist es, Praktikumsplätze im Ausland anbieten zu können. Inzwischen arbeitet die GU mit über 20 Kooperationsschulen weltweit intensiv zusammen: German European School Singapur, Deutsche/Schweizerische Schule Hong Kong 2017, Deutschsprachige Schule Bangkok, Deutsche Schule Melbourne, Deutsche Schule Sydney, Deutsche Schule Guadalajara, Deutsche Schule Mexiko, Deutsche Schule Puebla 2018, Deutsche Schule Willy-Brandt-Schule Warschau, Deutsche Schule Curitiba, Deutsche Schule Prag, German International School Ho Chi Minh City, Deutsche Schule Guatemala, Deutsche Schule Barranquilla, Deutsche Schule Sankt Petersburg, Europäische Schule Den Haag, Twin Cities German Immersion School St. Paul, Deutsche Schule Medellín 2019, Deutsche Schule St. Thomas Morus Santiago, Deutsche Schule Tokyo Yokohama 2020 und dem Penta College Jacob van Liesveldt in Hellevoetsluis 2021.

Lehramtsstudierende der GU können an den genannten Kooperationsschulen Schulpraktika im Ausland absolvieren und erhalten eine professionelle Begleitung, Unterstützung und Beratung von den ortsansässigen betreuenden Lehrkräften. Lehrkräftefortbildungen zum Thema Co-Teaching sorgen dafür, dass die Kooperationsschulen eine inhaltliche Fortbildung und Reflexionshilfen für die Besprechung von Unterrichtsversuchen erhalten. Das Beratungskonzept „Catch the Talents First“ (Hänssig, 2019)

bietet darüber hinaus den Kooperationsschulen die Möglichkeit, qualifizierte zukünftige Lehrkräfte für den Auslandsschuldienst frühzeitig im Studium kennenzulernen und Perspektiven nach der zweiten Staatsprüfung aufzuzeigen, die neben der Zentrale für das Auslandsschulwesen (ZfA) und einer dreijährigen Lehrtätigkeit an einer deutschen Schule einen weiteren Weg als Bundesprogrammlehrkraft oder als Ortslehrkraft ins Ausland ebnen kann. Wie es bereits erfolgreich an der Deutschen Schule in Sankt Petersburg 2020 und der German International School Ho Chi Minh City 2021 gelungen ist und ehemalige Praktikanten der GU als Lehrkräfte tätig sind.

Die Entwicklung eines Teaching Agreements (TA) für die Anerkennung eines Schulpraktikums⁹ eines Praxissemesters und einer Schulassistenten im Ausland sorgte für die gewünschte Transparenz bei den Schulen, Praktikumsbeauftragten der GU und den Studierenden. Eine deutliche Erleichterung des Anerkennungsverfahrens für alle beteiligten Instanzen wurde erreicht, indem auf einem Din A4 Blatt über die zu erbringenden Studienleistungen (Aufgaben, Praktikumsdauer, eigene Unterrichtsversuche, etc.) informiert wird. Das TA ist ein „Lernvertrag“, der von allen Personen unterschrieben und die Antragstellung bei der Hessischen Lehrkräfteakademie (HLA -Prüfungsamt) erleichtert. Vor Beginn eines Schulpraktikums im Ausland stellt die ABL-ITE bei der HLA einen Sammelantrag, sodass nach der Rückkehr aus dem Ausland und dem Bestehen der Modulprüfung das universitäre Schulpraktikum anerkannt wird. Zusätzlich soll damit „die Unsicherheit über die Anerkennung meiner Leistungen (in Bezug auf CP)“ (Opitz & Lommel 2018), bei den Lehramtsstudierenden reduziert werden. Darüber hinaus konnte so erreicht werden, dass auch Schulpraktika an *Deutschen Sprachdiplomschulen außerhalb Europas* anerkannt werden.

2.2 Informationsportal Auslandsaufenthalte, adaptives Coaching und stärkenorientierte Beratung von Studierenden

Damit das Interesse bei Lehramtsstudierenden für einen Auslandsaufenthalt geweckt werden kann, wurde 2016 im Arbeitsbereich ITE eine Beratungsstelle aufgebaut, die Studierenden neben Informationen zum Auslandsaufenthalt auf einer umfassenden Homepage¹⁰ ein ausführliches Bewerbungcoaching anbietet, welches durchschnittlich vier individuelle Coaching Termine umfasst. Ein besonderes Augenmerk lag dabei von

9 Auszug aus dem TA für ein Schulpraktikum: Um die Gleichwertigkeit mit einem an der GU absolvierten fünfwöchigen Schulpraktikum zu gewährleisten, entsprechen die Anforderungen an Studierende, die ihr Schulpraktikum im Ausland ableisten, den in der Ordnung für Schulpraktische Studien der GU festgelegten Anforderungen. Daher sollen auch an Auslandsschulen mindestens 100 Zeitstunden Anwesenheit in der Schule und acht selbst gehaltene Unterrichtsstunden bzw. -anteile in den beiden o.g. Fächern absolviert werden. Grundsätzlich sollte die/der Studierende pro Tag mindestens vier Zeitstunden an der Schule (fünf Tage die Woche) präsent sein (Kennenlernen der Unterrichtsbedingungen, Hospitation und Assistententätigkeit, erste unterrichtspraktische Versuche, zunehmend eigene Unterrichtsversuche unter Anleitung der Mentor*innen, Arbeit an Praktikumsaufträgen, Diagnose und Evaluation, Teilnahme an Lehrkräfteversammlungen, Elterngesprächen, Schulkonferenzen, etc.).

10 www.abl.uni-frankfurt.de/ITE

Anfang an auf der Beratung von *Erstakademiker/innen, Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache, Studierenden mit körperlicher oder seelischer Beeinträchtigung, Studierenden mit Kind* und *Studierenden mit Migrationsbiographie*, die bisher keine oder nur wenig bedarfsorientierte Unterstützung in Bezug auf das Lehramtsstudium im Ausland erfahren hatten. Neben dem Erstgespräch, in dem zunächst die Motivation sowie mögliche Hürden für einen studienbedingten Auslandsaufenthalt besprochen werden, erhalten die Studierenden in der Beratung die Gelegenheit, ihre *Wunschschule* anhand der Homepages der Partnerschulen zu identifizieren. Zudem werden sie bei der Erstellung eines Motivations- bzw. Bewerbungsschreibens unterstützt. Dies erfolgt auf der Basis eines Perspektivwechsels, der die Frage einschließt: *Warum würden Sie als Schulleitung einer Lehramtsstudierenden aus Frankfurt einen Praktikumsplatz anbieten?* An dieser Stelle wurde bereits mehrfach deutlich, dass viele Studierende, die Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben, häufiger Schwierigkeiten haben, ein Motivationsschreiben für einen studienbedingten Auslandsaufenthalt anzufertigen als Studierende mit Deutsch als Muttersprache. Insbesondere Studierende, die der oben genannten Gruppe *Erstakademiker/innen* zugeordnet werden können, und Studierende, die keinerlei akademische Unterstützung von zu Hause erfahren, benötigen mehr Beratung und Ermutigung, damit ein studienbedingter Auslandsaufenthalt realisiert werden kann. Dieser Punkt greift auch den möglichen Hinderungsgrund – *mir fehlt Unterstützung durch die Universität* (Opitz & Lommel 2018) auf. Die Beratung ist adaptiv – also auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtet und eindeutig stärkenorientiert. Oft sind die Studierenden selbst überrascht, was sie alles bereits im Studium gelernt und durch schulische und außerschulische pädagogische Tätigkeiten an Kompetenzen erworben haben, die ihr Motivationsschreiben einzigartig für die Wunschschule macht. *Versteckte Kompetenzen* zum Beispiel durch die Arbeit mit zugewanderten Menschen (Deutschkurse), U-Plus-Lehrtätigkeit in verschiedenen Schulformen, soziales Engagement und die Begleitung von Menschen mit Beeinträchtigung können den Themenfeldern Deutsch als Zweit-, Fremdsprache, Inklusion und Diversität entsprechen. Besonders erfreulich ist es, wenn Studierende, die bisher keine längeren Auslandsaufenthalte absolviert haben, durch ein Schulpraktikum im Ausland neben der Persönlichkeitsentwicklung (Big-Five-Modell)¹¹ auch lehramtsbezogene Kompetenzen erwerben, die für die oben genannten schulpädagogischen Herausforderungen (OECD 2019) benötigt werden.

So erlebte eine Lehramtsstudierende an Förderschulen, einen „positiven Kulturschock“ an unserer Kooperationschule in Melbourne – lange vor der Digitalisierungsoffensive in Deutschland.

„Kreide, Tafel, Stift und Papier – vier Dinge, die ich in Deutschland und vor allem in Hessen mit Schule in Verbindung bringe. In meiner ersten Woche an der Deutschen Schule in Melbourne erlebte ich einen kleinen Kulturschock – alles ist hier sehr smart. Im wahrsten

¹¹ Big-Five Modell – Dimensionen und Persönlichkeitsmerkmale, Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (Ostendorf & Angleitner 2004, zitiert nach Baedorf 2015, S. 42)

Sinne des Wortes. Smartboard, I-Pad und digitale Klassenbücher sind hier ebenso normal wie am Ende der Woche eine kleine Nachrichtensendung für die Eltern ins Internet zu stellen. Schule 2.0“ (Erfahrungsbericht 18, 2018).

Eine weitere Lehramtsstudierende an Grundschulen arbeitete sechs Monate an der German European School Singapore (GESS). Ihr Statement unterstreicht, was sie an der Deutschen Schule in Singapur gelernt hat. Das angesprochene Projekt wurde von ihr in ihrer Examensarbeit zur Ersten Staatsprüfung aufgegriffen.

„Was mich außerdem faszinierte, war die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Gesellschaft im Stadtstaat Singapur insgesamt. So verbesserte ich während meinem Aufenthalt in Singapur nicht nur meine Englischkenntnisse, sondern lernte auch Wörter aus der malaiischen und der chinesischen Sprache kennen (Singapur hat fünf Amtssprachen). Auch die Schüler/innen an der GESS zeigten sich immer sehr stolz, wenn sie mir erzählten wie viele Sprachen sie bereits sprechen können. Ich nutzte diese sprachlichen und kulturellen Erfahrungen als Inspiration für ein spannendes Projekt, das ich „Sprachlust – weil uns Sprachen vereinen“ genannt habe. Das Projekt umfasst eine ansprechend visualisierte Sammlung von Alphabeten in diversen Sprachen, die im Unterricht in der 3. und 4. Klasse eingesetzt werden können. Mit dem Projekt sollen Sprachen allgemein wertgeschätzt und das Sprachbewusstsein sensibilisiert werden.“ (Erfahrungsbericht 32, 2019).

Auf der ITE-Homepage¹² gibt es inzwischen über 55 Erfahrungsberichte von Lehramtsstudierenden, siehe Tabelle 9, die einen sehr guten Überblick bieten, welche Kompetenzerweiterung durch studienbedingte Auslandsaufenthalte ermöglicht werden können. Dabei werden Kenntnisse über bilinguale Schulkonzepte (Immersionsmodell), Mehrsprachigkeit allgemein und insbesondere für die eigene Unterrichtsplanung wertgeschätzt und die Mitarbeit in internationalen und multiprofessionellen Teams genannt.

Tabelle 9: Erfahrungsberichte nach Lehrämtern¹³, Auslandsaufenthalten und Ländern

SPS L1, L 2, L3, L5	Praxissemester L3	Schulassistenz	Auslandssemester
Ägypten	Asien 3	Asien 4	Griechenland
Australien 3	Australien	Australien 3	Finnland
Asien 5	Europa 7	Europa 4	Frankreich
Europa 7	Mexiko 5	Kanada	Spanien
Südamerika 2	Südamerika 2	Kongo	
Südafrika 2	USA	Mexiko 3	
N 20	N 18	N16	N 4

Zweimal im Jahr findet darüber hinaus eine (pandemiebedingt digitale) Informationsveranstaltung statt, in der Studierende, die bereits erfolgreich einen studienbedingten Auslandsaufenthalt absolviert haben, interessierte Lehramtsstudierende informieren.

¹² www.abl.uni-frankfurt.de/ITE

¹³ L1 = Grundschule, L2 = Haupt und Realschule, L3 = Gymnasium, L5 = Förderschule

Diese angeleitete Peer to Peer Beratung bietet den Studierenden die Chance, über den Mehrwert eines Auslandsaufenthaltes reflektieren zu können. Dabei werden die Themen *Schulen und Universitäten im Ausland, Anerkennungsmodalitäten, Beratungsverfahren* und *Möglichkeiten zur Finanzierung* behandelt. Wichtig Erfahrungen werden mit Studierenden geteilt, die bisher nur einen geringen Nutzen für einen studienbedingten Auslandsaufenthalt für ihr Studium und die spätere Lehrtätigkeit an deutschen Schulen sehen. Dies zeigen die Evaluationen der Studierenden nach den Informationsveranstaltungen, die mit der Abfrage beginnen, welche Fragen geklärt werden sollen, damit die Veranstaltung sinnvoll war. Neben Fragen zur Finanzierung und der Schulwahl wird auch der Nutzen und die Dauer eines Auslandsaufenthalts hinterfragt.

2.3 Internationalisierung zu Hause

Interesse und Nutzen für einen studienbedingten Auslandsaufenthalt wecken. Hürden und Bedenken bezüglich eines Schulpraktikums im Ausland verringern – wie kann das gelingen? Wie bringt man Lehramtsstudierende mit Schulen im Ausland ins Gespräch? Die Antwort lautet: *Vortragsreihe Schulleitungen berichten aus dem Ausland*.

Bereits 2017 wurde mit der Vortragsreihe *Schulleitungen berichten aus dem Ausland* (HRK 2018) begonnen. Der Vortrag von Dr. Horst Giesler, stellvertretender Schulleiter der Deutschen Schule in Sydney, half Barrieren zwischen Studierenden und aufnehmenden Auslandsschulen abzubauen. Inzwischen haben elf Veranstaltungen stattgefunden und seit 2018 werden zudem Interviews mit den Schulleitungen aufgenommen und auf der ITE-Homepage „Internationalisierung zu Hause“ präsentiert. Studierende, die an der Vortragsreihe nicht teilnehmen konnten, erhalten so die Möglichkeit, sich einen ersten Eindruck von der Schule und der Haltung der Schulleitung zu machen. Während den Vorträgen können interessierte Studierende direkt in Kontakt mit der Auslandsschule treten, Fragen klären und Unsicherheiten abbauen. Inzwischen können wir auch Studierende dazu einladen, die bereits ein Schulpraktikum im Ausland absolviert haben und so authentisch von ihren Erfahrungen berichten können. Der Wunsch der Studierenden mit einem Schulpraktikum die Sprachkenntnisse zu verbessern, indem z.B. Englisch oder Spanisch unterrichtet werden kann, wurde bereits bei den ersten Vorträgen von den Schulleitungen aus Australien und Mexiko thematisiert. Der Hinweis, dass auch hier „Native Speaker“ im Sprachunterricht eingesetzt werden, war zwar naheliegend aber ebenso desillusionierend und deckt sich mit den Aussagen der Schulleitungen der Internationalen Schulen in Bangkok und Luxemburg, die in der explorativen Studie befragt wurden.

Schulleitungen und Lehrkräfte, die sich auf „Heimaturlaub“ befinden oder die Didacta in Deutschland besuchen, werden nach Frankfurt eingeladen, um ihre Schule vorzustellen. Folgende Schulen haben die GU besucht: German International School Sydney, Deutsche Schule Mexiko 2017, Deutsche Schule Guadalajara, Deutschsprachige Schule Bangkok 2018, Deutsche Schule Puebla, Deutsche Schule Guatemala, Europäische Schule Den Haag, Deutsche Schule Barranquilla, Deutsche Schule Sankt Petersburg

2019. Ergänzt wurde die Vortragsreihe durch zwei Vorträge von ehemaligen Schulleitern und Mitarbeitern der Zentrale für das Auslandsschulwesen 2018, 2019, die den Arbeitsplatz Auslandsschule Studierenden, Alumni Lehramt sowie Lehrkräften aus dem Rhein-Main-Gebiet vorgestellt haben. Dabei wurde deutlich, dass nach wie vor viele interessierte Teilnehmer/innen zu wenig über eine Lehrtätigkeit im Ausland wissen und Beratungs- und Informationsbedarf besteht.

Neben den Auslandsschulen bieten wir auch unseren Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit interessierten Lehramtsstudierenden zu teilen. Dafür arbeiten wir eng mit den DAAD-Correspondent 2019, den PAD-Campusbotschafterinnen 2020 der GU und SCHULWÄRTS!-Studierenden der GU 2021 zusammen. Die Vortragsreihe *Lehramtsstudierende berichten von ihren Auslandsaufenthalten*, die zwei Mal im Jahr stattfindet, ist ein weiterer Mosaikstein in unserer Internationalisierungsstrategie. Darüber hinaus werden alle Studierenden, die sich zu einem *Schulpraktikum bzw. einem Praxissemester im Ausland* entschieden haben, beraten und individuelle Zeitpläne für die Suche nach einem geeigneten Praktikumsplatz unterstützt. Als besonders entlastend wird bei den Studierenden dabei wahrgenommen, dass falls ein Praktikum im Ausland aus persönlichen oder pandemiebedingten Gründen nicht stattfinden kann, keine Studienzeiterverlängerung droht. Dies ist durch eine enge Kooperation mit dem Praktikumsbüro der GU möglich, die bis kurz vor Antritt des Schulpraktikums im Ausland eine Ersatzschule an der GU anbieten kann.

2.4 International Teacher Education Certificate

Neben der oben genannten Form der studentischen Wertschätzung wurde 2019 das *International Teacher Education Certificate* an der GU implementiert. Ziel ist es, Lehramtsstudierenden, die einen studienbedingten Auslandsaufenthalt erfolgreich absolviert und sich zusätzlich mit Themen der Internationalisierung der Lehrkräftebildung¹⁴ in ihrem Studium befasst haben, einen Nachweis anzubieten, der für die weitere Berufstätigkeit an deutschen und internationalen Schulen sowohl im In- als auch im Ausland hilfreich sein kann. Sowohl die Ausführungen von Kercher & Schifferings (2019) als auch die Ergebnisse der DAAD-Tagung (2017) beklagen die fehlende Anerkennung studienbedingter Auslandsaufenthalte. Das ITE-Certificate greift den Kritikpunkt auf und bietet Lehramtsstudierenden einen Nachweis, der sonst nicht im Zeugnis der Ersten Staatsprüfung auftaucht.

„Auslandsaufenthalte sollten in der Karriereentwicklung von Lehrkräften honoriert und in Ausschreibungen für Lehrerstellen bzw. bei Zugangsbeschränkungen im Vorbereitungsdienst positiv berücksichtigt werden, da Lehrkräfte mit eigenen studienbezogenen Auslandserfahrungen als Multiplikator/innen auf die Schüler/innen wirken können und

¹⁴ Internationaler Perspektiven auf Lehrerbildung und Schule, Sprachkompetenz und Didaktische Sprachvermittlung und kulturellen Kompetenzen.

interkulturelle Kompetenzen und eigene Fremdheitserfahrungen in kulturell heterogenen Klassen wichtig sind.“ (Münkel 2017).

3 Next Step: Betreuung und Anerkennung von Auslandspraktika im Kontext des SCHULWÄRTS!-Programms

3.1 Funktion von Schulpraktika und Aufbau einer reflexiven Haltung

Um beurteilen zu können, ob ein SCHULWÄRTS!-Praktikum als Äquivalent für ein universitäres Schulpraktikum universitären Standards (Mägdefrau, J., Kufner, S. & Hank, B. 2014) entspricht und an der GU anerkannt werden kann, lohnt sich ein Blick in die Vergangenheit. Schulpraktika in der universitären Lehrkräftebildung haben nach Bommers, Radtke & Webers (1994, S. 43) fünf verschiedene Funktionen (siehe Tabelle 10). Darüber hinaus werden längere Praxisphasen wie zum Beispiel ein Praxissemester als Chance zur Professionalisierungsentwicklung im Lehramtsstudium angesehen (Schüssler & Weyland, 2017). Dabei wird dem *Forschenden Lernen* in vielen Praktikumskonzeptionen eine immer größere Rolle zugewiesen, die im Grunde auf die *Aktionsforschung* nach (Elliott 1981) und „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht diese zu verbessern“, aufbaut (zitiert nach Altrichter & Posch & Spann 2018 S. 11). Ziel ist die Einnahme einer reflexiven Haltung über die theoretische Fundierung von Praktikumsberichten bis hin zur Durchführung von *kleinen empirischen Untersuchungen* bei Lehramtsstudierenden zu erreichen (Aeppli 2016, Klewin & Schüssler & Schicht 2017).

Tabelle 10: Funktionen von Schulpraktika

Funktionen

1. Praktikum zur Kontaktaufnahme zwischen möglichem Arbeitgeber und künftigem Arbeitnehmer/innen.
 2. Praktikum als Chance zur (Selbst-)Überprüfung von Eignung/Neigung für einen angestrebten Beruf.
 3. Praktikum als Verknüpfung von Lernorten zur Steigerung der Studienmotivation.
 4. Praktikum als Veranstaltung der kritischen Berufsorientierung/ Aufklärung über Handlungsmöglichkeiten im Berufsfeld / Vermittlung einer kritischen Studienorientierung.
 5. Praktikum als gezielte Organisation der empirischen Beobachtung berufspraktischer Abläufe mit dem Ziel der Theoriebildung.
-

Zudem werden diverse Ansätze zur Entwicklung der Reflexionskompetenz bildungspolitisch diskutiert und erziehungswissenschaftlich begründet. Zur Frage, auf welche Weise Reflexionskompetenz von Studierenden entwickelt und gefördert werden kann, gibt es eine lange Diskussion (vgl. Hedtke 2001). Reflexive Schulpraktika, die eine frühe Praxisbegegnung der Lehramtsstudierenden in den Schulpraktika vorsehen und die Reflexion der eigenen Unterrichtsversuche berücksichtigen, werden seit den 1990er Jahren kontinuierlich auf der Basis der Aktions- und Professionsforschung in der universi-

tären Lehrkräftebildung eingesetzt (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, Häcker, 2017, Hänssig & Petras, 2006, Klement & Teml, 1996, Völschow & Kunze, 2021). Zentrales Ziel dieser Bemühungen ist *Reflexion*, die in der einschlägigen Literatur allgemein als metakognitive Leistung beschrieben wird. Reflexion, so die einhellige Meinung, sei die Grundlage für Lernprozesse aus Erfahrung, die kritisch hinterfragt werden. Häufig wird auf John Dewey verwiesen, wenn es um Reflexion im Zusammenhang mit Lernen geht: „We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience“ (zitiert nach Stewart, Prebble & Duncan, 1997, S. 161).

Die britische Erziehungswissenschaftlerin Jenny Moon definiert Reflexion als

„eine Form von mentaler Verarbeitung – eine Form von Denken – welche wir nutzen, um einen Zweck zu verfolgen oder ein erwartetes Resultat zu erreichen. Sie wird auf relativ komplizierte oder unstrukturierte Ideen angewendet, für welche es keine offensichtlichen Lösungen gibt, und basiert vor allem auf der Weiterverarbeitung von Wissen, auf Verständnis und möglicherweise bereits vorhandenen Gefühlen“ (Moon, 2005, S. 1).

Donald Schön sieht die Reflexion als Bestandteil von Handlungen an, die er anhand der Frage „Was macht professionelles Handeln aus?“ an drei Handlungstypen genauer beschrieben hat. Daran wurde in den 1990er Jahren in der deutschsprachigen Lehrkräftebildung angeknüpft. In „historisch-theoretischen Hinführungen“ (Völschow & Kunze, 2021) wird heute noch auf Donald Schön verwiesen und die drei Handlungstypen vorgestellt sowie zur Verdeutlichung der Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung genutzt (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Handlungstypen nach Donald Schön (1983, S. 49f, 278, 1987, 26)

Handlungstypen	Typ	Englisch
Handlungen vom Typ I	Wissen-in-der-Handlung	tacit knowing-in-action
Handlungen vom Typ II	Reflexion-in-der-Handlung	reflection-in-action
Handlungen vom Typ III	Reflexion-über-die-Handlung	reflection-on-action

In ihrem supervisionsbasierten Ansatz nennen Bernler & Johnsson (1993) vier aufeinander folgende Stufen der Professionalisierung, die es mittels Reflexion zu absolvieren gilt:

1. Handeln ohne Verständnis (ohne Reflexion),
2. Verständnis nach der Handlung (nun per Reflexion),
3. Verständnis von Handeln (reflexionsbasiert),
4. Gleichzeitigkeit von Verständnis und Handlung (Reflexion und Handeln zu gleich) (vgl. ebd. S. 124f, zitiert nach Völschow & Kunze, 2021, S. 11)

Der kurze Überblick verdeutlicht, dass die Aufgabe der Schulpraktika in der Lehrkräftebildung ein breites Spektrum an Zielsetzungen neben dem Kennenlernen des zukünftigen Arbeitsplatzes Schule beinhaltet. Dabei steht die Entwicklung einer theoriegeleiteten reflexiven Haltung der zukünftigen Lehrkräfte im Mittelpunkt, damit sie die zunehmende Komplexität des Lehrberufs in einer sich immer schneller wandelnden internationalen Gesellschaft bewältigen können.

3.2 Schulpraktika im Ausland – Chance zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung

Ein von der Bundesregierung und dem DAAD gemeinsam gesetztes Ziel lautet, dass bis zum Jahr 2020 die Hälfte aller Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland studienbezogene Auslandserfahrungen gesammelt haben sollen. Dafür wurde 2015 die DAAD Kampagne *studieren weltweit – ERLEBE ES!* gestartet. Studienbedingte Auslandsaufenthalte erhalten auch in der Lehrkräftebildung eine immer größere Bedeutung (Falkenhagen, Grimm & Volkmann, 2019) und speziell Schulpraktika werden als Möglichkeit zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung durch den Einfluss interkultureller Begegnungen im Ausland für zukünftige Lehrkräfte angesehen (Rossié, 2019). Wie bereits von Felske, Hackel, Hänssig & Springob (2021) in dem vorliegenden Sammelband dargestellt, können auch Schulpraktika im Ausland an der GU absolviert werden. Neben den bereits genannten Maßnahmen der ABL-ITE, studienbedingte Auslandsaufenthalte zu ermöglichen, wird der Wettbewerb unter den lehrkräftebildenden Hochschulen immer größer. Deshalb prüft die ABL-ITE, ob Kooperationen mit dem Pädagogischen Austauschdienst der Hochschulrektorenkonferenz (PAD) und dem Goethe-Institut, die ebenfalls Schulpraktika im Ausland in ihren Programmen anbieten, eine sinnvolle Ergänzung für geeignete Schulen im Ausland darstellen können. Im nächsten Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die SCHULWÄRTS!-Praktika als absolvierte Praxisphasen im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung anerkannt werden können.

3.3 Kann ein SCHULWÄRTS! Praktikum an der GU anerkannt werden?

Ob SCHULWÄRTS! für ein universitäres Schulpraktikum anerkannt und somit für die universitäre Lehrkräftebildung genutzt werden kann, soll anhand von vier Fragen geprüft werden. Dabei geht es um die Fragen der Entwicklung der Reflexionskompetenz durch die Zielsetzung des SCHULWÄRTS!-Programms, die Begleitung der Studierenden und um die Einhaltung der Standards universitärer Schulpraktika:

- Welchen Mehrwert kann ein SCHULWÄRTS!-Praktikum für die universitäre Lehrkräftebildung haben?
- Kann ein SCHULWÄRTS!-Praktikum dazu beitragen, dass die bildungspolitischen Ziele der Internationalisierung der Lehrkräftebildung, eine Persönlichkeits- und Kompetenzerweiterung, bei Studierenden erreicht werden?
- Bietet das Programm eine professionelle Vorbereitung, Begleitung und Reflexion des Schulpraktikums im Ausland an?
- Können Standards der universitären Lehrkräftebildung in einem SCHULWÄRTS!-Praktikum im Ausland erfüllt werden?

Welchen Mehrwert kann ein SCHULWÄRTS!-Praktikum für die universitäre Lehrkräftebildung haben?

In Deutschland konnten im Wintersemester 2017/2018 rund 236.000 Lehramtsstudierende gezählt werden. Wenn die Hälfte studienbedingt im Ausland gewesen sein soll, dann könnten rein theoretisch ca. 115.000 Studierende ein Auslandssemester, ein Schulpraktikum oder ein Praxissemester im Ausland absolviert haben. Wenn man sich jetzt noch an die Vorgaben eines durch Studien- und Prüfungsordnungen theoriegeleiteten und forschungsorientierten Schulpraktikums erinnert, dass in Europa deutsche und nationale Schulen und außerhalb Europas nur die *140 Deutschen Auslandsschulen* in Frage kommen, dann wird deutlich, dass nicht allen Studierenden einen Praktikumsplatz angeboten werden kann. Es erscheint daher sinnvoll, mit außeruniversitären Institutionen, zum Beispiel dem PAD und dem Goethe-Institut zusammenzuarbeiten. Neben den 140 Deutschen Auslandsschulen betreut die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), 2.000 PASCH-Schulen¹⁵ in 120 Ländern und über 1.000 Deutsche Sprachdiplomschulen (DSD) weltweit. DSD-Schulen sind Schulen in nationalen Bildungssystemen im Ausland, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten. Das Goethe-Institut betreut u. a. ca. 670 Fit-Schulen. Auch hierbei handelt es sich um Schulen, die im jeweiligen nationalen Bildungssystemen verankert sind und an denen Deutschunterricht auf- bzw. ausgebaut wird. Das SCHULWÄRTS!-Praktikum findet derzeit in rund 40 Ländern, u. a. auch an Fit-Schulen, statt. Somit könnte das Netzwerk an geeigneten Auslandsschulen für Lehramtsstudierende der GU deutlich erhöht werden.

Kann ein SCHULWÄRTS! Praktikum einen Beitrag zur Umsetzung der bildungspolitischen Ziele leisten?

SCHULWÄRTS! ist weit mehr als ein Stipendienprogramm und unterscheidet sich damit u. a. von dem DAAD Stipendienprogramm Lehramt.International. Die geschlossene Kooperation mit dem Goethe-Institut und die Mitarbeit im Forschungshub hat es dem Autor ermöglicht, das SCHULWÄRTS!-Begleitprogramm mitzerleben und an einem (pandemiebedingt) digitalen viertägigen Ausreise- und an einem dreitägigen Nachbereitungsseminar teilzunehmen. Neben der thematischen Vorbereitung auf das Schulpraktikum im Ausland durch eine fachlich geschulte Seminarleiterin und das SCHULWÄRTS!-Team in München bietet das dreitägige Nachbereitungsseminar den Raum, die erworbenen berufsrelevanten Kompetenzen (u. a. im Bereich *DaF/DaZ, sprachsensibler Fachunterricht*) der Stipendiat/innen zu reflektieren. Fragen zu *Diversität und Heterogenität* sowie zu *kulturellen Herausforderungen* für die Stipendiat/innen werden aufgegriffen und in Überlegungen zur Überführung in die künftige Lehrtätigkeit an deutschen Schulen integriert.

¹⁵ Interesse und Begeisterung für Deutschland wecken, junge Menschen zum Deutschlernen motivieren und ein weltweites Netzwerk von Schulen schaffen – das sind die Ziele der PASCH-Initiative. PASCH steht für „Schulen: Partner der Zukunft“. <https://www.pasch-net.de/de/index.html>

Neben den inhaltlichen Angeboten ist SCHULWÄRTS! ein Stipendienprogramm und sorgt durch die Vermittlung der Praktikumsplätze im Ausland dafür, dass die *abschreckende Organisation eines Auslandsaufenthalts* den Lehramtsstudierenden abgenommen wird. Das von der ABL-ITE entwickelte Teaching Agreement, das die formalen Kriterien für ein Schulpraktikum und das Praxissemester¹⁶ im Ausland transparent und die Anerkennung als Äquivalent für eine Praxisphase an der GU erleichtert, könnte 1:1 für das SCHULWÄRTS!-Praktikum genutzt werden. Erste Evaluationsergebnisse unterstreichen die Qualität von SCHULWÄRTS! (Trutz & Waag, 2019). Dabei wird die Wirkung des SCHULWÄRTS!-Praktikums von den 91 befragten Teilnehmer/innen besonders positiv bewertet¹⁷. Die quasimetrischen Mittelwerte liegen hierbei zwischen 1 und 4:

1 = überhaupt keine Zustimmung, 2 = eher nicht, 3 = eher und 4 = volle Zustimmung, siehe Tabelle 12. Quantitative Evaluationsergebnisse zu den Wirkungen des SCHULWÄRTS!-Praktikums.

Tabelle 12: Quantitative Ergebnisse zu den Wirkungen des SCHULWÄRTS!-Praktikums

Mehrfachnennungen möglich	Zustimmung
Lernzuwachs Praktikumsland	3,9
Globale Kompetenz	3,8
Motivation Projektinitiierung	3,8
Entwicklung als Lehrkraft	3,7
Identifikation mit SCHULWÄRTS!	3,7
Bereitschaft zur Alumniarbeit	3,7
DaF/DaZ Kompetenzen	3,6
Befähigung Projektinitiierung	3,5
Umgang mit Heterogenität	3,1
Content and Language Integrated Learning (CLIL) Kompetenzen	2,5
Gesamt n	91

¹⁶ Um die Gleichwertigkeit mit einem an der GU absolvierten Praxissemester zu gewährleisten, entsprechen die Anforderungen an Studierende, die ihr Praxissemester im Ausland ableisten, den in der Praxissemesterordnung der GU am Main festgelegten Anforderungen. Daher sollen auch an Auslandsschulen mindestens 300 Zeitstunden Anwesenheit in der Schule und 16 selbst gehaltene Unterrichtsstunden bzw. -anteile in den beiden o.g. Fächern absolviert werden. Grundsätzlich sollte die/der Studierende pro Tag mindestens vier Stunden an der Schule (fünf Tage die Woche) präsent sein (Kennenlernen der Unterrichtsbedingungen, Hospitation und Assistentztätigkeit, erste unterrichtspraktische Versuche, zunehmend eigener Unterricht, Arbeit an Praktikumsaufträgen, Diagnose und Evaluation, Teilnahme an Lehrkräfteversammlungen, Elterngesprächen, Schulkonferenzen). Der Praxisteil wird durch die Universität vollständig anerkannt, sofern nach Beendigung des Praxissemesters im Ausland das Würdigungsschreiben (Bestätigung) der Auslandsschule über den absolvierten Zeitraum vorliegt.

¹⁷ Ausführliche und visuell aufbereitete Ergebnisse der SCHULWÄRTS! – Evaluation sind via Pageflow unter story.goethe.de/schulwaerts abrufbar (Waag, J., Trutz, T. & Rinke F., 2017).

Die befragten Teilnehmer/innen sehen eine „bedeutende Weiterentwicklung ihrer Lehrpersönlichkeit“ (3,7), die durch die qualitative Analyse der Interviews gestützt wird: „Es wird einem eine Stärke einverleibt, die [...] man nicht durch die Fächer oder im Studium lernen kann“ (Stipendiat 6). Ein ebenso signifikanter Kompetenzzuwachs ist im Bereich Deutsch als Fremdsprache (3,6) und an „globalen Kompetenzen“ (3,8) zu verzeichnen. Die Erfahrungen schätzen die Befragten als wertvoll ein, um mit interkulturellen Herausforderungen im Unterricht umgehen zu können und „den Schulalltag interkulturell zu modifizieren“ (vgl. Trutz & Waag, 2019).

Die beiden ersten Fragen bzgl. des Mehrwertes und des Beitrags zu den bildungspolitischen Zielen können nach der Analyse des SCHULWÄRTS!-Programms und der vorliegenden Forschungsergebnisse positiv beantwortet werden. Neben der Erweiterung möglicher Praktikumsschulen ist der damit verbundene Kompetenzzuwachs der Absolvent/innen ein überzeugendes Argument, auch Lehramtsstudierenden der GU ein SCHULWÄRTS!-Praktikum und die Anerkennung nach vorherigen Absprachen zu empfehlen und anzuerkennen.

Bietet das Programm eine professionelle Vorbereitung, Begleitung und Reflexion des Schulpraktikums im Ausland an?

An der GU werden die Lehramtsstudierenden auf ihr Praxissemester im Ausland theoriegeleitet vorbereitet und während der Praxisphase durch das bereits vorgestellte Digitale Blended-Learning-Konzept (Hänssig & Munsch, 2019) vorbereitet und begleitet. Beide Dozenten nutzen Entwicklungsportfolios als Reflexionsinstrument für Lehramtsstudierende im ersten bildungswissenschaftlich ausgerichteten Schulpraktikum (Hänssig 2010) als auch im zweiten Schulpraktikum (Fachdidaktik Englisch). Ihre gewonnenen Erkenntnisse über die Entwicklung der Reflexionskompetenz und die Frage, wie Unterrichtsversuche theoriegeleitet vorgenommen werden können, wurden im Sinne der Aktions- und Professionsforschung (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018) für die Weiterentwicklung der Begleitveranstaltung für das Praxissemester genutzt. Die Autoren stimmten die Konzeption ihrer Begleitveranstaltung aufeinander ab und gestalteten ein interdisziplinäres Betreuungsangebot, das inhaltlich von komplementären Lern- und Reflexionsspiralen geprägt ist. Das Konzept kann auch für andere Fachdidaktiken genutzt und angepasst werden. In gemeinsamen Seminarsitzungen werden neben der interdisziplinären, inhaltlichen Arbeit auch Transparenz hinsichtlich der Leistungserwartungen (selbständige Vor- und Nachbereitung, Schreibaufträge, Kriterien der Bewertung des Praktikumsberichts als Modulprüfung etc.) hergestellt. Das begleitende Entwicklungsportfolio spielt dabei im Sinne eines formativen Assessments und zur gemeinsamen Evaluation sowohl organisatorisch als auch inhaltlich eine bedeutende Rolle und kann von den Studierenden mit bildungswissenschaftlichem oder fachdidaktischem Schwerpunkt erstellt werden. Zusätzlich wurden Beobachtungsaufträge für Unterrichtshospitationen sowie Leitfäden zur Unterrichtsplanung und -reflexion vorgestellt, die jeweils unter pädagogischen oder fachdidaktischen Gesichtspunkten genutzt werden können (vgl. Hänssig & Munsch, 2019).

„Das Blended Learning Konzept und das digitale Betreuungsformat der Fachdidaktik orientiert sich ebenfalls an den übergeordneten Zielsetzungen und Vorgaben der Studien- und Praktikumsordnungen (SPSO, PSO) und versucht neben fachdidaktisch-inhaltlichen Schwerpunkten insbesondere die (selbst-)reflexiven Kompetenzen der Studierenden zu fördern. Der Vermittlung theoriegestützter und kriteriengeleiteter, fachlicher Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit kommt dabei eine hohe Bedeutung zu. Dies erfolgt in einer medien-gestützten Umgebung, die autonome Lernstrategien fördert. Autonom heißt in diesem Zusammenhang zwar selbständig, aber nicht zwingend ‚allein‘. Vielmehr werden Peer Feedback und der qualifizierte Austausch zwischen den Praktikantinnen und Praktikanten (in ihrer Rolle als Lernende und Forschende) im virtuellen Raum der Online-Begleitung (VIGOR Kurs) initiiert. Ziel ist die schon frühe Entwicklung einer „reflective practitioner“ (Schön, 1983) Haltung der Studierenden“ (Hänssig & Munsch, 2019, S. 64).

In der vorbereitenden zweitägigen Blockveranstaltung der Bildungswissenschaften wird die Lernausgangslage der Studierenden bezüglich der Erwartungshaltung an das Praxissemester im Ausland, die Studien- und Berufswahl und Ziele der Internationalisierung der Lehrkräftebildung behandelt. Die Seminargestaltung nutzt aktivierende Unterrichtsmethoden (Brenner & Brenner, 2011, Mattes, 2011), die während der Praxisphase im Ausland von den Studierenden genutzt werden können. Die Vorgaben der Praktikumsordnungen gelten auch für die Anerkennung eines SCHULWÄRTS!-Praktikums, welche nun analysiert werden.

SCHULWÄRTS! die Vorbereitung auf ein zwei bis vier monatiges SCHULWÄRTS!-Praktikum beginnt bereits mit dem Bewerbungsverfahren. Wenn sich Studierende auf ein SCHULWÄRTS!-Stipendium bewerben möchten, werden umfangreiche Unterlagen (Motivationsschreiben, Lebenslauf, drei Unterrichtsskizzen) vom Goethe-Institut gefordert. Von Anfang an setzen sich die Studierenden mit den Themen *kulturelle Offenheit, sprachsensibler Fachunterricht und DaF/DaZ* auseinander. Die sehr informative SCHULWÄRTS!-Homepage¹⁸ bietet den Studierenden einen sehr guten Überblick, wie die gewünschten thematischen Unterrichtsskizzen erstellt werden können. Zusätzlich gibt es i. d. R. neben Informationsveranstaltung an einzelnen Hochschulen auch zwei hochschulunabhängige Online-Veranstaltungen zum SCHULWÄRTS!-Programm, damit das Bewerbungsverfahren erfolgreich durchlaufen werden kann. Die Praktika können an Schulen im nationalen Bildungssystem in über 40 Ländern absolviert werden. Studierende erhalten die Chance, in einem multikulturellen Kollegium und mit Schüler/innen zu arbeiten, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen. So können die gewünschten Erfahrungen in einem geschützten Umfeld erworben und reflektiert werden. Die sprachliche Anpassung einer Unterrichtsskizze an das A1 bzw. A2 Sprachniveau der Schüler/innen erfordert eine didaktische Reduktion, die auch für viele deutsche Schulklassen hilfreich ist, wenn Schüler/innen mit Migrationsbiografie oder aus bildungsferneren Familien unterrichtet werden. Den eigenen Fachunterricht auf verschiedenen Sprachniveaus anzubieten (damit ist das Einbeziehen von Sprachförderung in die Vorbereitung auf den Fachunterricht gemeint,

18 www.goethe.de/schulwaerts

z. B. durch Erklärung von Fachbegriffen, Bereitstellung von Redemitteln), ist noch keine gängige Praxis an deutschen Schulen. Dies wird jedoch in Zukunft an Bedeutung weiter zunehmen.

Wenn die Studierenden die erste Hürde erfolgreich genommen haben, beginnt die professionelle Vorbereitung aller Stipendiat/innen am Goethe-Institut in München mit einer dreitägigen thematischen Blockveranstaltung. Dabei werden die zu erwerbenden Kompetenzen (*(inter-)kulturelle Kompetenz, DaF/DaZ und CLIL*) erneut aufgegriffen. Das Ausreiseseminar behandelt die zu erstellenden Unterrichtsentwürfe für das *(inter-)kulturelle* Projekt zu Deutschland und das pädagogische Projekt, welche das Sprachniveau A1 oder A2 berücksichtigen. Das Ausreiseseminar wird von einer externen Fortbildnerin des Goethe-Instituts in Zusammenarbeit mit dem SCHULWÄRTS!-Team geleitet und kann so auch von Praktikumsbeauftragten der GU als sinnvolle Ergänzung für die universitäre Vorbereitung und Formulierung der Fragestellung für die Modulprüfung (Praktikumsbericht) genutzt werden.

Wie werden Lehramtsstudierende an Auslandsschulen betreut?

Studierende der GU, die ihr Schulpraktikum im Ausland absolvieren, werden noch nicht einheitlich im Ausland betreut. In den Begleitveranstaltungen zum PS im Ausland ist eine digitale Betreuung der Studierenden verpflichtend, siehe oben. Durch die Möglichkeit, Zoom-Veranstaltungen anzubieten, konnte 2020 die Qualität der inhaltlichen Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und Studierenden im Ausland weiter verbessert werden. Die Betreuung der SCHULWÄRTS!-Praktikant/innen wird durch Lehrkräfte an den Praktikumschulen, Mitarbeiter/innen des jeweiligen Goethe-Instituts im Ausland und dem SCHULWÄRTS!-Team in München gewährleistet. Zusätzlich haben die Studierenden die Möglichkeit, sich auf der didaktisch-methodisch ausgerichteten Lernplattform zu pädagogischen Fragen auszutauschen oder ihre theoretischen Kenntnisse im DaF/DaZ-Bereich in Kombination mit praxisbezogenen Reflexionsaufgaben auszubauen. Alle SCHULWÄRTS!-Praktikant/innen werden auch fachfremd im Deutschunterricht mit oder ohne DaF/DaZ-Kenntnissen eingesetzt. Als Muttersprachler/innen können Studierende im Konversationsunterricht (z. B. authentische Sprachanlässe) und bei Ausspracheübungen hilfreich sein. Durch Co-Teaching arbeiten die Studierenden in einem multiprofessionellen Team. Die gemachten Erfahrungen sensibilisieren Studierende für ihre spätere Lehrtätigkeit an deutschen Schulen, die sich durch eine zunehmende Diversität und sprachliche Heterogenität auszeichnen. Der Einsatz der Studierenden in den jeweiligen Unterrichtsfächern wird vom Goethe-Institut angestrebt. Darüber hinaus wird bei den SCHULWÄRTS!-Praktika ein besonderer Fokus auf die Durchführung von (außercurricularen) Projekten gelegt, die den zukünftigen Lehrkräften zugutekommen, wenn außerschulische Lernorte in Deutschland in den Lernprozess der Schüler/innen integriert werden.

Können Standards der universitären Lehrkräftebildung in einem SCHULWÄRTS!-Praktikum im Ausland erfüllt werden?

Erkenntnisse aus der Reflexion der universitären Begleitveranstaltungen zum Praxissemester und dem Besuch des Ausreise- und Nachbereitungsseminars des SCHULWÄRTS!-Praktikums haben dazu beigetragen, das eine Anpassung des Reflexionsstufenmodells auf der Grundlage von Petras & Hänssig (2006) notwendig ist, damit Lehramtsstudierende den Kompetenzgewinn durch ein Schulpraktikum im Ausland theoriegeleitet begründen können und die Standards der universitären Lehrkräftebildung transparent gemacht werden. Dabei sollen Studierende ihre subjektiven Theorien zum Beispiel über *sprachsensiblen Fachunterricht, Umgang mit kultureller Vielfalt, Heterogenität und Diversität* im Schulpraktikum im Ausland bearbeiten. Den gewünschten Kompetenzerwerb theoriegeleitet überprüfen und in eigenen Unterrichtsversuchen anwenden und begründen können (siehe Tabelle 13 Reflexionsstufenmodell für Schulpraktika im Ausland nach Hänssig, 2021). Ein Fragenkatalog erleichtert den Studierenden die Arbeit mit dem Reflexionsstufenmodell für Schulpraktika im Ausland. Deskriptive und reflexive Teile können bewusst getrennt und der Kompetenzerwerb sichtbar gemacht werden.

Fragenkatalog:

- Was habe ich in meinem Praxissemester im Ausland anders wahrgenommen als in meiner bisherigen Schullaufbahn? Eventuell im Vergleich zu bisherigen Praxiserfahrungen – freiwilliges Schulpraktikum oder außerschulische Erfahrungen?
- Was bedeuten die unterschiedlichen Erfahrungen für mich als zukünftige Lehrkraft?
- Welche positiven und welche herausfordernden Seiten des Berufsbildes habe ich im Ausland wahrgenommen?
- Welche Rückmeldungen habe ich im Praxissemester von Lehrkräften, Schüler/innen und Personen, die in multiprofessionellen Teams arbeiten erhalten?
- Wie habe ich mich in meiner Lehrkräfterolle gefühlt und weiterentwickelt (zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Praxissemesters)?
- Wie hat sich meine Sicht auf Schule, Unterricht und die Rolle als Lehrkraft durch das Praxissemester im Ausland verändert?
- In welchen Bereichen (Kompetenzen) habe ich Fortschritte gemacht?
- Wo sehe ich noch Entwicklungsbedarf – welche Kompetenzen und Fähigkeiten möchte ich im weiteren Verlauf des Studiums noch erwerben bzw. vertiefen?
- Haben sich durch das Praxissemester im Ausland, meine „subjektiven Hypothesen“ über Schule und Unterricht verändert? Inwiefern?
- Konnte ich *Fremdheitserfahrungen* sammeln und mich in die Rolle „meiner“ zukünftigen Schülerinnen und Schüler versetzen, die nicht Deutsch als Erstsprache, Zweitsprache oder gar Drittsprache zu Hause sprechen.
- Sprachsensibler Fachunterricht – wie gehen Lehrkräfte an deutschen und internationalen Auslandsschulen mit sprachheterogenen Lerngruppen um?
- Sprachsensibler Fachunterricht – welche Erfahrungen haben ich persönlich in meiner Praxissemester-schule gemacht? Eventuell im Vergleich zu einem freiwilligen Schulpraktikum zu Hause?

- Welche Rolle spielt „Elternarbeit“ an deutschen und nationalen Schulen im Ausland im Vergleich zur eigenen Schulzeit an einer Regelschule (Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium, etc.)

Tabelle 13: Reflexionsstufenmodell für Schulpraktika im Ausland

Reflexionsstufen	Inhalt
Stufe 1 Deskriptiv	Sachbezogene Beschreibung (theoretische Grundlage), die sich alleine auf die gewählte Fragestellung bezieht. Wenn Sie zum Beispiel eine Methode (Schreibgespräch) im sprachsensiblen Fachunterricht eingesetzt haben, kann in dieser Arbeitsphase die Frage „Was zeichnet das Schreibgespräch aus?“ theoriegeleitet beantwortet werden. Was muss dabei beachtet werden, damit die Methode auch für den Einsatz im sprachsensiblen Unterricht bedacht werden? Dabei sollten mehr als eine Literaturquelle zu Rate gezogen werden. Definitionen genannt werden, mit der Funktion und den Zielen der Methode und dem sprachsensiblen Fachunterricht erkannt werden. Es ist erstaunlich, wie oft subjektive Theorien aus der eigenen Lernbiographie (Tacit Knowledge Polanyi 1966) über vermeintlich bekannte schulpädagogische Themen vorliegen und so Unterrichtsprozesse beeinflussen. Erst der genaue Blick in die Fachliteratur ermöglicht eine theoriegeleitete Unterrichtsplanung und objektive Reflexion der Unterrichtssequenz.
Stufe 2 Deskriptiv	Handlungsbezogene Begründung , für die Wahl der Methode unter Berücksichtigung der Lernausgangslage (z.B. kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, DaF/DaZ-Unterricht) der Lerngruppe, Lernstand unter Berücksichtigung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, Lern- und Leistungsvermögen, evtl. Lernverzögerungen durch sprachliche Diversität): Dafür ist es notwendig, die Lerngruppe ausführlich zu beobachten, Lehrkräfte zu befragen und die Erkenntnisse für die Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Die Ergebnisse aus Stufe 1 und Stufe 2 sind grundlegend für die Begründung welche Methode ausgewählt wurde, damit Lernprozesse der Schüler/innen gelingen können. In der Regel werden viele Unterrichtsideen mit ausgewählten Methoden begründet und berücksichtigen z.B. die sprachliche Heterogenität aus Unwissenheit zu wenig. Verworfenen Ideen der Unterrichtsplanung, sollen schriftlich dokumentiert werden. Die Reflexion der Stundenvorbereitung ist sehr wichtig, wenn es darum geht Handlungsalternativen zu benennen, d.h. schriftlich festzuhalten. Diese können ggf. für weitere Unterrichtsstunden genutzt und erprobt werden.
Stufe 3 Deskriptiv	Analyse des Unterrichtsverlaufs (nach der Unterrichtsstunde) Für die Reflexion soll die Unterrichtssequenz vorgestellt und dem tatsächlichen Verlauf wertneutral gegenübergestellt werden. Dafür bieten sich „Unterrichtspläne“ an. Wie wurde die Sequenz geplant und wie ist sie verlaufen? Der Fokus liegt auf einer wertfreien Gegenüberstellung (Planung versus tatsächlichem Verlauf). Im Sinne der Aktionsforschung soll eine Diskrepanz erkannt werden, die in Stufe vier zum Reflexionsgegenstand wird. Die ausgewählte Sequenz kann sich z. B. auf den Arbeitsauftrag beim Schreibgespräch beziehen. Ziel ist es, nicht die ganze Stunde akribisch zu rekonstruieren, sondern am ausgewählten Beispiel die Planung gegenüber dem tatsächlichen Verlauf der Sequenz zu analysieren. Dabei sollen sprachliche und kulturelle Vielfalt bewusst mit bedacht werden.

- Stufe 4
Reflexiv „**kritischer Diskurs im Kontext Unterricht**“ (über den Einsatz der Methode und sprachsensiblen Unterricht) Beginnen Sie mit positiven Beobachtungen. Was hat sich positiv auf die Lerngruppe ausgewirkt? Begründen Sie Ihre Einschätzung auf der Sachebene: „Die Arbeitsanweisung ist den Schüler/innen präzise und schriftlich zur Kenntnis gegeben worden. Das Schreibgespräch hat die gewünschte Intention erfüllt und eine hohe Beteiligung ermöglicht. Bei einer auftretenden Diskrepanz ist es hilfreich sich die Frage zu stellen, welche Aspekte wurden nicht bedacht? Neben der Sachebene ist auch die persönliche Wahrnehmung für den individuellen Lernprozess von großer Bedeutung: Wie sind Sie mit der Methode, der kulturellen und sprachlichen Vielfalt zurechtgekommen? Bezogen auf das Schreibgespräch z. B. ungewohnte Moderationsrolle, musste mich zurücknehmen, wie kann ich den Lernweg der Schüler/innen begleiten, wenn ich mich zurücknehmen soll? Wie kann ich die Arbeitsaufträge sprachsensibel stellen? Welches Sprachniveau (A1, A2) hat die Lerngruppe?“
- Stufe 5
Reflexiv **kritischer Diskurs im Kontext von Seminarerfahrungen**
Konnte ein Erkenntnisgewinn aus der Begleitveranstaltung beim Unterrichtsversuch angewendet werden? Vielleicht war der reflektierte Ausschnitt nicht Gegenstand der Begleitveranstaltung, so dass Sie nun gezielt diese Fragestellung eigenständig für sich beantworten und erforschen möchten.
- Stufe 6
Reflexiv **Prozess der eigenen Professionalisierung im Rahmen des gesamten Praxissemesters und der Begleitveranstaltung** Der eigene Lernprozess und Kompetenzerwerb bezüglich anderer Lernkulturen z. B. *Immersionskonzept, Mehrsprachigkeit* und *kulturelle Diversität* für den eigenen Unterricht wertschätzen. Der Professionalisierungsprozess, bezogen auf den Zeitraum der gesamten Begleitveranstaltung und des Praxissemesters im Ausland steht hier im Mittelpunkt. Wie war Ihr Kenntnisstand bezüglich der angesprochenen Kompetenzen vor dem Praxissemester im Ausland? Konnten Sie eine Weiterentwicklung Ihrer Kompetenzen im Praxissemester beobachten und welche Ziele ergeben sich kurz-, mittel und langfristig aus Ihren Erfahrungen für die Entwicklung Ihrer Lehrkräftepersönlichkeit? Welche Ziele ergeben sich durch die Begleitveranstaltung und das Praxissemester für Ihr Studium bzw. für Ihre weitere Ausbildung (Lehrkraft im Vorbereitungsdienst)?
In der Begleitveranstaltung haben Sie die drei Handlungstypen von Donald Schön kennengelernt. In diesem Abschnitt sollen Sie überprüfen, welche Handlungstypen Sie bereits angewendet haben und wie sich dies auf Ihre Vorbereitung und Reflexion Ihrer Unterrichtsversuchs ausgewirkt hat.

Die Nutzung des angepassten Reflexionsstufenmodells wird auch Studierenden in einem SCHULWÄRTS!-Praktikum helfen, ihre erworbenen Erkenntnisse theoriegeleitet zu begründen, die Angebote von SCHULWÄRTS! zu nutzen und in Bezug zu setzen, damit die zu erbringende Modulprüfung (Praktikumsbericht) an der GU mit Erfolg bestanden werden kann. Damit können auch die Standards der universitären Lehrkräftebildung erreicht werden.

Gibt es eine adäquate Nachbereitung der Schulpraktika?

SCHULWÄRTS!-Praktikant/innen werden wie bereits ausführlich dargestellt in einem dreitägigen Nachbereitungsseminar zur theoriegeleiteten Selbstreflexion angeleitet. Dabei werden die Themen aus dem Ausreiseseminar erneut aufgegriffen und der individu-

elle Lernprozess und Kompetenzerwerb sichtbar gemacht. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie die erworbenen Erfahrungen in ihrem Studien- oder Berufsalltag (z. B. in Bezug auf Sprachsensibilität im Unterricht und Förderung der Vielfalt in der Schule) eingebunden werden können. Im Sinne des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte ist die Sichtbarkeit des Kompetenzerwerbs ein wichtiger Aspekt für die Anerkennung eines universitär betreuten Schulpraktikums. Für die Anerkennung eines Schulpraktikums bzw. Praxissemesters im Ausland an der GU muss ein Praktikumsbericht von den Studierenden erstellt werden. Die Fragestellungen können sich an den oben genannten Themen orientieren und werden mit der Dozentin oder dem Dozenten der GU vereinbart. In der Auswertungs- bzw. Begleitveranstaltung an der GU werden schulpraktische Erfahrungen theoriegeleitet reflektiert und auf die Praxisphase im Ausland eingegangen. Somit erhalten Lehramtsstudierende ein *doppeltes* Reflexionsangebot.

Durch das SCHULWÄRTS!-Programm mit dem ausgezeichneten Begleitkonzept kann das internationale Schulpraktikum die Basis für eine offene und inklusive Gesellschaft werden, in der die persönlichen Einstellungen der Studierenden theoriegeleitet reflektiert werden können und Vielfalt einen Mehrwert erhält. Kricke & Kürten (2015) unterstreichen die Bedeutung internationaler und berufsbezogener Erfahrungen von Lehrkräften:

„Angehende Lehrkräfte sind hier der Schlüssel, inklusive Werte bereits in der Schule zu leben und die Facetten einer multikulturellen Gesellschaft für ihre Schüler/innen erfahrbar zu machen.“ (Kricke & Kürten, 2015, S. 14)

Fazit

Die Analyse des SCHULWÄRTS!-Programms lässt den Schluss zu, dass das stipendienbasierte Praktikum die Standards der universitären Schulpraktika an der GU erfüllt und anerkannt werden kann. Der Mehrwert des Programms wird von universitärer Seite durch das *Teaching Agreement* und das angepasste *Reflexionsstufenmodell für Schulpraktika im Ausland* erleichtert. Praktikumsbeauftragte der GU nutzen Fragestellungen für die Erstellung des Praktikumsberichtes (Modulprüfung), die den gewünschten Kompetenzerwerb durch ein Schulpraktikum im Ausland ermöglichen. Mit der Dauer von vier Monaten erfüllt das SCHULWÄRTS!-Programm die zeitliche Vorgabe auch für ein Praxissemester im Ausland.

Die Goethe-Universität erweitert durch die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und dem qualitativ sehr anspruchsvollen SCHULWÄRTS!-Programm ihre Internationalisierungsstrategie. Die Anerkennung eines Schulpraktikums an einer vom Goethe-Institut betreuten Schule gewährt den Studierenden einen Einblick in lokale Bildungseinrichtungen. Der Einblick in die Spracharbeit an den Goethe-Instituten im Ausland ermöglicht den Lehramtsstudierenden zusätzlich die Chance, eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung kennenzulernen.

Ausblick

Die Internationalisierungsstrategie der ABL-ITE der GU möchte in einem weiteren Schritt durch die Beteiligung am SCHULWÄRTS!-Forschungshub Lehramtsstudierenden die Möglichkeit bieten, Themen rund um die Internationalisierung der Lehrkräftebildung für ihre Zulassungsarbeiten zur Ersten Staatsprüfung (WHA) aufzubereiten. Dies hat beispielhaft Larissa Kolb (2021) in ihrer WHA zum Thema „Wie Lehramtsstudierende die Wirkung von Praxisphasen im Ausland auf die (interkulturelle) Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte einschätzen“ gezeigt.

Literatur

- Aeppli, J. (2016). Forschendes Lernen. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester: Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 151–164). Berlin: Cornelsen.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Bade, J. & Oltmer J. (2005). *Migration, Ausländerbeschäftigung und Asylpolitik in der DDR*. In Bundeszentrale für Politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56368/migrationspolitik-in-der-ddr>.
- Baedorf, D. (2015). Empirische Befunde zur Internationalisierung der Lehrerbildung. Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 32–56). Münster: Waxmann.
- Bernler, G. & Johnsson, L. (1993). *Supervision in der psychosozialen Arbeit. Integrative Methodik und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bommes, M., Radtke, F.-O., & Webers, H.-E. (1994). *Gutachten Schulpraktische Studien an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt*. Bielefeld.
- Brenner, G. & Brenner, K. (2011). *Methoden für alle Fächer. Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Butterwege, C. (2005). *Von der „Gastarbeiter“-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz*. In Bundeszentrale für Politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56377/migrationspolitik-in-der-brd>.
- DAAD-Befragung „Benchmark internationale Hochschule“ (BintHo) (2020/21). DAAD-Berechnung, gewichtete Werte – unveröffentlicht.
- DAAD/DZHW (2021). Wissenschaft weltoffen. Deutsche Studierende im Ausland. Verfügbar unter: https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2021/06/WWO_2021_web_verlinkt.pdf.
- DAAD/DZHW (2019). Schlaglicht: Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden. In DAAD & DZHW (Hrsg.), *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland* (S. 92–95). Verfügbar unter: http://www.wissenschaft-weltoffen.de/publikation/wiwe_2019_verlinkt.pdf.
- DAAD (2019). Internationalisierung der Lehramtsausbildung („Lehramt.International“). Verfügbar unter: <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/lehramtinternational/>.
- DAAD (2017). Multimedia-Doku „Studentische Auslandsmobilität erhöhen! Soziale Diversität und Lehramtsstudium als Herausforderung und Chance“. Verfügbar unter: <https://www.>

- studieren-weltweit.de/informationen-fuer-multiplikatoren/veranstaltungen/studentische-auslandsmobilitaet-erhoehen/.
- DAAD (2013). Anerkennung – (k)ein Problem? Ergebnisse einer Umfrage des DAAD im Jahr 2013 zur Anerkennung von im Ausland erbrachter Studienleistungen bei Studierenden deutscher Hochschulen. Verfügbar unter: https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/studien-und-auswertungen/anererkennung_studie_2013.pdf.
- Elsner, D. & Worek D. (2016). Professionalization of Teachers in the Context of Diversity – Opportunities and Obstacles of Mobility in German Teacher Education Programmes. In E. Messner, D. Worek, & M. Peček (Hrsg.), *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings* (S. 168-178). Graz: Leykam.
- Elsner, D. (2017). *First European Conference on Internationalization of Teacher Education. Challenges and Options towards a better Recognition and Comparability of Qualifications*. Goethe University Frankfurt: Westend Campus. Verfügbar unter: https://www.uni-frankfurt.de/67268119/CITE-2017_Booklet_online1.pdf.
- Falkenhagen, C. & Grimm, N., & Volkmann, L. (Hrsg.) (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums- Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Georgi, V. (2017). Change Agent Schule. *didacta. Das Magazin für lebenslanges Lernen (Themenheft DAS SIND WIR – Wie Schulen kultureller Vielfalt begegnen. 01/17)*, 4–7. Verfügbar unter: http://www.avr-emags.de/emags/didacta/didacta_1_2017/epaper/ausgabe.pdf.
- Grobbauer, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* 39,1, 18–22. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15442/pdf/ZEP_1_2016_Grobbauer_Global_citizenship.pdf.
- Halbert, K. (2018). Global citizenship in teacher education. A critical framing and Australian curriculum case study. *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 41, 4, (15–19). <https://doi.org/10.31244/zep.2018.04.04>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Bernd, T. Häcker, & T. Leonard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Tradition – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänssig, A. (2010). Portfolio-Arbeit in den Schulpraktischen Studien. Ein Praxisbeispiel. In K. Liebsch (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien*, (S. 141–180). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hänssig, A. (2019). Think Global – Teach International. Deutsche Auslandsschulen – international genug? In C. Falkenhagen, & N. Grimm, & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 175–192). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_012
- Hänssig, A. & Munsch, M. (2019). Digitale Blended Learning Konzepte für Schulpraktische Studien im Ausland. In A. Schöning & A. Krämer (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 4.0. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung bei der Ausgestaltung und der Begleitung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (S. 59–68). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Hänssig, A. & Petras, A. (2006). Arbeit mit Portfolio in Schulpraktischen Studien – Planung, Umsetzung und Ergebnisse. In M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung* (S. 29–56). Tönning: Der Andere Verlag.
- Hedtke, R. (2001). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Verfügbar unter: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/hedtke.pdf>.

- Hochschulrektorenkonferenz – Expertise – Manual (2018). Vortragsreihe Schulleitungen berichten aus dem Ausland. In *Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung*, 12–15. Bonn. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrerbildung.pdf#page=14.
- Hochschulrektorenkonferenz (2013). *Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Kercher, J. & Schifferings M. (2019). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland. Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In C. Falkenhagen, N. Grimm, & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–261). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_015
- Klement, K. & Teml, H. (Hrsg.) (1996). *Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung*, Innsbruck: Studienverlag Innsbruck – Wien.
- Kolb, L. (2021). *Wie Lehramtsstudierende die Wirkung von Praxisphasen im Ausland auf die (interkulturelle) Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte einschätzen*. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen. Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Kricke, M. & Kürten, L. (2015). Der Blick über den Tellerrand. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 14–15). Münster: Waxmann.
- Lenzen, D. (2013). *Einführungsvortrag zur DAAD-Fachtagung zur Internationalisierung der Lehrerbildung*. Verfügbar unter: https://www.daad.de/medien/veranstaltungen/lehrerbildung/2013_eroeffnungsvortrag-prof-lenzen.pdf.
- Mägdefrau, J., Kufner, S. & Hank, B. (2014). Standards und Indikatoren für die Lehrerbildung. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung* (S. 3–10). Passau. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/files/210/20140515_Maegdefrau_et_al_LB_Standards.pdf.
- Mägdefrau, J. (2018). Weltbürgertum als Ziel der Lehrerbildung: Potenziale durch universitäre Internationalisierungskonzepte und Auslandsschularbeit? In GEW (Hrsg.), *Interkulturalität und Demokratie. Dokumentation zur 21. Fachtagung der GEW 2016*. (20–25). Verfügbar unter: https://www.gew.de/index.php%3F%26t%3D%26f%26f%3D69230%26token%3D%26f38f3b587f0d6f89c5663f91f160427c2d7ce20%26sdownload%3D%26n%3D%26doku_AGAL_Tagung_2016_WEB.pdf.
- Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
- Moon, J. (2005). *Guide for Busy Academics No. 4. Learning through reflection. The Higher Education Academy*. Exeter. Verfügbar unter: <https://nursing-midwifery.tcd.ie/assets/directorstaff-edu-dev/pdf/Guide-for-Busy-Academics-No1-4-HEA.pdf>
- Münkel, A. (2017). *Protokoll Sektion „Lehramtsstudierende“ auf der Tagung „Studentische Auslandsmobilität erhöhen! Soziale Diversität und Lehramt als Herausforderung und Chance“ Essen, 19. Und 20. Juni 2017, DAAD, Referat K24*. Verfügbar unter: https://www.studierenweltweit.de/content/uploads/2017/08/Protokoll_Lehramtsstudierende.pdf.
- Netz, N. (2015). What Deters Students from Studying Abroad? Evidence from Four European Countries and Its Implications for Higher Education Policy. *Higher Education Policy*, 28, 151–174. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.37>

- OECD Lernkompass 2030 (2019). *OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf.
- Opitz, L. & Lommel, M. (2018). *Zweite universitätsweite Studierendenbefragung. Gesamtbericht Goethe-Universität*. Verfügbar unter: https://www.uni-frankfurt.de/87771997/gesamtbericht_2-uniweite-studierendenbefragung_final2-3.pdf.
- Opitz, L. & Lommel, M. (2018). *Zweite universitätsweite Studierendenbefragung. Vergleichsbericht: Lehramt Goethe-Universität*. Verfügbar unter: <https://www.uni-frankfurt.de/87772127/vergleichsbericht-zentrum-lehrerbildung.pdf>.
- Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium: Von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium Comparationis*, 20,1, 44–60. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20297/pdf/TC_2014_1_Rotter_Auslandsaufenthalte_im_Lehramtsstudium.pdf.
- Rossí, F. (2019) Auslandspraktika als Möglichkeit zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung: Der Einfluss interkultureller Begegnungen im Ausland auf zukünftige Lehrkräfte. In C. Falkenhagen, N. Grimm, & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums- Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 307–328). Paderborn: Ferdinand Schoeningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_019
- Schreiner, K. (2017). Interkulturelle Konflikte: Konflikte zwischen den Kulturen lösen. In S. Seitz (Hrsg.), *Interkulturelle Konflikte in der Schule souverän lösen* (S. 19–35). Berlin: Cornelsen.
- Schüssler, R. & Schwier, V. (2017). Praxissemester – Chance zur Professionalitätsentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning, & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 19–38) (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seitz, S. (2017). Migration und Sozialisation. In S. Seitz (Hrsg.), *Interkulturelle Konflikte in der Schule souverän lösen* (S. 7–18). Berlin: Cornelsen.
- Stewart, D., Prebble, T., & Duncan, P. (1997). *The reflective principal: leading the school development process*. New York.
- Statistische Bundesamt (Destatis) (2020). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019 um 2,1 % gewachsen: schwächster Anstieg seit 2011*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html.
- Trutz, T. & Waag, J. (2019). Einblicke in die Evaluation von SCHULWÄRTS! Das zentrale Stipendienprogramm des Goethe-Instituts für angehende Lehrkräfte. In C. Falkenhagen, N. Grimm, & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 368–400). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Völschow, Y. & Kunze, K. (Hrsg.) (2021). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742322>
- Waag, J., Trutz, T., & Rinke F. (2017). *SCHULWÄRTS! – Evaluationsergebnisse*. Verfügbar unter: <https://story.goethe.de/schulwaerts#145486>.
- Weschke-Scheer, B. (2013). *Interkulturelles Arbeiten mit Kindern und Eltern*. Berlin: Cornelsen.
- Willige, J., Grützmacher, J. & Sudheimer S. (2017). *Internationale Mobilität im Studium 2017. Ergebnisse der sechsten Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität*. Unveröffentlichter Abschlussbericht.

- Wintermantel, M. (2015). *Enorme persönliche Weiterentwicklung. DAAD Interview: Johannes Göbel (30. November 2015)*. Verfügbar unter: <https://www2.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/40176-enorme-persoenliche-weiterentwicklung/>.
- Woisch, A. & Willige, J. (2015). *Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität*. Verfügbar unter: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_dzhw_internationale_mobilit%C3%A4t_im_studium_2015.pdf.
- Wyland, U., Schöning, A., Schüssler, R., Winkel, J., & Bandorski, S. (2015). Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (S. 5–16). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Yousef, T., & Munz-Thießen, S. (2017). *99 Tipps: Schüler/innen mit Migrationshintergrund fördern und begleiten*. Berlin: Cornelsen.

Siglen

- SPSO 2005 = Ordnung für die schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main (Praktikumsordnung) vom 13. April 2005. Genehmigt mit Erlass vom 20. September 2005, Az.: III 3.1-424/55 3 (2) – 10 Verfügbar unter: <http://www.uni-frankfurt.de/66026498/SPSO1.pdf>.
- PSO 2015 = Ordnung für die Durchführung des Schulpraktikums (Praxissemester) im Studiengang Lehramt für Gymnasien (L 3) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 27. November 2014. Genehmigt durch Erlass des Hessischen Kultusministeriums vom 30. März 2015. Verfügbar unter: <http://www.uni-frankfurt.de/65327103/PSO.pdf> Änderung vom 24. April 2017. Genehmigt vom Präsidium in der Sitzung am 27. Juni 2017, genehmigt durch die Hessische Lehrkräfteakademie im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums am 6. Juni 2017. Verfügbar unter: http://www.uni-frankfurt.de/67244858/Schulpraktikum_Lehramt_L-3_2017-07-06.pdf.

SCHULWÄRTS!

Aktueller Blick auf das SCHULWÄRTS!-Programm und Erkenntnisse aus einer Interviewstudie einer SCHULWÄRTS!- Alumna

Jelena Bloch, Seyna Dirani und Maren Hanneken

1 Kurzbeschreibung und Programmziele

Das vom Goethe-Institut 2015 initiierte Programm SCHULWÄRTS! vermittelt stipendienbasierte Kurzpraktika (zw. zwei und vier Monaten) mit flexiblen Ausreisezeiträumen an vom Goethe-Institut betreuten Schulen in über 40 Ländern für Lehramtsstudierende und (angehende) Lehrkräfte. Ziele sind die Unterstützung der Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung in Deutschland sowie die Förderung einer nachhaltigen Beziehung zwischen den Partnerschulen im Ausland und dem Goethe-Institut. Damit dient das Goethe-Institut mit dem Programm SCHULWÄRTS! als Brücke zwischen in- und ausländischer Bildungslandschaft, wovon Lehrkräfte und Schülerschaft auf beiden Seiten profitieren.

Während des praxisbezogenen Auslandsaufenthaltes hospitieren die Praktikantinnen und Praktikanten im Deutschunterricht und ggf. in ihren Unterrichtsfächern, führen eigene Unterrichtsversuche und (außer)curriculare Projekte durch. Dabei sammeln sie internationale Unterrichtserfahrung, stärken ihre (inter)kulturellen Handlungskompetenzen, erweitern ihre Fremdsprachen- und DaF-Kenntnisse und gewinnen einen Einblick in ein anderes Bildungssystem mit anderen Lernkulturen und Lehrformen. Der Perspektivwechsel während des Praktikums stärkt die Lehrkräftepersönlichkeit und sensibilisiert im Umgang mit zunehmend kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen. Gleichzeitig vermitteln die SCHULWÄRTS!-Praktikantinnen und -Praktikanten sowohl den Deutschlernenden als auch den Lehrkräften vor Ort ein aktuelles, diverses und authentisches Deutschlandbild und steigern so das Interesse an Deutschland und der deutschen Sprache im Sinne der Förderung einer mehrsprachigen Welt. Zudem fördert der pädagogische Austausch zwischen Praktikantinnen, Praktikanten und Lehrkräften u. a. die Auseinandersetzung mit neuen Unterrichtsmethoden und die Reflexion der eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht.

Gefördert wird SCHULWÄRTS! durch das Auswärtige Amt sowie die Praktikumsaufenthalte in China, Nordafrika, im Nahen Osten und in der Türkei durch die Stiftung Mercator.

2 Alleinstellungsmerkmale

Im Bereich der Internationalisierung der Lehrkräftebildung existieren zurzeit drei hochschulunabhängige Mobilitätsprogramme explizit für die Zielgruppe Lehramtsstudierende und angehende Lehrkräfte in Deutschland. Zu diesen Programmen gehören neben *SCHULWÄRTS!* auch das *Fremdsprachenassistentenprogramm* des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) – hauptsächlich für Lehramtsstudierende der Fächer Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch – und *Lehramt.International* des Deutsch Akademischen Austauschdienstes (DAAD). Das DAAD-Programm besteht aus drei Modulen, wobei das Modul B – ein Stipendienprogramm für selbstorganisierte Schulpraktika im Ausland von Lehramtsstudierenden und angehenden Lehrkräften – gewisse Schnittstellen mit *SCHULWÄRTS!* aufweist. Dennoch lassen sich im direkten Vergleich einige Alleinstellungsmerkmale herausstellen.

Im Rahmen des *SCHULWÄRTS!*-Programms werden Praktika mit flexiblen Zeiträumen (Dauer zwischen acht und 16 Wochen) an vom Goethe-Institut betreuten Schulen im nationalen Bildungssystem vermittelt. Dieser Umstand impliziert zwei Vorteile für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden und (angehenden) Lehrkräfte: Auf der einen Seite können sie den Praktikumszeitraum individuell entsprechend ihrer Karriereplanung ohne vom Programm vorgegebene Zeitkorridore festlegen und auf der anderen Seite bekommen sie einen authentischen Einblick in den Alltag einer nationalen Schule mit nicht-deutschem Lehrplan und lernen dementsprechend die Schulabschlüsse des hiesigen Landes kennen. Damit wird Raum für einen Perspektivwechsel geschaffen, durch den (inter-)kulturelle Unterschiede auch auf Grundlage von verschiedenen Strukturen im Schulkontext erfahrbar gemacht werden. Neben dem Umstand, dass alle *SCHULWÄRTS!*-Praktikumsschulen im nationalen Bildungssystem verankert sind, haben sie trotz einer großen Vielfalt auch weitere Gemeinsamkeiten: An allen Schulen wird Deutsch als 2. oder 3. Fremdsprache unterrichtet und sie werden vom Goethe-Institut im Rahmen der Bildungskoopeation Deutsch¹ oder der Initiative *Schulen: Partner der Zukunft* (*PASCH*)² betreut. Darüber hinaus sind es vorwiegend Sekundarschulen, jedoch mit unterschiedlichen Profilen wie Fremdsprachen, MINT-Fächer oder Berufsorientierung.

Die mehrstufige Betreuungsstruktur – bestehend aus dem *SCHULWÄRTS!*-Team in der Zentrale des Goethe-Instituts, der Ansprechperson am Goethe-Institut im Ausland und der Betreuungslehrkraft an der Praktikumsschule – vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt ermöglicht ein reibungsloses und individuell betreutes Praktikums-

1 Über die Bildungskoopeation Deutsch werden weltweit circa 106.000 Schulen erreicht, an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Ziel ist es, diesen Schulen im Ausland ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln, authentische Lernsituationen zu schaffen und den Schulen eine Verbindung zu Deutschland zu ermöglichen.

2 *PASCH* ist eine Initiative des Auswärtigen Amtes, die weltweit mehr als 2.000 Schulen vernetzt, an denen Deutsch einen besonders hohen Stellenwert hat. In dessen Rahmen fördert das Goethe-Institut in rund 670 Partnerschulen die Kenntnis der deutschen Sprache und damit ein umfassendes Deutschlandbild. Es qualifiziert Lehrkräfte und Lernenden und baut so den Deutschunterricht auf und aus.

erlebnis. Die Teilnahme am Vor- und Nachbereitungsseminar sowie die freiwillige Aktivität auf der didaktisch-methodisch ausgerichteten Lernplattform bilden Maßnahmen, durch die Theorie und Praxis miteinander verzahnt werden. Diese steigern schließlich den Mehrwert der ausländischen SCHULWÄRTS!-Praktikumserfahrung für die Lehramtsstudierenden und angehenden Lehrkräfte. Darüber hinaus zählen auch die Alumni-Arbeit und der Forschungshub zu den Alleinstellungsmerkmalen des SCHULWÄRTS!-Programm (siehe hierzu Kapitel 8).

3 Zielgruppe und Bewerbungszahlen

Bewerben können sich neben Lehramtsstudierenden im Bachelor, Master oder mit Staatsexamen auch angehende Lehrkräfte vor oder nach dem Referendariat sowie bereits im Schuldienst tätige Lehrpersonen in Deutschland, unabhängig der Schulform und der Fächerkombination. Die Möglichkeit auf ein SCHULWÄRTS!-Praktikum hat also eine Gymnasiallehramtsstudentin mit der Fächerkombination Biologie und Mathematik genauso wie eine Lehramtsanwärterin, die vor ihrem Referendariat an der Berufsschule als Lehrkraft für Bautechnik und Sport steht, oder ein angehender Lehrer, der bereits seinen Vorbereitungsdienst an einer Grundschule mit dem Fach Deutsch erfolgreich abgeschlossen hat. Eine Zusatzqualifikation bzw. ein Studienschwerpunkt oder vergleichbare Erfahrungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF)/Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sind wünschenswert, jedoch keine Bewerbungsvoraussetzung.

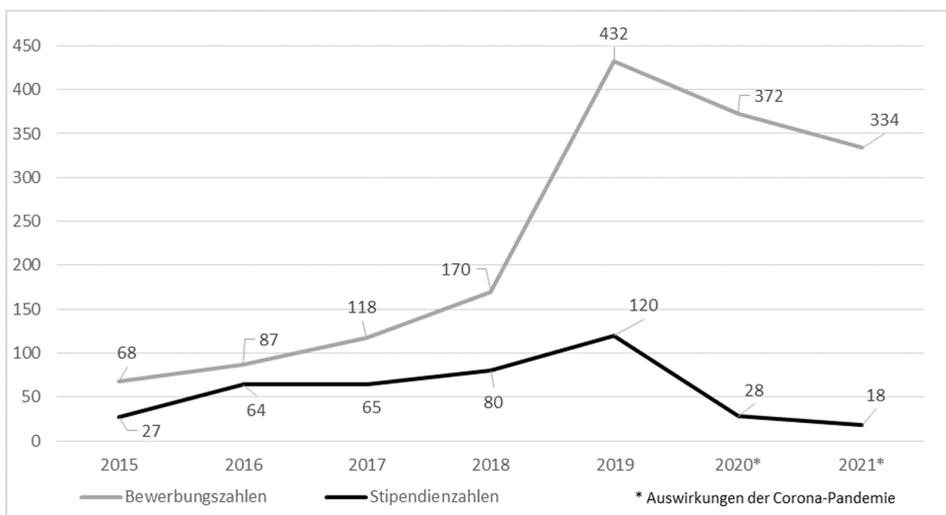


Abbildung 1: SCHULWÄRTS!-Bewerbungs- und Stipendienzahlen 2015–2021
(Stand: 30.06.2021)

Die Bewerbungs- und Stipendienzahlen sind seit Beginn des SCHULWÄRTS!-Programms in 2015 stetig gewachsen (Abb. 1). Lediglich die Jahre 2020 und 2021 bildeten eine Ausnahme, insofern die Zahlen gesunken sind. Dieser Umstand ist jedoch durch die

COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Eindämmungsmaßnahmen zu erklären. Infolgedessen wurden / werden in diesen beiden Jahren beispielsweise lediglich drei anstatt wie ursprünglich vorgesehen vier Bewerbungsphasen ausgerufen (zum Angebot des SCHULWÄRTS!-Programms während der Corona-Pandemie siehe Kapitel 7).

Der sprunghafte Anstieg der Bewerbungszahlen von 2018 auf 2019 ist auf intensive Werbemaßnahmen im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit wie Informationsveranstaltungen mit Alumni-Erfahrungsberichten an Hochschulen, Social-Media-Kampagnen, Zunahme der Erfahrungsblogs auf der Programmwebseite und einigen SCHULWÄRTS!-Correspondent-Berichten bei der Initiative *studieren weltweit – ERLEBE ES!* zurückzuführen. Hinsichtlich der exklusiven Bewerbung und der Anerkennung der erbrachten Leistungen im Ausland kooperiert SCHULWÄRTS! mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Georg-August-Universität Göttingen, der Goethe-Universität Frankfurt, der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der Universität Regensburg. Insgesamt stammen die SCHULWÄRTS!-Bewerbungen von (ehemaligen) Studierenden von 64 verschiedenen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen deutschlandweit. Die mehr als dreimal so hohen Bewerbungszahlen im Vergleich zu den zu vergebenden Stipendien in 2019 zeigen das große Interesse der Lehramtsstudierenden und (angehenden) Lehrkräfte am stark betreuten und fachlich anspruchsvollen Mobilitätsprogramm SCHULWÄRTS! und machen gleichzeitig das hohe Entwicklungspotenzial deutlich.

Eine von CHE Consult durchgeführte SCHULWÄRTS!-Evaluation im Frühjahr 2021³ hat ergeben, dass 47 % der Praktikant / innen Gymnasiallehramt studiert bzw. studiert hat. 23 % der SCHULWÄRTS!-Teilnehmenden konnte dem Grundschullehramt zugeordnet werden. (Angehende) Lehrkräfte der Berufs-, Förder-, Haupt- und Realschulen etc. sind mit einem geringen Anteil (5% oder weniger) unter den Teilnehmenden vertreten. Zudem studieren / studierten 72% der Praktikant / innen Philologie. Diese Zahlen decken sich mit den Befunden aus der bundesweiten KOAB-Absolventenbefragung bzgl. der Auslandsmobilität aus 2019, die Andreas Hänssig und Daniela Elsner in diesem Band ausführlich rezipieren.

Um in Zukunft mehr derzeit noch unterrepräsentierte Lehramtsstudierende und (angehende) Lehrkräfte von einer Teilnahme am SCHULWÄRTS!-Programm zu überzeugen, sollen Maßnahmen im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit und der Zusammenarbeit mit Hochschulen vom SCHULWÄRTS!-Team in der Zentrale des Goethe-Instituts erarbeitet und pilotiert werden.

3 CHE Consult führte im Zeitraum April bis Juli 2021 eine Evaluationsstudie des SCHULWÄRTS!-Programms im Mixed-Method-Design durch. Folgende Personengruppen wurden hierfür befragt: SCHULWÄRTS!-Team, Forschungshub-Mitglieder, Hochschulkooperationspartner / innen, Expert / innen der Scientific Community, SCHULWÄRTS!-Stipendiat / innen und -Alumni. Letztere wurden in zwei Gruppen unterteilt: 1. Alumni, die ihr Praktikum im Zeitraum von 2015 – Juni 2018 absolvierten, 2. Alumni, die ihr Praktikum im Zeitraum Juli 2018 – April 2021 absolvierten. Grund dafür ist die Weiterentwicklung des Programms seit dem Jahr 2018. Wenn nötig, wird im Folgenden bei der Darlegung der Evaluationsergebnisse diese Unterscheidung mit ‚alt‘ (N=34) bzw. ‚neu‘ (N=64) gekennzeichnet.

4 Zielländer

SCHULWÄRTS! zählt derzeit (Stand Juni 2021) weltweit 41 Länder, in denen Lehramtsstudierende und angehende Lehrkräfte ein Schulpraktikum absolvieren können. Aufgrund der anhaltenden Corona-Pandemie werden in 2021 jedoch lediglich Praktika in europäischen Ländern und Georgien angeboten.

Tabelle 1: SCHULWÄRTS!-Praktikumländer (Stand: Juni 2021)

Region	Praktikumländer
Mittelosteuropa	Litauen, Polen, Tschechien, Ungarn
Nordafrika und Nahost	Ägypten, Jordanien, Libanon, Tunesien
Nordamerika	Mexiko
Nordwesteuropa	Dänemark, Finnland, Island, Niederlande, Norwegen, Schweden
Ostasien	China, Korea
Osteuropa und Zentralasien	Armenien, Georgien, Kirgisistan, Russland, Ukraine, Usbekistan
Subsahara-Afrika	Kamerun, Senegal
Südamerika	Brasilien, Kolumbien, Peru
Südasien	Indien, Nepal, Pakistan, Sri Lanka
Südostasien, Australien, Neuseeland	Australien, Indonesien, Thailand, Vietnam
Südosteuropa	Bulgarien, Kroatien, Rumänien, Türkei
Südwesteuropa	Belgien

In 2015 startete das SCHULWÄRTS!-Programm mit rund zehn Praktikumländern. Da sich SCHULWÄRTS! bei den Goethe-Instituten im Ausland großer Beliebtheit erfreut, ist die Anzahl der Praktikumländer stetig gewachsen. Jährlich übersteigen die Interessensbekundungen an der Teilnahme als SCHULWÄRTS!-Praktikumsland die möglichen Aufnahmekapazitäten. Aus diesem Grund basiert die Auswahl von neuen Zielländern auf einigen Kriterien.

Zu den Ausschlusskriterien gehören die Visumsbedingungen sowie die Kapazitäten und Gegebenheiten für die Betreuung vor Ort. Für das potenzielle SCHULWÄRTS!-Praktikumsland muss die Visumsausstellung für einen acht- bis 16-wöchigen Praktikumsaufenthalt an einer Schule im nationalen Bildungssystem gegeben sein. Der finanzielle und zeitliche Aufwand für den Erhalt der notwendigen Dokumente für die Visumsbeantragung muss in einem moderaten Verhältnis zum Stipendium und zur Praktikumsdauer stehen. Außerdem muss eine Betreuung durch das Goethe-Institut vor Ort und die Praktikumschule gewährleistet werden können. Darüber hinaus spielen auch die Unterstützung von sprachen-/bildungspolitischen Maßnahmen, die Bedeutung des Landes für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) und das Interesse potenzieller Bewerber/innen am Zielland eine Rolle im Entscheidungsprozess.

5 Praktikumsablauf

Der Praktikumsverlauf aller SCHULWÄRTS!-Teilnehmenden startet mit der Einreichung der Bewerbungsunterlagen. Pro Jahr finden drei bis vier Bewerbungsrunden statt, die über die Programmwebseite, Infoveranstaltungen an Hochschulen und Rundmails von Praktikumsbüros, International Offices, Lehrstühlen und Fachschaften bekannt gemacht werden. Alle Unterlagen werden über das Bewerbungsportal digital beim SCHULWÄRTS!-Team in der Zentrale des Goethe-Instituts eingereicht. Für die Chance auf ein SCHULWÄRTS!-Praktikum muss ein Motivationsschreiben, ein Lebenslauf, eine Unterrichts-/Projektskizze für eins der Lehramtsfächer, eine Skizze für ein (inter-)kulturelles Projekt zu Deutschland und eine Skizze für ein pädagogisches (Beobachtungs-)Projekt eingereicht werden. Für alle geforderten Unterlagen gibt es Leitfragen und für die Projekt-/Unterrichtsskizzen auch authentische Beispiele auf der SCHULWÄRTS!-Webseite, um den Interessierten für die Erstellung der Dokumente eine Orientierung zu geben. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, das SCHULWÄRTS!-Team wegen konkreter Rückfragen telefonisch oder per Mail zu erreichen. Der im Vergleich zu anderen Studienmobilitätsprogrammen große Umfang an geforderten Bewerbungsunterlagen verfolgt zwei Ziele: Zum einen wird entschieden, ob die Person für die Teilnahme am SCHULWÄRTS!-Programm aufgrund ihrer Motivation und der Qualität sowie Zielsetzung der eingereichten Projektskizzen ausgewählt wird. Zum anderen startet mit der Erstellung der Projektskizzen bereits die Auseinandersetzung mit einigen Praktikumsaufgaben. Beim pädagogischen Projekt entscheiden sich die Bewerber/innen für ein Thema, das allgemeindidaktischen Charakter und einen Mehrwert hinsichtlich der (inter-)kulturellen Betrachtungsweise besitzt. Die Beobachtungen und ggf. Befragungen bei den Lehrkräften an der Praktikumschule sollen den (inter-)kulturellen Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess u. a. hinsichtlich entsprechender Elemente im deutschen Schulsystem anregen. Beim (inter-)kulturellen Projekt zu Deutschland steht die Vermittlung eines aktuellen, authentischen und diversen Deutschlandbildes im Fokus, wodurch die sprachliche und kulturelle Sensibilität der potenziellen Praktikant/innen überprüft wird. Nachdem die Bewerbungsunterlagen auf das Ausschlusskriterium der Vollständigkeit überprüft werden, sichtet und bewertet das SCHULWÄRTS!-Team alle Dokumente anhand eines Kriterienkatalogs. Auf Grundlage der Begründung für die Praktikumswünschländer und der weiteren Informationen u. a. aus dem Lebenslauf ordnet das SCHULWÄRTS!-Team dem/der Bewerber/in schließlich das Praktikumsland zu.

Nach Benachrichtigung der Person über die Praktikumszusage in einem bestimmten Land wählen die SCHULWÄRTS!-Ansprechpartnerinnen oder -partner an den Goethe-Instituten im Ausland mithilfe der Bewerbungsunterlagen und aufgrund ihrer Expertise bzgl. der verschiedenen Partnerschulen eine passende Praktikumschule aus. Danach wird der konkrete Praktikumszeitraum entsprechend der Planungen der Schule und der Wünsche der Praktikantin bzw. des Praktikanten individuell festgelegt. Mit diesen Eckdaten (Praktikumsland, -schule und -zeitraum) kann der Stipendienvertrag erstellt und unterschrieben werden. Der unterschriebene Stipendienvertrag ist ein wichtiger Meilen-

stein im Praktikumsablauf, weil erst dann der Kontakt zwischen der Ansprechperson am Goethe-Institut im Ausland und der Praktikantin / dem Praktikanten hergestellt wird. Das Bekanntmachen zwischen SCHULWÄRTS!-Teilnehmendem und Betreuungslehrkraft liegt wiederum im Verantwortungsbereich der Ansprechperson am Goethe-Institut im Ausland. Durch diese feste Kommunikationsstruktur wird auf der einen Seite gewährleistet, dass die Rahmenbedingungen jedes Praktikums vom SCHULWÄRTS!-Team in der Zentrale ausgehandelt wurden und somit den Vorgaben der Fördervereinbarungen mit den Mittelgebern entsprechen. Auf der anderen Seite wird auf diese Weise die Kommunikation kanalisiert und der Kommunikationsaufwand für jede einzelne Person in diesem Gefüge möglichst gering gehalten. Wie viel Wochen zwischen der offiziellen Stipendienzusage und der Kontaktherstellung zwischen Praktikant / in und Ansprechperson am Goethe-Institut im Ausland liegen, lässt sich nicht pauschalisieren. Da hängt sehr stark von dem Bewerbungszeitpunkt und dem individuell festgelegt Praktikumszeitraum ab.



Abbildung 2: Visualisierung des SCHULWÄRTS!-Praktikumsablaufes; © Goethe-Institut / Kerstin Dürler

Die individuelle Vorbereitung auf das Praktikum wird durch die verpflichtende Teilnahme am Ausreiseseminar ergänzt, das vom SCHULWÄRTS!-Team in Zusammenarbeit mit einer externen Fortbildnerin durchgeführt wird. Dafür werden die Programmteilnehmenden drei Tage in die Zentrale des Goethe-Instituts nach München eingeladen. Aufgrund der Corona-Pandemie wurde ab August 2020 auf eine digitale Seminarvariante ausgewichen, wobei die Inhalte auf vier Tage aufgeteilt sind. Neben der Erläuterung relevanter Aspekte der Praktikumsorganisation wie die Kommunikationsstruktur und die Aufgabenteilung steht die Vorbereitung auf die Praktikumsaufgaben im Mittelpunkt. Dafür gibt es Input- und Austauschphasen u. a. zu Grundlagen der DaF-Methodik und Didaktik, Content and Language Integrated Learning (CLIL) sowie digitalen DaF-Materialien. Auch die mit der Bewerbung eingereichten Projekte werden im Ausreiseseminar thematisiert, indem sich die Teilnehmenden die Projekte in Kleingruppen gegenseitig vorstellen und anhand eines Kriterienkatalogs u. a. auf Sinnhaftigkeit und Durchführbarkeit prüfen sowie ggf. gemeinsam weiterentwickeln. Darüber hinaus findet eine mehrstündige länderunabhängige (inter)kulturelle Sensibilisierung statt und ein bis zwei

SCHULWÄRTS!-Alumni berichten über ihre Praktikumserfahrungen. Nicht nur die angeleitete Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Themen, sondern auch der informelle Austausch über Erwartungen und Ängste hinsichtlich des Praktikums im Ausland mit den anderen Teilnehmenden schafft ein Bewusstsein für die möglichen Lerneffekte verbunden mit dieser internationalen Erfahrung. Die Verzahnung von Theorie (fachlicher, praxisbezogener Input und Austausch in den Seminaren) und Praxis (acht- bis 16-wöchiger Praktikumsaufenthalt) ermöglicht den SCHULWÄRTS!-Teilnehmenden an bekanntes theoretisches Wissen aus ihrem Studium anzuknüpfen und es durch internationale Unterrichtserfahrung in einem anderen Bildungssystem zu erweitern. Aus der Befragung seitens CHE Consult resultierte eine sehr positive Resonanz in Bezug auf die Inhalte der Begleitseminare von SCHULWÄRTS!. So gaben 97% der ‚neuen‘ Stipendiat/innen und Alumni an, dass ihnen im Rahmen des Ausreiseseminars wertvolles Wissen für ihr anstehendes Praktikum vermittelt wurde. Zudem betonten 91%, dass ihre Sorgen vor der Reise in das jeweilige Zielland durch den Austausch im Ausreiseseminar genommen werden konnten.

„Ohne Betreuung würden sich viele gar nicht trauen in manche Länder zu gehen, daher ist SCHULWÄRTS! sehr wertvoll. Es bietet Sicherheit und auch im Anschluss ein Alumni Austausch Netzwerk.“ (Teilnehmer/in der Interviewbefragung im Rahmen der von CHE Consult durchgeführten Evaluation)

Die zu übernehmenden Aufgaben während des Praktikums sind nicht im Stipendienvertrag geregelt, weil die Bedarfe jeder Praktikumschule und die Ausgangslage jeder Praktikantin/jedes Praktikanten (hinsichtlich Fächerkombination, Schulform, Unterrichtserfahrung, DaF-Erfahrung usw.) unterschiedlich sind. Daher ist im Stipendienvertrag lediglich festgehalten, dass die Praktikumsaufgaben den Umfang von 25 Unterrichtseinheiten pro Woche nicht überschreiten sollten. Das Festlegen der Aufgaben wird vor oder zu Beginn des Praktikumsaufenthaltes gemeinsam von der Betreuungslehrkraft und der Praktikantin/dem Praktikanten ausgehandelt. Die Praktikumsaufgaben liegen in den meisten Fällen jedoch im Spektrum von Hospitation, Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung, Co-Teaching, Übernahme von einzelnen Unterrichtssequenzen, Leitung von kompletten Unterrichtseinheiten, Unterstützung bei oder selbstständige Durchführung von Projekten im Deutschunterricht und ggf. auch in den Studienfächern. Gewöhnlich lässt sich im Praktikumsverlauf auch eine Aufgabenprogression erkennen. Die gemeinsame Unterrichtszeit der Betreuungslehrkraft und der Praktikantin/des Praktikanten ermöglicht das gegenseitige Kennenlernen und Erfahren von anderen Unterrichtsmethoden, Herangehensweisen der Unterrichtsgestaltung, dem Einsatz von Sozialformen, dem Lernenden-Lehrenden-Verhältnis. Daraus ergibt sich ein Austausch zwischen Betreuungslehrkraft und Praktikant/in, der häufig in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichtsverhalten und der eigenen Lehrkompetenz auf beiden Seiten mündet. Die oben angesprochene Verknüpfung von Theorie und Praxis wird zudem auch in der didaktisch-methodisch ausgerichteten Lernplattform aufgegriffen, auf der sich die Teilnehmenden freiwillig zu pädagogischen Fragestellungen austauschen oder ihre theoretischen Kenntnisse im DaF/DaZ-Bereich

in Kombination mit praxisbezogenen Reflexionsaufgaben ausbauen können. Während des SCHULWÄRTS!-Praktikums kümmert sich hauptsächlich die Betreuungslehrkraft vor Ort um das Wohlbefinden der Praktikantin / des Praktikanten. Jedoch organisiert die Ansprechperson am Goethe-Institut im Ausland einen Einführungstag in den ersten Wochen des Praktikums, bei dem die Dauer, das Format und die konkreten Inhalte flexibel gestaltbar sind. Durch den Einführungstag soll erreicht werden, dass die SCHULWÄRTS!-Teilnehmenden die Spracharbeit des Goethe-Instituts im jeweiligen Land kennenlernen, Besonderheiten des Schulsystems erfahren, sich über ihre bisherigen Praktikumserfahrungen austauschen und die Kollegin / den Kollegen des Goethe-Instituts als Ansprechpartner / in bei Problemen und übergeordneten Fragen wahrnehmen.

Nach Beendigung des Praktikums und Rückkehr nach Deutschland folgt die Teilnahme am dreitägigen Nachbereitungsseminar in der Zentrale des Goethe-Instituts, seit August 2020 jedoch aufgrund der Corona-Pandemie ausschließlich im Digitalformat an zwei Tagen. Auch dieses Seminar wird vom SCHULWÄRTS!-Team in der Zentrale in Zusammenarbeit mit einer externen Fortbildnerin geplant und durchgeführt. Während am ersten Seminartag die Reflexion der Praktikumserfahrung in Bezug auf die persönlichen, didaktischen und (inter-)kulturellen Erfahrungen im Mittelpunkt steht, widmet sich der zweite und dritte Tag der Frage, inwieweit die Praktikumserfahrungen in den zukünftigen Schulalltag in Deutschland integriert werden können. Themen sind bspw. die Sprachförderung im Fachunterricht, Förderung der (inter-)kulturellen Kompetenz der Schülerschaft, Sensibilisierung im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt, Engagement für internationale Bildungszusammenarbeit – Ziele, die eine nachhaltige Wirkung der Auslandserfahrung verfolgen. Die Bedeutsamkeit des gemeinsamen Reflektierens im Nachgang des Praktikums, besonders mit Blick auf die anknüpfende Lehrtätigkeit zuhause, bestätigen auch die ‚neuen‘ SCHULWÄRTS!-Stipendiat*innen und Alumni selbst (84%).

6 Betreuungsstruktur und Aufgabenteilung

Die individuelle Betreuung der Praktikant / innen vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt hat einen hohen Stellenwert im SCHULWÄRTS!-Programm. Das enge Betreuungsnetz ermöglicht auf der einen Seite die große Flexibilität und Individualisierung bei der Praktikumsorganisation und auf der anderen Seite stellt es eine reibungslose Praktikumserfahrung sicher. Besonders in Krisenzeiten, beispielsweise während oder nach den Anschlägen im April 2019 in Sri Lanka oder zu Beginn der Corona-Pandemie in Ägypten und Jordanien, ist eine schnelle, umsichtige und insbesondere die Einschätzung der Kolleg/innen vor Ort einbeziehende Reaktion im Sinne des Wohles der Praktikant/innen unabdingbar. Für die Gewährleistung einer guten Betreuung mit mehreren Akteur/innen sind eine Aufgabenteilung und eine feste Kommunikationsstruktur notwendig. Der Aspekt der individuellen Betreuung während des Praktikums war für 91 % der ‚alten‘ und 80 % der ‚neuen‘ Stipendiat/innen Grund, mit SCHULWÄRTS! ein Auslandspraktikum zu absolvieren. Auch die flexible Durchführung ermöglichte, dass

85 % der ‚alten‘ und 71 % der ‚neuen‘ Programmteilnehmenden eine Auslandsphase in ihr Lehramtsstudium integrieren konnten.

Das SCHULWÄRTS!-Team in der Zentrale des Goethe-Instituts ist im Betreuungsgefüge die übergeordnete Instanz und übernimmt sowohl die grundlegenden organisatorischen Aufgaben als auch die Vor- sowie Nachbereitung des Praktikums. Damit ist das SCHULWÄRTS!-Team für folgende Aufgaben verantwortlich: Festlegung der Eckdaten des Praktikums, Erstellung des Stipendienvertrags, Auszahlung der Stipendienraten, Planung und Durchführung der Ausreise- und Nachbereitungsseminare sowie Kontaktherstellung zwischen Praktikant/in und Ansprechperson am Goethe-Institut vor Ort. Der SCHULWÄRTS!-Ansprechperson am Goethe-Institut vor Ort obliegt eine organisatorische und inhaltliche Funktion im Praktikumsland. Sie baut den Kontakt zwischen Praktikant/in und Betreuungslehrkraft an der Schule auf und informiert über landeskundliche Gegebenheiten. Außerdem veranstaltet sie den Einführungstag für die SCHULWÄRTS!-Teilnehmenden am Goethe-Institut, gibt Tipps bei der Unterkunftssuche und erstellt gemeinsam mit der Betreuungslehrkraft die Praktikumsbescheinigung am Ende des Aufenthaltes. Während des Praktikumsaufenthaltes ist die Kolleg/in am Goethe-Institut die Anlaufstelle bei Problemen sowohl für die Praktikant/in als auch für die Betreuungslehrkraft. Die Hauptaufgaben der Betreuungslehrkraft starten erst mit Praktikumsbeginn, jedoch werden auch vorab bereits Fragen zur Schule beantwortet und bei der Wohnungssuche unterstützt. Die Betreuungslehrkraft befindet sich in einem permanenten Aushandlungs-/Gestaltungsprozess mit der Praktikantin/dem Praktikanten zu den Aufgaben. Darüber hinaus unterstützt sie die SCHULWÄRTS!-Praktikantin/Praktikanten bei der Unterrichtsplanung und -durchführung im Deutschunterricht, bei der Umsetzung von außercurricularen Projekten und bei der Organisation von Hospitationen oder Unterrichtsversuchen in anderen Fächern. Oft ist die Betreuungslehrkraft auch im außerschulischen Leben eine wichtige Kontaktperson. Entsprechend der Aufgaben verschiebt sich auch die Betreuungintensität der verschiedenen Akteure: Während vor und nach dem Praktikum das SCHULWÄRTS!-Team der Hauptansprechpartner für die Belange der Praktikant/innen ist, ist es während des Praktikums die Betreuungslehrkraft an der Praktikumschule.

Das abschließende Zitat aus der SCHULWÄRTS!-Evaluation bekräftigt einmal mehr den Wert der intensiven, mehrdimensional angelegten Betreuungsstruktur im Rahmen des Programms und bildet Anlass zur Fortführung dessen:

„Es war ein Rundum Paket. Egal wo, man hatte immer einen Ansprechpartner. Die Vorbereitung war immens, das SCHULWÄRTS! Team in München hat immer schnell geantwortet, der Schulleiter und die betreuende Lehrkraft standen immer zur Verfügung, das Goethe-Team im Praktikumsland stand immer bereit. Das Netzwerk lief einwandfrei!“ (Teilnehmer/in der Interviewbefragung im Rahmen der von CHE Consult durchgeführten Evaluation)

7 SCHULWÄRTS! während Corona

Die Maßnahmen zur Eindämmungen der Corona-Pandemie, wie die von März bis zu mindestens Mitte Juni 2020 geltende weltweite Reisewarnung des Auswärtigen Amtes, die Ausgangs-/Kontaktbeschränkungen in allen SCHULWÄRTS!-Zielländern und die damit einhergehenden Schulschließungen von mehreren Monaten, führten zum Pausieren der SCHULWÄRTS!-Praktikumsvermittlung von März bis August 2020. Ein Online-Praktikumsformat, mit der Möglichkeit die Partnerschulen aus Deutschland ausschließlich digital beim Unterricht zu unterstützen, wird im Rahmen von SCHULWÄRTS! nicht vermittelt. Die Perspektive des direkten Einsatzes an der Praktikumschule, beispielweise in Form von Wechselunterricht oder eingeschränktem Präsenzunterricht, muss in der Praktikumsorganisationsphase gegeben sein.

Von September bis Dezember 2020 konnten 28 Kandidat/innen ihr Praktikum in Europa antreten. Um möglichst vielen Praktikant/innen einen Praktikumsaufenthalt in der zweiten Jahreshälfte 2020 zu ermöglichen, wurde die Mindestpraktikumsdauer auf sechs Wochen herabgesetzt. Darüber hinaus wurden im Frühjahr 2020 die Niederlande und Belgien außerplanmäßig als SCHULWÄRTS!-Zielländer aufgenommen, um mehr Praktikumsplätze in Europa anbieten zu können. Die Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminare werden seit August 2020 digital durchgeführt, wofür vorab von den externen Fortbildnerinnen in Abstimmung mit dem SCHULWÄRTS!-Team das Seminarkonzept mit Blick auf die veränderten Rahmenbedingungen weiterentwickelt wurde. In diesem Sinne übernimmt auch die Digitalisierung auf inhaltlicher Ebene mit den Themen wie digital unterstützte Arbeitsformen und Einsatz von digitalen Tools einen größeren Stellenwert. Für die bereits ausgewählten Programmteilnehmenden, die ihr Praktikum wegen der Corona-Eindämmungsmaßnahmen in 2020 nicht durchführen konnten, fand das digitale Zusatzprogramm I im Herbst 2020 statt, in dem interessierte Praktikant/innen und Alumni über mehrere Wochen Lernmaterialien mit digitalen Tools zum Thema Natur für Deutschlernende an Partnerschulen in Armenien, China, Georgien, Jordanien, Sri Lanka und Vietnam produzierten. Außerdem wurden vier digitale SCHULWÄRTS!-Gespräche bestehend aus themenbezogenem Input (z. B. Lehren und Lernen im Videounterricht, Sprachsensibler Fachunterricht) von Expertinnen mit anschließender Frage-Antwort-Runde für die SCHULWÄRTS!-Community angeboten.

Da auch in 2021 einige Eindämmungsmaßnahmen der Corona-Pandemie (z. B. Kategorisierung in Virusvariantengebiete, Hochinzidenzgebiete und einfache Risikogebiete) noch Bestand haben sowie die Lage in vielen außereuropäischen Ländern hinsichtlich der Infektionszahlen und der starken Beschränkungen des öffentlichen Lebens nur wenig vorhersehbar ist, werden auch in diesem Jahr lediglich Praktika in Europa und Georgien angeboten. Diese Entscheidung hat zur Folge, dass wieder einige bereits ausgewählte Teilnehmende ihr Praktikum nicht absolvieren können. Daher wurde analog zum Herbst 2020 in der ersten Jahreshälfte 2021 ein weiteres digitales Zusatzprogramm für die gleiche Zielgruppe durchgeführt. Diesmal erarbeiteten sie in Tandems eine DaF-Unterrichtseinheit zum Thema *Mein Lieblingssort*. Zu vereinbarten Zeitpunkten führten

die Tandems ihre Unterrichtseinheit mit den vorher ausgewählten Deutschklassen an den Partnerschulen in Ägypten, Aserbaidshan, Brasilien, Tschechien und Korea online durch. Gerade der persönliche Austausch mit den Lernenden und Lehrkräften der Partnerschulen im Ausland, also das direkte Feedback zur selbstständig erarbeiteten Unterrichtseinheit durch die Zielgruppe, stellte eine Weiterentwicklung im Vergleich zum Digitalen Zusatzprogramm I dar. Dies eröffnete die Möglichkeit, digital zusammenzuarbeiten und einen Eindruck des bevorstehenden (inter-)kulturellen und methodisch-didaktischen Austausches durch das SCHULWÄRTS!-Praktikum zu bekommen.

8 Die neuen Komponenten: Alumni-Arbeit & Forschungshub

Die Ausweitung des Programms um zwei weitere Komponenten erfolgte im Herbst 2019: Zum einen wurde die Alumni-Arbeit stärker ausgebaut und mithilfe einer neu entwickelten SCHULWÄRTS!-Alumni-Web-App (SWAP) dem digitalen Zeitalter angepasst. Zum anderen wurde der SCHULWÄRTS!-Forschungshub gegründet – eine interdisziplinär ausgerichtete Forschungsgruppe, die sich dem wissenschaftlichen Diskurs um die Internationalisierung der Lehrkräftebildung widmet. Im Folgenden werden beide Komponenten im Einzelnen erläutert.

8.1 Alumni-Arbeit & SWAP

Ein langfristiges Ziel von SCHULWÄRTS! ist es, die ehemaligen Praktikant/innen bzw. Alumni als Multiplikator/innen der internationalen Bildungszusammenarbeit zu gewinnen. Sie haben selbst erlebt, welchen Erkenntnis- und Kompetenzzuwachs ein Auslandsaufenthalt schafft. Mit dem eigenen Erfahrungsschatz im Gepäck sind sie als zukünftige Lehrkräfte an Schulen in Deutschland prädestiniert, sich für die internationale Bildungszusammenarbeit einzusetzen und einen Beitrag zur Internationalisierung der Schulen zu leisten. In den Nachbereitungsseminaren und in SWAP zeigt das SCHULWÄRTS!-Team hierfür verschiedene Möglichkeiten auf: Die Alumni können an Schulen für individuelle Schüler/innenaustauschprogramme oder für internationale Freiwilligendienste in der Übergangsphase von Schule zu Ausbildung/Studium werben oder sich in der Zusammenarbeit zwischen Schulen aus verschiedenen Ländern engagieren. Das kann in ganz unterschiedlichen Formaten geschehen: von einem kleinen digitalen unterrichtsthematischen Austausch bis hin zu einer physischen Jugendbegegnung im Rahmen einer Schulpartnerschaft. Als vorbereitende Unterstützung bot das SCHULWÄRTS!-Programm bisher (digitale) Workshops zu den Themenfeldern *Projektmanagement* und *Organisation von Jugendbegegnungen* an und führte digitale Zusatzprogramme durch (zu den Inhalten der Zusatzprogramme siehe Kapitel 7).

Der Ausbau der Alumni-Arbeit liegt auch in dem besonderen Anliegen des SCHULWÄRTS!-Programms begründet, dass die intensive Betreuung der Stipendiat/innen kontinuierlich Bestand haben soll. Durch die Begleitung über das Praktikum hinaus sollen schließlich der Übergang von Studium in den Lehrkräfteberuf erleichtert und die

intrinsische Motivation für die Arbeit im Sinne einer offenen inklusiven Bildungslandschaft aufrechterhalten werden. Stimmen aus der jüngsten SCHULWÄRTS!-Evaluation bestätigen das anhaltende Interesse der Alumni an einer Fortführung im Feld der Internationalisierungsarbeit. So gaben 94% der ‚alten‘ und 98% der ‚neuen‘ Alumni an, Schüler/innen für die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen oder -austauschen gewinnen zu wollen. Auch folgendes Zitat einer Alumna untermauert die angestrebte Wirkung des Programms:

„Die Arbeit in der Ferne hat in mir Hunger auf mehr ausgelöst. Die Vermittlung meiner Kultur und die gleichzeitige Auseinandersetzung mit einer völlig Fremden bereitete mir viel Freude. Ich möchte mich in Zukunft mehr für die Vermittlung von deutscher Kultur und Sprache engagieren und liebend gerne weitere Auslandsaufenthalte antreten.“ (Teilnehmer/ in der Interviewbefragung im Rahmen der von CHE Consult durchgeführten Evaluation)

Die positive Resonanz wurde dem SCHULWÄRTS!-Team in München auch direkt von Seiten der Alumni kommuniziert. So gab es zahlreiche persönliche Anfragen zu einer möglichen weiteren Kooperation mit dem Goethe-Institut. Als Reaktion auf die vermehrte Eigeninitiative folgte schließlich die Idee zur Entwicklung von SWAP – eine webbasierte App, die schließlich im Herbst 2019 gelauncht werden konnte. SWAP besteht hauptsächlich aus den folgenden drei Rubriken: *Aktuelles*, *Community*, *Engagements & Belohnungen*. Über *Aktuelles*, der sogenannte *Newsfeed*, erfahren die Alumni alle wissenswerten Neuigkeiten rund um das SCHULWÄRTS!-Programm, über bevorstehende Termine/Veranstaltungen und Karriere-News. In der *Community* können sich die Alumni vernetzen und untereinander austauschen. In der Rubrik *Engagements* erhalten sie die Möglichkeit, in unterschiedlichsten Bereichen (Öffentlichkeitsarbeit, Community, Interkulturelle Vernetzung, Forschung) tätig zu werden und eine Aufgabe nach eigenem Interesse auszuwählen, bspw. SCHULWÄRTS!-Vortrag an der Universität, Übernahme des SCHULWÄRTS! Instagram-Accounts, Erfahrungsbericht im SCHULWÄRTS!-Ausreiseseminar. In den jeweiligen Engagements erhalten die Alumni zudem Informationen und Hilfestellungen für die Durchführung der Aufgaben. Nach erfolgreichem Abschluss eines Engagements bekommen die SCHULWÄRTS!-Alumni Punkte gutgeschrieben, die sie dann wiederum in *Belohnungen*, wie zum Beispiel ein Tagesticket für die Bildungsmesse *didacta*, einen Bahngutschein oder sogar ein erneutes Auslandspraktikum eintauschen können.

Mit den verschiedenen analogen, aber auch digitalen Maßnahmen im Rahmen der Alumni-Arbeit versucht das Programm, die diversen Interessen der SCHULWÄRTS!-Zielgruppe anzusprechen und möglichst breit abzudecken, um eine fruchtbare und vor allem nachhaltige Zusammenarbeit möglich zu machen.

8.2 SCHULWÄRTS!-Forschungshub

Die Genese des Forschungshubs basiert hauptsächlich auf den folgenden drei Motivationen: Erkenntnisse aus der ersten SCHULWÄRTS!-Evaluation (2017/18), Forschungsinteresse seitens der Hochschulen in Deutschland, Bedarf an valider Datenbasis.

Die im Rahmen der SCHULWÄRTS!-Evaluation erfolgte Auseinandersetzung mit der Signifikanz von Mobilitätsprogrammen und deren nachhaltigen Auswirkungen auf die verschiedenen Akteur*innen in der Bildungslandschaft führte rasch zu der Annahme, dass die Forschungslage hierzu noch lückenhaft ist. Das bekundete Interesse seitens der verschiedenen deutschen Hochschulen an der Aufnahme eines gemeinschaftlichen Forschungsvorhabens in diesem Themenfeld unterstrich das Desiderat. Damit Empfehlungen für eine erweiterte, international ausgerichtete Lehrkräftebildung formuliert werden und um in Dialog mit bildungspolitischen Entscheidungsträgern treten zu können, wird eine wissenschaftlich valide Datenbasis benötigt. Die neu gewonnenen Daten können in beiden Handlungsfeldern gewinnbringend eingesetzt werden: Im Kontext der Bildungs- und Internationalisierungsforschung erlauben sie neue theoretische Zugänge und Generalisierungen. Im Zuge des Gestaltungsprozesses der Lehrkräfteausbildung dienen sie als Diskussionsgrundlage und Orientierungswerte.

All diese Gründe bildeten den Startschuss für den SCHULWÄRTS!-Forschungshub im Oktober 2019, der mittlerweile acht feste Mitglieder aus unterschiedlichen Fachdisziplinen zählt: Dr. Adrianna Hlukhovich (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Prof. Dr. Anatoli Rakhkochkine (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg), Andreas Hänssig (Goethe-Universität Frankfurt a. M.), Dr. Jan Springob (Universität zu Köln), Dr. Julia Schmengler (ehem. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / medienpädagogische Beraterin für den Landkreis Cuxhaven und Lehrerin), Dr. Sina Westa (Universität Erfurt / Erfurt School of Education), Sophie Kluge (Ludwig-Maximilians-Universität München), Thomas Rey (Otto-Friedrich-Universität Bamberg). Hauptsächlich dient der Hub als eine Diskussions- und Arbeitsplattform für dessen Mitglieder. Zudem ermöglicht er eine Vernetzung von Wissenschaftler/innen und Expert/innen aus verschiedenen Handlungsfeldern, fördert den Fachdiskurs um die Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung und treibt die Forschung durch neue theoretische und empirische Arbeiten mit interdisziplinärer Ausrichtung voran. Zweimal jährlich veranstaltet das SCHULWÄRTS!-Team Netzwerktreffen bzw. Workshops, um Raum für Vorstellung, Austausch und Feedback zu den jeweiligen Forschungsarbeiten in Entstehung zu gewährleisten, die unterschiedlichen Expertisen zu bündeln und Synergien für wissenschaftliche Gemeinschaftsprojekte zu schaffen. Darüber hinaus werden gemeinsam wissenschaftliche Konferenzen zum benannten Thema besucht und in Form von Vorträgen, Workshops, Gesprächsrunden daran teilgenommen. Als Produkt der Zusammenarbeit zwischen den Hub-Mitgliedern entstand schließlich die Idee für den vorliegenden Forschungshub-Sammelband, der die im Hub entstehenden Arbeiten bündelt und eine erhöhte Sichtbarkeit der Signifikanz von Mobilitätsprogrammen für die Öffnung der Bildungslandschaft generieren soll. Um aussagekräftige Daten zu den Auswirkungen von Mobilitätsprogrammen wie SCHULWÄRTS! gewinnen zu können, ist eine langfristige begleitende Untersuchung wünschenswert. Insbesondere um einen Entwicklungsprozess der Programmteilnehmenden aufzeigen und dadurch Aufschluss über einen möglichen Kompetenzgewinn und Professionalisierungszuwachs erhalten zu können, braucht es quantitative Studien im Längsschnitt mit mehreren Kohorten (siehe bspw. den Beitrag von Kluge, Rey & Springob in diesem Band). Auch eine fortführende Analyse über

die affektiven Kompetenzen der Studierenden hinaus, wie bspw. die Untersuchung von performativen und kognitiven Dimensionen, böten sich im Rahmen des Forschungshubs an. Die im Hub vertretenen interdisziplinären Expertisen sowie das bestehende SCHULWÄRTS!-Netzwerk als verfügbare Erhebungsgrundlage machen die Umsetzung eines solchen Vorhabens möglich. Auch die Einbindung internationaler Forscher/innen über die SCHULWÄRTS!-Partnerländer bildet einen denkbaren nächsten Schritt, um zusätzliche Fachgebiete für die verschiedenen Untersuchungen in Planung abdecken zu können. Letztendlich wird eine nachhaltige Bindung und kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Forschungshub-Mitgliedern angestrebt. Ziel ist die Etablierung des Hubs als Ansprechpartner/Berater im fachlichen Kontext der Internationalisierung der Lehrkräftebildung.

Im Rahmen des Forschungshubs bietet das SCHULWÄRTS!-Programm auch eine Kooperationsmöglichkeit für Studierende an. Durch eine organisatorische und fachliche Begleitung werden Studierende und Nachwuchswissenschaftler/innen aus Deutschland bei der Umsetzung eigener empirischer Untersuchungen unterstützt, die SCHULWÄRTS! zum Forschungsgegenstand haben. Diese kann mit einer wissenschaftlichen Hausarbeit, Bachelor-/Masterarbeit oder mit einer Promotion verknüpft sein. Neben der Beratung zu möglichen Forschungsfragen rund um die Internationalisierung der Lehrkräftebildung hilft das SCHULWÄRTS!-Team bei der Vermittlung entsprechender Proband/innen zur Erhebung der Daten und ermöglicht den Studierenden zudem die Teilnahme an den Netzwerktreffen mit Akteur/innen aus der Bildungsforschung. Exemplarisch für die positive Resonanz des Angebots kann die Zusammenarbeit mit der SCHULWÄRTS!-Alumna Maren Hanneken angeführt werden, die nicht nur das SCHULWÄRTS!-Programm zum Forschungsgegenstand ihrer Masterarbeit gemacht hat, sondern ebenso aktiv im Forschungshub mitarbeitet. Die Schnittstelle zwischen eigener Praxiserfahrung im Ausland und Zugang zum wissenschaftlichen Diskurs führte Maren Hanneken schließlich in die berufliche Laufbahn als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, wo sie am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education und internationale Bildungsforschung von Prof. Dr. Anatoli Rakhkockhine im Feld der Internationalisierungsforschung tätig ist. Im Folgenden werden (Teil-)Ergebnisse und eine daraus resultierende Diskussion über die Bedeutung von Auslandspraktika aus Perspektive der Lehramtsstudierenden aus der genannten Masterarbeit vorgestellt.

9 Erkenntnisse aus einer Interviewstudie einer SCHULWÄRTS! Alumna – von Maren Hanneken

9.1 Kontext

Die im Folgenden vorgestellte Masterarbeit unter dem Titel *„Also der Auslandsaufenthalt hat tatsächlich alles verändert“ – Eine Interviewstudie zu Perspektiven von Lehramtsauszubildenden auf ihre Auslandserfahrungen* wurde von einer SCHULWÄRTS!-Alumna ver-

fasst. Sie entstand mitunter durch die Unterstützung des SCHULWÄRTS!-Programms und durch die SCHULWÄRTS!-Community. Das SCHULWÄRTS!-Programm und die Vernetzungsmöglichkeit mit der Alumni Community über SWAP diente als Feldzugang für die Datenerhebung. Der SCHULWÄRTS!-Forschungshub und die Mitarbeit in diesem bot zusätzliche Unterstützung durch den Kontakt zu einem Netzwerk erfahrener Wissenschaftler/innen.

9.2 Thematische Einordnung

Die deutsche Lehrkräftebildung steht aktuell vor einer der größten bildungspolitischen Herausforderungen seit dem Zweiten Weltkrieg. Als Ausbildungssystem, das stark von föderalen bildungspolitischen Interessen geprägt ist, steht es unter zunehmendem Druck, sich parallel zur Globalisierung weiterzuentwickeln. Den Anforderungen zunehmend komplexer Lebens- und Arbeitswelten des 21. Jahrhunderts Rechnung zu tragen, stellt die Lehrkräftebildung vor eine besondere systemspezifische Herausforderung (vgl. Rotter 2014, S. 45). Konkret manifestiert sich diese Herausforderung in dem bildungspolitischen Postulat einer Internationalisierung der universitären Lehramtsausbildung. Die Forderungen nach einer Internationalisierungsstrategie sind in der vergangenen Dekade lauter geworden. In einer Resolution des Deutschen Akademischen Austauschdienstes oder als zentrale Thematik der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. DAAD 2013a; HRK 2015b) zeigt sich das Anliegen in seiner Dringlichkeit.

Für die Umsetzung der Internationalisierungsstrategie gewinnen besonders Auslandsaufenthalte an Bedeutung. Sie gelten als Hoffnungsträger der modernen Lehrkräfteprofessionalisierung. Mit ihnen wird die Erwartung verbunden, angehende Lehrkräfte in jenen Kompetenzen zu schulen, die notwendig sind, um die neuen Anforderungen von schulischer Bildung in einer globalisierten Gesellschaft aufzufangen (vgl. Rotter 2014, S. 46). So wird beispielsweise in der Berliner Erklärung zur Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität resümiert: „Angesichts von Schulklassen mit kultureller und muttersprachlicher Vielfalt brauchen Lehrkräfte selbst interkulturelle Erfahrungen“ (HRK 2015a, S. 10).

Die große Bedeutung von Auslandsaufenthalten für Lehramtsstudierende spiegelt sich aktuell jedoch nicht in den Mobilitätszahlen wider. 2013 haben nur 23 % der Lehramtsstudierenden einen studienrelevanten Auslandsaufenthalt durchgeführt. Im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer ist dies einer der geringsten Prozentsätze. Bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften liegt der Prozentsatz beispielsweise bei 36%. Damit verzeichnen die Wirtschaftswissenschaften zudem einen Anstieg von 10% seit dem Jahr 2007, während es bei den Lehramtsstudierenden lediglich 3% sind (vgl. Heublein et al. 2015, S. 7).

Das Phänomen, dass Auslandsaufenthalte in der Lehrkräftebildung einerseits das aktuelle Hoffnungsbild der modernen Lehrkräfteprofessionalisierung darstellen, aber andererseits vergleichsweise wenige Lehramtsauszubildende ins Ausland gehen, zeugt von einer Diskrepanz und ist demnach einer näheren Betrachtung würdig. Während die Bedeutung von Auslandsaufenthalten im Kontext aktueller gesellschaftlicher Ent-

wicklungen und bildungspolitischer Forderungen durchaus deutlich wird, stellt sich dennoch die Frage, wieso Lehramtsstudierende die Möglichkeit einer Auslandserfahrung vergleichsweise seltener wahrnehmen. Die Perspektive der Lehramtsstudierenden auf Ihre Auslandsaufenthalte ist ein zentraler Aspekt, den es zu untersuchen gilt, um einer Antwort auf diese Frage näher zu kommen.

Die vorliegende Arbeit widmet sich daher den Erfahrungen von Lehramtsauszubildenden im Auslandsaufenthalt als Forschungsgegenstand. Um einen Einblick in die Erfahrungswelt der Lehramtsauszubildenden zu erlangen, sollen im Folgenden die Perspektiven der Akteur/innen in Bezug auf ihre Auslandserfahrungen in den Blick genommen werden. Die vorliegende Arbeit unterliegt demnach der Forschungsfrage: Welche Perspektive haben Lehramtsstudierende auf Auslandserfahrungen während der Lehramtsausbildung?

9.3 Forschungshintergrund

Eine Literatursichtung zeigt, dass Auslandsaufenthalte Forschungsgegenstand einer Reihe von Studien sind. Während dabei die Definition des Begriffs *Auslandsaufenthalt* breit gefächert ist, zeugt der wissenschaftliche Diskurs hinsichtlich des Erkenntnisinteresses von einem zunächst sehr einheitlichen Bild. Der prominente Fokus in der Forschung ist der potenzielle Mehrwert von Auslandsaufenthalten für die verschiedenen Akteur/innen. Während die möglichen Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auch im Bereich der Lehrkräftebildung ein verstärktes Forschungsinteresse erfahren haben, stehen die Perspektiven der angehenden Lehrkräfte auf ihre Auslandserfahrungen bisher kaum im Fokus der Untersuchung. Erst in jüngster Vergangenheit waren sie Gegenstand einer bisher unveröffentlichten DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie unter dem Titel *Internationale Mobilität im Studium 2017* (Willige et al. o.J. In J. Kercher, & M. Schifferings, 2019). Kercher und Schifferings (2019) veröffentlichen bereits Teilergebnisse dieser Studie in ihrer Arbeit und erlauben damit erste Einblicke in die Einstellungen von Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Auslandsaufenthalte.

Die Studie differenziert zwischen Auslandsmobilen (Lehramtsstudierende, die bereits im Ausland waren), Mobilisierbare (Lehramtsstudierende, die sich einen Auslandsaufenthalt vorstellen können, jedoch noch nicht im Ausland waren) und Desinteressierten (Lehramtsstudierende, die einen Auslandsaufenthalt ausschließen; vgl. Kercher & Schifferings 2019, S. 242f.). Die Ergebnisse zeigen, dass 35% der auslandsmobilen Lehramtsstudierenden einen Auslandsaufenthalt als üblich in ihrem Studium empfinden. 23% nehmen Auslandsaufenthalte sogar als einen unverzichtbaren Bestandteil eines Studiums wahr. Dies ist ein Indikator dafür, dass Lehramtsstudierende Auslandsaufenthalten grundsätzlich positiv gegenüberstehen und ihre Relevanz erkennen. Für eine erste Einsicht in die Perspektiven von Lehramtsauszubildenden auf Auslandsaufenthalte sind des Weiteren die Studienergebnisse zu den Ertragserwartungen von Bedeutung. Diese Studie nimmt zweierlei Ertragserwartungen in den Blick: Ertragserwartungen für Karriere und Qualifikation sowie persönliche Ertragserwartungen. Für ersteres ergibt sich das Bild, dass Lehramtsstudierende auf Auslandsaufenthalte als Raum für die Ent-

wicklung von Kompetenzen und Wissen blicken, die sie für den Arbeitsmarkt attraktiv machen. Dies zeigt sich in dem Ergebnis, dass 96 % der Auslandsmobilen einen Auslandsaufenthalt als eine Chance zur Vertiefung der Sprachkenntnisse wahrnehmen. Zudem gibt knapp die Hälfte der Auslandsmobilen (44 %; 49 %) an, dass sie eine Förderung des Fachwissens und bessere Job- und Einstiegsangebote erwarten (vgl. Kercher & Schifferings 2019, S. 243).

Bezüglich der persönlichen Ertragswartungen sehen Lehramtsstudierende ihre Auslandsaufenthalte scheinbar als persönlichen Entfaltungs- und Wachstumsraum. Dies zeigt sich bei 94 % der Auslandsmobilen, die ihren Auslandsaufenthalt als spannende und aufregende Zeit wahrnehmen. 84 % derselben Gruppe bestätigen zudem, eine Offenheit gegenüber anderen Kulturen entwickelt zu haben und mit 83 % bestätigt fast die gleiche Menge an auslandsmobilen Lehramtsstudierenden, dass ihr Auslandsaufenthalt einen positiven Beitrag für die persönliche Entwicklung geleistet hat.

Die Ergebnisse dieser Studie öffnen den Blick des wissenschaftlichen Diskurses für die Erforschung der Perspektive von Lehramtsstudierenden auf ihre Auslandsaufenthalte. Die vorliegende Arbeit schließt insofern an diesen Forschungsbereich an, als dass sie sich den Erkenntnissen der besonderen Relevanz und dem Potenzial von Auslandsaufenthalten allgemein und besonders für die Lehramtsausbildung annimmt und sie zum Forschungsgegenstand der Arbeit macht. Im Fokus soll dabei jedoch nicht die Wirkung des Auslandsaufenthaltes für Lehramtsauszubildende stehen, sondern die Perspektive, die Lehramtsauszubildende auf ihre Auslandsaufenthalte haben. Die vorliegende Arbeit widmet sich somit einem Forschungsdesiderat. Genauer schließt die Arbeit an die bisher einzige themenrelevante Studie, die DAAD-DZHW-Studie zur Studierendenmobilität, an. Während diese Studie mit einer quantitativ-empirischen Datenanalyse Einblicke in die Perspektiven von Lehramtsauszubildende auf ihre Auslandsaufenthalte gibt, fundiert die vorliegende Arbeit auf einer qualitativen Methodik. Mit der Kombination aus narrativ fundierten Interviews in der Erhebungsmethode und der dokumentarischen Methode der Interpretation in der Auswertungsmethode unterliegt dem Forschungsanliegen das Prinzip der Offenheit und legt den Fokus auf Erfahrungswissen. Die Ergebnisse basieren auf habitualisierten Wissensbeständen und eigentheoretischen Explikationen. Dadurch können auch bisweilen unerforschte Aspekte der entwickelten Perspektiven aufgedeckt werden.

9.4 Theoretischer Rahmen & Methodik

Für die Masterarbeit dienen die Forschungsperspektive *Transnationalismus* und das Konzept des *transnationalen Kapitals* als heuristische Linse. Auslandsaufenthalte werden somit als *transnationale Erfahrungsräume* betrachtet.

9.4.1 Forschungsperspektive Transnationalismus

„As prisoners of methodological nationalism ... we do not understand the ‚global generation‘ and its transnational fragments, and so on.“ (Beck 2007, S. 287)

Das vorangestellte Zitat inkorporiert die Dichotomie zwischen traditioneller Methodologie und der Notwendigkeit aktueller methodologischer Analysedimensionen für eine empirische Beleuchtung gegenwärtiger transnationaler sozialer Lebenswelten. Der Status quo in der Forschungswelt der vergleichenden Erziehungswissenschaften manifestierte sich lange Zeit in einem „nationalstaatliche[n] Paradigma“ (Adick 2005, S. 244). Das bedeutet, dass Erziehung und Bildung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs primär und überwiegend als nationalstaatlich organisiertes Konstrukt verstanden und auch in diesem Kontext reflektiert und erforscht wurden. Auch pädagogische Modelle und Handlungsempfehlungen wurden für eine Anwendung im nationalstaatlichen Bereich entwickelt. Der Nationalstaat galt also seit jeher als die gewählte Analyse- und Bezugseinheit, wenn Erziehung und Bildung im Forschungsfokus standen. Dieses nationalstaatliche Paradigma fand dabei in einer Vielzahl historischer und struktureller Wirklichkeitsbereiche durchaus seine Legitimierung, muss aber angesichts zunehmender Etablierung grenzüberschreitender Strukturen in der Bildung angepasst werden, um auch transnationale soziale Lebenswelten erfassen zu können (vgl. Adick 2005, S. 244ff.). Die Kritik am methodologischen Nationalismus fundiert unter anderem auf der Tatsache, dass sich eine nationalstaatlich orientierte Analyseeinheit durch eine sehr abgrenzende, ausschließende und dadurch auch limitierende Perspektive auszeichnet. Bildlich wird diese Kritik als ein Denken in Containern dargestellt: „[T]he web of social life was spun within the container of the national society, and everything extending over its borders was cut off analytically“ (ebd., S. 307). Das Container-Denken stellt demnach eine Begrenzung des Analyse-Horizonts dar und lässt jegliche grenzüberschreitenden Verbindungen außer Acht. Daher muss die natürliche Annahme, dass der Nationalstaat die zentrale Bezugs- und Analyseeinheit sozialer Phänomene ist, in Frage gestellt werden (vgl. ebd.).

Eine Antwort auf diese methodologische Herausforderung sieht die Erziehungswissenschaft heute in dem Forschungsprogramm des Transnationalismus. Die Forschungsperspektive des Transnationalismus basiert in seinen Grundzügen auf Ludger Pries (1996) *Forschung zu Transnationale[n] Soziale[n] Räumen*. Forscher/innen stellen in diesem Zusammenhang einen neuen „methodologischen Kosmopolitismus“ (Beck & Sznaider 2006, S. 13) oder auch „methodological transnationalism“ (Khagram & Levitt 2008, S. 28) als Gegenstück zum nicht mehr tragfähigen methodologischen Nationalismus vor. Khagram und Levitt (2008) formulieren die Agenda des methodologischen Transnationalismus wie folgt: „Methodological Transnationalism – reformulates existing data and accounts, invents new kinds of information and evidence, applies existing investigative approaches in novel ways, and designs novel research tools and approaches with which to analyze, explain and interpret transnational phenomena and dynamics“ (ebd. S. 28).

9.4.2 *Transnationales Kapital*

Der Begriff des Transnationalen Kapitals besteht in seiner Konzeptualisierung noch im Reifungsprozess, denn – wie Keßler et al. (2018) formulieren – ist im wissenschaftlichen Diskurs noch eine „begriffliche [...] Unschärfe“ (S. 232) zu vermerken. Transnationales Kapital als Konzept lässt sich jedoch durch die Darstellung der zentralen Referenztheorien abbilden und kann mit Hilfe einer Arbeitsdefinition als heuristische Linse dienen (vgl. ebd.).

Maßgebend für die Konzeptualisierung des transnationalen Kapitals ist die Kapitaltheorie nach Bourdieu (1983, 1987). Laut Bourdieu können Kapitalien verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Er unterscheidet zwischen ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital. Sie grenzen sich durch Anwendungsbereiche und unterschiedliche Transformationskosten voneinander ab (Bourdieu 1983, S. 184f.).

Bourdieu kritisiert somit den ausschließlich ökonomiebasierten Kapitalbegriff als unzulänglich für eine umfassende Betrachtung von Kapital bzw. Macht in der Gesellschaft, denn es würde bedeuten, dass jegliche Form bürgerlicher Produktion und Austauschbeziehungen als uneigennützig begriffen werden müsste. Bourdieu weist hierbei darauf hin: „Wie aber jedermann weiß, haben auch scheinbar unverkäufliche Dinge ihren Preis“ (Bourdieu 1983, S. 184). Daher hebt er die Existenz von Kapitalien hervor, die im gesellschaftlichen Leben nicht als ökonomisch wertvoll erkannt werden oder überhaupt erkennbar sind. Das resultierende Phänomen ist das der Verschleierung, oder auch Euphemisierung, des ökonomischen Charakters von Kapitalien (vgl. Bourdieu 1983, S. 184). Zentral steht dementsprechend das kulturelle Kapital als „zweifelloso die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital“ (Bourdieu 1983, S. 188). Kulturelles Kapital ist nicht unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar. Es bedarf einem gewissen Aufwand an Transformationskosten und ist nur unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital umzusetzen. Bildung wäre vor einem ausschließlich ökonomischen Kapitalbegriff beispielsweise nicht in erster Linie als ökonomisch eigennützig erkennbar, obwohl es zu einer Profitmaximierung führen kann und deshalb als Kapital zu verstehen ist.

Auch der Aspekt der Mobilität findet Bedeutung in der Konzeptualisierung des transnationalen Kapitals. Wie Keßler et al. (2018) festhalten, soll mit diesem Begriff des Mobilitätskapitals die Bedeutung der Mobilität im Rahmen aktueller Globalisierungsprozesse hervorgehoben werden (S. 233). Forsey (2017) beobachtet in diesem Kontext eine klare Vorstellung von dem Zusammenhang zwischen individuellem Fortschritt und Mobilität: „Messages transmitted through education systems about needing to ‚experience the world‘ to ‚internationalise‘ or to ‚network‘, and ‚to get out of this town if you really want to make something of yourself‘ (see Corbett, 2007) suggest that personal growth and development require movement“ (Forsey 2017, S. 60). Zudem zeichnet sich das Konzept durch eine Wahrnehmung aus, die nicht nur physische Mobilität berücksichtigt, sondern ebenso das Potenzial mobil zu sein (vgl. Keßler et al. 2018, S. 233).

Die gewählte Arbeitsdefinition für den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit schließt sich somit den Ausführungen und der Argumentation von Keßler et al. (2018,

S. 233f.) an, die das Konzept des transnationalen Kapitals als Heuristik für die Analyse von Biografien eruieren. Die theoretische Konzeption des Begriffs des transnationalen Kapitals, die dieser Arbeit zugrunde liegt, findet sich innerhalb der Kapitaltheorie Bourdieus wieder. Transnationales Kapital wird demnach nicht als eigenständige Kapitalform begriffen und ist dabei tiefgreifend in Bourdieus Konzeption verankert. Dieses kann in verschiedenen Manifestationsformen des transnationalen Kulturkapitals, als transnationales Sozialkapital oder als transnationales symbolisches Kapital sichtbar werden: „Dabei verstehen wir transnationales Kapital als durch Prozesse der Grenzüberschreitung determiniertes Kapital, das in den unterschiedlichen Manifestationsformen, wie sie in der Theorie Bourdieus konzipiert wurden, auftauchen kann“ (Keßler et al. 2018, S. 234). Obwohl sich diese Konzeption auch vom Begriff des Mobilitätskapitals abgrenzt, erkennt sie dennoch die Relevanz der Mobilität in diesem Kontext an. Der Definition des transnationalen Kapitals ist demnach anzuschließen, dass sie in einem besonderen Zusammenhang mit Mobilität steht. Transnationales Kapital befähigt Personen zur Mobilität innerhalb transnationaler Räume: „Die Besonderheit dieses Kapitals zeichnet sich dabei dadurch aus, dass es die sozialen Akteure in die Lage versetzt, sich in entsprechenden sozialen Arenen zu bewegen“ (Keßler et al. 2018, S. 234). In dieser Konzeption soll transnationales Kapital für den weiteren Verlauf als offene Arbeitsdefinition dienen.

Neben der Analyse von Biografien ist das Konzept des transnationalen Kapitals auch als Instrument für die vorliegende Analyse von Perspektiven auf Auslandserfahrungen nicht zu verkennen. Die Verwendung einer transnationalen Forschungsperspektive und konkret die Verwendung des Konzeptes des transnationalen Kapitals ermöglicht auch für die vorliegende Untersuchung eine Überwindung des methodologischen Nationalismus. Transnationalisierung als Prozess erlaubt die Vorstellung, dass eine Aneignung transnationalen Wissens möglich ist, ohne sich physisch zwischen zwei Staaten zu befinden. Für das vorliegende Forschungsanliegen bietet diese theoretische Konzeption demnach die heuristische Linse, um Auslandsaufenthalte nicht nur als transnationalen Erfahrungsraum, sondern damit einhergehend auch als transnationalen Bildungsraum zu beleuchten.

9.4.3 *Forschungsdesign*

Da die Perspektiven von Lehramtsauszubildenden von Interesse sind, und im Forschungsstand dieser Thematik ein Desiderat besteht, eignet sich als Forschungsdesign eine explorative qualitative Forschung, denn die qualitative Forschung zeichnet sich besonders dadurch aus, dass sie im Gegensatz zu standardisierten Methoden „näher dran“ (Flick et al. 2015, S. 17) ist. Wie Flick et al. (2015) unterstreichen, ist dies eine Qualität, die in der heutigen Zeit einen besonderen Mehrwert hat: „Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern“ (S. 17).

Das *Sample* ist eine vergleichsweise kleine Stichprobe, die durch ihre Merkmale jedoch eine hohe inhaltliche Repräsentativität aufweist und sich somit für das vorliegende qualitativ-explorative Forschungsanliegen eignet. Für die Datenerhebung wurden zwei

Personen (m/w) im Alter von 27 bis 28 akquiriert und interviewt, die sich in der Lehramtsausbildung befinden und zudem SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen sind. Sie haben einen Auslandsaufenthalt in Form eines zwei- bis viermonatigen Schulpraktikums im Ausland absolviert. Die Interviewteilnehmer/innen wurden über SWAP kontaktiert und um ein Interview gebeten. Im Folgenden werden die Interviewten aus datenschutzrechtlichen Gründen mit den Namen Helena und Tim bezeichnet.

Für die *Datenerhebung* wurde die Methode des leitfadengestützten, narrativen Interviews herangezogen. Charakteristisch für das narrative Interview ist die Prämisse, dass nicht explizite Positionen oder Stellungnahmen erfragt werden, sondern Erzählungen aus persönlichen, handlungspraktischen Erfahrungen generiert werden (vgl. Nohl 2017, S. 16). Wie es sich bereits im Namen widerspiegelt (lat. narratio = Erzählung), erzählt der/die Befragte spontan und möglichst umfangreich von subjektiven Erfahrungen aus einer Retrospektive. Diese Erzählungen nennt man Stegreiferzählungen und sind essentiell für das narrative Interview, denn in ihnen entfaltet sich die gelebte Wirklichkeit (vgl. Misoch 2019, S. 40). Als leitfadengestütztes, narratives Interview bedient es sich der Vorgehensweisen und Funktionen eines narrativen Interviews, fügt diesem aber noch einen Leitfaden hinzu, um eine Strukturgebung zu ermöglichen. Der Leitfaden ist dabei nicht als Instrument für die Standardisierung zu verstehen, denn „[d]er Leitfaden wird flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt, um unerwartete Themendimensionierungen durch den Experten nicht zu unterbinden“ (Meuser & Nagel 2003, S. 58).

Für das vorliegende Forschungsanliegen wurde die Dokumentarische Methode als *Auswertungsmethode* gewählt. Konkret bedient sich die Auswertung der Vorgehensweise, die Nohl (2017) für die Anwendung der Dokumentarischen Methode im Zusammenhang mit narrativ fundierten Interviews begründet. Wie Nohl formuliert, dient die Dokumentarische Methode „der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (ebd. S. 4). Die Handlungsorientierungen, die hier im Fokus stehen, meinen dabei das „habitualisierte und z. T. inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln [...] strukturiert“ (Bohnsack et al. 2013, S. 8). Mannheim nennt dieses Wissen auch das atheoretische Wissen einer Person. Dabei handelt es sich um intuitives, aus der Handlungspraxis verfügbares Wissen „ohne, dass wir es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren müssen“ (Nohl 2017, S. 6). Es ist im routinierten oder auch habituellen Handeln des Menschen verwurzelt. Diese Handlungsorientierungen, die aus dem atheoretischen Wissen hervorgehen und das Handeln eines Menschen strukturieren, wirken dabei „relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn“ (Bohnsack et al. 2013, S. 8). Demnach differenziert die Dokumentarische Methode zwischen zwei verschiedenen Arten von Wissen: Das handlungsleitende, inkorporierte, atheoretische Wissen und das reflexive und theoretische Wissen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12). Die Differenzierung zwischen dem reflexiv-theoretischen und dem atheoretisch-handlungspraktischen Wissen reproduziert sich in zwei verschiedenen Sinnebenen: Auf der einen Seite steht dabei der Dokumentsinn, auf der anderen Seite steht der wörtliche, explizite immanente Sinngehalt (vgl. Nohl 2017, S. 4).

9.5 Wie sprechen die Lehramtsauszubildenden über ihre Auslandserfahrungen? – Empirische Ergebnisse

Für die Darstellung der Ergebnisse wurden zunächst Fallportraits erstellt, in denen die Orientierungen der Befragten, also die Sinnstrukturen, die über thematisch unterschiedliche Äußerungen immer wieder artikuliert werden, vorgestellt werden. Zudem erfolgte eine kontrastierende Deutung, in der die Interviews vor ausgewählten Vergleichsdimensionen kontrastiert wurden. Als Vergleichsdimensionen wurden jene Themen gewählt, die in beiden Interviews angesprochen werden und in Bezug auf die Forschungsfrage von Bedeutung sind. Innerhalb einer Vergleichsdimension wurden die jeweiligen Verhandlungshorizonte in ihrer Konstituierung dargestellt und auf Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede untersucht. Die Gegenüberstellung der Verhandlungsrahmen dient einer Schärfung jener Orientierungen, die in ihrer Gesamtheit auf die Perspektiven schließen lassen, welche die Interviewteilnehmer/innen auf ihre Auslandserfahrungen haben. Für die Frage nach den Perspektiven der Lehramtsauszubildenden auf ihre Auslandserfahrungen sind folgende Vergleichsdimensionen von Bedeutung: Die Teilnahmemotivation, wichtige Momente sowie die Krisen und die Krisenüberwindung.

Die Ergebnisse der Fallportraits zeigen⁴, dass den Erzählungen im Interview unterschiedliche Orientierungen unterliegen. Wenn Helena von ihrer Auslandserfahrung erzählt, dann orientiert sie sich an drei wesentlichen Aspekten: 1. Kulturelles Erleben und Lernen in Gemeinschaft, 2. Menschlichkeit und menschliche Nähe sowie 3. soziale Eingebundenheit als emotionale Sicherheit (bei Personen mit ähnlichen Identitätsmerkmalen). Wenn Tim hingegen von seiner Auslandserfahrung erzählt, orientiert er sich an 1. persönlichen und beruflichen Nutzen, 2. an sozialer Eingebundenheit und 3. an Nationalität. Der Kontrast der zwei Fälle vor den ausgewählten Vergleichsdimensionen bestätigt die unterschiedlichen Orientierungen.

Teilnahmeentscheidung

Helena verhandelt ihre Teilnahmeentscheidung als eine spontane Entscheidung, die aufgrund eines Versäumnisses als pragmatischer Lösungsvorschlag an sie herangetragen wurde. Bei der Teilnahmeentscheidung hat sie zunächst eine passive Rolle gespielt und den Pragmatismus der Lösungsorientierung akzeptiert. Jedoch definiert Helena den Sinn eines Auslandsaufenthaltes noch einmal neu für sich als eine Möglichkeit, ihrem kulturell-menschlichen Interesse nachzugehen. Tim hingegen verhandelt seine Teilnahmemotivation als eine geplante und aktive Entscheidung im Kontext seiner beruflichen Laufbahn. Vor dem Horizont der Nützlichkeit für seine berufliche Entwicklung und in Verhandlung mit seinen Erfolgchancen traf er die pragmatische Entscheidung, am SCHULWÄRTS! Programm teilzunehmen.

⁴ Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden nur Teilergebnisse der Interviewstudie dargelegt. Für eine ausführliche Darstellung siehe die Masterarbeit von M. Hanneken (2020), Georg-August-Universität Göttingen.

Wichtige Momente

Wichtige Momente innerhalb ihres Auslandsaufenthaltes sind für Helena jene Momente, in denen sie in sozialen Kontexten eingebunden war, die trotz oder gerade wegen diverser kultureller Herkünfte eine Gemeinschaft bildeten. Ebenfalls wichtig waren diese Momente für Helena, weil sie eine aktive Teilnahme am alltäglichen Leben der ihr fremden Kultur und damit ein kulturelles Erleben und Lernen ermöglichen. Wichtige Momente in Tims Auslandsaufenthalt waren für ihn jene Momente, die sich durch einen persönlichen oder beruflichen Nutzen auszeichnen haben. Dazu gehörte sowohl der Genuss von Reisen als auch die Kompetenzentwicklung für die berufliche Laufbahn.

Krisen und Krisenüberwindung

Ihre persönliche Krise empfand Helena als eine solche, weil sie sich an einem unabhängigen Leben im Ausland orientierte und sich dennoch in einer für sie neuen Situation befand, in der sie nicht in der Lage war, kompetent zu handeln. Zusätzlich geriet sie in eine Situation, durch die sie sich in ihrer persönlichen Integrität angegriffen fühlte. Das Zusammengreifen dieser Zusammenhänge führte zu einer persönlichen Krise. Besonders interessant ist, dass Helena ihre Krise als wichtigen Schlüsselmoment verhandelt. Durch die Krise akzeptierte sie, nicht gänzlich unabhängig im Ausland agieren zu können. Damit im Zusammenhang steht auch die Krisenüberwindung, denn für diese ist sie auf die emotionale Unterstützung von einer Person angewiesen, die weiblich ist und aus ihrem Kulturkreis kommt. Die Tatsache, dass sie für die Überwindung dieser Krise auf genau dieses emotionale Sicherheitsgefühl von genau dieser Person mit gleichem Geschlecht und gleicher Herkunft angewiesen ist, musste sie erst akzeptieren, weil es sich mit ihrem Streben nach einem unabhängigen interkulturellen Leben und Erleben und mit einer Orientierung an Menschlichkeit (also dem Ignorieren von unterschiedlichen Herkünften) widerspricht. Mit der Akzeptanz, dass sie auf emotionale Unterstützung angewiesen ist, überwindet sie ihre Krise erfolgreich und kann ihrem Streben nach kulturellem Erleben weiterhin nachgehen. Tim verhandelt seine Krise als eine Situation, die sich durch einen geringen Nutzen ausweist und seinem Streben nach Kompetenzentwicklung für seine berufliche Laufbahn widerspricht. Seine Krise konstituiert sich als eine verpasste Lernmöglichkeit im Kontext seiner beruflichen Entwicklung. Die Überwindung dieser Krise verhandelt Tim im Zusammenhang mit Problemursachen und Lösungsansätzen. Auch dieser lösungsorientierte Ansatz steht im Einklang mit Tims Streben nach einem effizienten Nutzen in dem Sinne, dass er die Situationen in seinem Auslandsaufenthalt als berufliche Entwicklungsmöglichkeit nutzen möchte.

Basierend auf den herausgearbeiteten Orientierungen lässt sich für den Fall Helena festhalten, dass sie ihren Auslandsaufenthalt als Raum für eine spannende menschlich-kulturelle Erfahrung im Sinne ihres persönlichen Interesses wahrnimmt. Für den Fall von Tim bleibt zu verzeichnen, dass er von seiner Auslandserfahrung durch die Linse eines zweckorientierten Pragmatismus spricht und ihn als einen Raum für berufliche Entwicklungsmöglichkeiten wahrnimmt.

9.6 Welche Rolle spielt transnationales Kapital? – Diskussion

Entsprechend der Unterschiede, die sich in den Orientierungen der befragten Lehramtsauszubildenden zeigen, differieren auch die Facetten des transnationalen Kapitals, die bei der Betrachtung der Ergebnisse durch die heuristische Linse in den Blick genommen werden. Bei Helena ist es besonders die soziale Facette der theoretischen Konzeption. Für den Fall von Tim ergibt sich ein anderes Bild, hier ist es besonders die ökonomische Facette des transnationalen Kapitals, die sich wiederfinden lässt. In beiden Fällen konstituiert sich der Auslandsaufenthalt als transnationaler Erfahrungsraum, in dem auch erworbenes transnationales Kapital sichtbar zu werden scheint.

Bei transnationalem Kapital handelt es sich um ein Kapital, welches die Akteur/innen befähigt, sich in grenzüberschreitenden sozialen Arenen zu bewegen. Es ist dieser Aspekt, den Helena in den Blick nimmt, wenn sie ihren SCHULWÄRTS!-Auslandsaufenthalt betrachtet. Es sind die sozialen Konstrukte und die menschlichen Begegnungen, die für ihre Erfahrungen sinnstiftend sind. Helena ist fähig, sich kompetent innerhalb eines ihr fremden Kulturraumes zu bewegen. Sie ist im Kern einer lokalen Familie als Familienmitglied eingebunden, obwohl sie weder derselben Religion angehört, noch dieselbe Sprache spricht. Zudem bewegt sie sich als aktive Teilnehmerin innerhalb der ihr fremden Kultur. Sie distanziert sich von touristischen Erfahrungen als Gast oder gar als ‚Deutsche‘ und öffnet sich dem physischen Erleben der Kultur im Kern seiner Alltäglichkeit und seiner sozialen Konstrukte. Ihr Bedürfnis nach einer emotionalen Sicherheit, durch die Ansprechpartnerinnen am Goethe-Institut, akzeptiert sie als eine Krisenüberwindungsstrategie, mit der sie auch problematische Situationen überwinden kann. Der grenzüberschreitende Prozess, der „Menschen, soziale Beziehungen und Praktiken in mindestens zwei oder mehr Staaten verbinde[t]“ (Hummrich & Pfaff 2018, S. 143) und durch den transnationales Kapital determiniert ist, hat in Helenas Auslandsaufenthalt stattgefunden. In diesem Zusammenhang lässt sich Helenas Fähigkeit, sich kompetent im ihr fremden Land zu bewegen, in ihrer humanistischen Haltung, ihrem Streben nach kulturellem Erleben und Lernen sowie ihrer Krisenüberwindungsstrategie als transnationales, inkorporiertes Kulturkapital festmachen.

Für den Fall von Tim ergibt sich ein anderes Bild. Bei ihm spiegelt sich der ökonomische Aspekt transnationalen Kapitals wider. Tim verhandelt seinen Auslandsaufenthalt im Kontext von persönlichem und beruflichem Nutzen. Wichtige Momente sind für ihn jene Momente, in denen er einen Wert in seiner Auslandserfahrung erkennt. Dabei spricht er von Bildern aus seinem Auslandspraktikum, die er im Unterrichtsalltag in Deutschland nutzt, von Kontakten sowie dem Alumni Netzwerk, das ihm in Zukunft persönlich und beruflich von Nutzen sein wird. Im Fall von Tim lässt sich erworbenes Bildmaterial und Kontakte als transnationales objektiviertes Kulturkapital und Sozialkapital festmachen.

Durch die heuristische Linse des transnationalen Kapitals betrachtet fällt ebenfalls die Orientierung an Nationalität in den Blick. Die Idee von Nationalität ließ sich aus den Erzählungen als sinnstiftend für verschiedene Erfahrungen im Auslandsaufenthalt herausarbeiten. Diese Orientierung zeigt Parallelen zum Container-Denken, welches

dem Konzept des Transnationalismus widerspricht und steht außerdem im Kontrast zu Helenas humanistischer Orientierung und dem transnationalen inkorporierten Kulturkapital, das in ihrem Fall sichtbar wird. Unterschiedliche Manifestationsformen von transnationalem Kapital, die durch die heuristische Linse in den Blick kommen, lassen sich auf Basis der vorliegenden Arbeit nicht erklären, jedoch eröffnet die kumulative Beschaffenheit von Kapital einen möglichen Deutungsrahmen. Bourdieu definiert Kapital als „akkumulierte Arbeit“ (Bourdieu 1983, S. 183). Demnach könnten Unterschiede zwischen den in dieser Arbeit behandelten Fällen potenziell im Hinblick auf die Anzahl internationaler Erfahrungen zurückgeführt werden. Möglicherweise wird transnationales inkorporiertes Kulturkapital in Form einer humanistischen Haltung erst nach einer Vielzahl internationaler Erfahrungen erworben, während transnationales objektiviertes Kulturkapital oder Sozialkapital schon bei einer ersten internationalen Erfahrung erworben werden kann. Möglich wäre in diesem Deutungsrahmen ebenfalls, dass die sichtbaren transnationalen Kapitalformen nach wiederholter Auslandserfahrung noch ausgeprägter erscheinen.

9.7 Wie kann's weitergehen? – Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, einen Einblick in die Perspektiven von Lehramtsauszubildenden auf ihre Auslandserfahrungen zu erlangen und somit an ein aktuelles Forschungsdesiderat anzuschließen. Mit Hilfe dieser Fallanalyse konnten empirische Ergebnisse erzielt werden, die erste Erkenntnisse liefern. Zudem eröffnen sie weitere Forschungsperspektiven.

Als Fazit auf die Forschungsfrage dieser Arbeit ist auf Basis der vorliegenden Ergebnisse festzuhalten, dass die Perspektiven von Lehramtsauszubildenden auf ihre Auslandsaufenthalte variieren und dabei verschiedene Facetten des transnationalen Kapitals in den Blick genommen werden. In einem Fall wird der SCHULWÄRTS!-Auslandsaufenthalt, mit dem Potential transnationales Kapital zu erlangen, als gewinnbringend für den beruflichen Werdegang betrachtet und im Sinne einer zielorientierten Bildungsgelegenheit für die Lehramtsausbildung genutzt. Diese Perspektive zeigt sich als ökonomische Perspektive. In einem weiteren Fall scheint der strategische Profitgedanke im Zusammenhang mit Auslandserfahrungen nicht oder weniger zu bestehen. Hier wird das SCHULWÄRTS!-Praktikum als eine spannende Zeit für eine menschlich-kulturelle Erfahrung betrachtet. Diese Perspektive zeigt sich als sozial-orientierte oder gar humanistische Perspektive. Jedoch scheint auch diese Perspektive der Erwartung eines Erwerbs transnationaler Kapitalien im Auslandsaufenthalt nicht im Weg zu stehen. Selbst wenn die Perspektive auf den Auslandsaufenthalt an eine spannende und aufregende Zeit orientiert ist, können neue Perspektiven geschaffen werden und somit in der Aussage resultieren: „Also der Auslandsaufenthalt hat tatsächlich alles verändert“.

Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit dem aktuellen Forschungsstand und den von Kercher und Schifferings (2019) veröffentlichten Teilergebnissen der bisher unveröffentlichten DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie unter dem Titel „Internationale Mobilität im Studium 2017“ (Willige et al. o.J.). Wie sich darin andeutet, haben auslandsmo-

bile Lehramtsstudierende mehrheitlich eine positive Haltung gegenüber Auslandsaufenthalten und erkennen die Relevanz für ihren Studiengang. Dieses Ergebnis zeigt sich auch in der vorliegenden Arbeit, denn in einem der zwei Fälle steht ebenfalls die berufliche Relevanz im Fokus. Des Weiteren haben auslandsmobile Lehramtsauszubildende laut der DAAD/DZHW-Mobilitätsstudie unterschiedliche Ertrags Erwartungen bezüglich ihrer Auslandsaufenthalte (vgl. Kercher & Schifferings 2019, S. 243). Kategorisiert werden diese in Ertrags Erwartungen in Karriere und Qualifikation sowie personenbezogenen Ertrags Erwartungen. Erstere Kategorie steht parallel zu den erzielten Ergebnissen für den Fall von Tim, der sich ebenfalls an dem Nutzen seiner Auslandserfahrung für seine berufliche Entwicklung orientiert. Letztere Kategorie erweist sich einstimmig mit Helenas Perspektive, die ihren Auslandsaufenthalt nicht strategisch geplant hat, ihn jedoch als Möglichkeit anerkennt, ihrem Interesse an Menschen und Kultur nachzugehen. In diesem Zusammenhang ist es besonders die personenbezogene Ertrags Erwartung in der Unterkategorie eine „spannende und aufregende Zeit [zu] erleben“ (ebd.), die im Einklang mit den Ergebnissen im Fall Helenas stehen.

Für die Lehrkräftebildung lässt sich demnach schlussfolgern, dass die Perspektiven von Lehramtsauszubildenden auf Auslandsaufenthalte variieren. In einigen Fällen wird das Potential, transnationales Kapital zu erwerben, erkannt. In anderen wiederum wird in den Auslandserfahrungen zunächst eine spannende Zeit gesehen. Warum letztlich Auslandsaufenthalte von Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Studierenden anderer Studiengänge seltener wahrgenommen werden, ist mit den in dieser Studie erworbenen Daten und Erkenntnissen nicht transparenter geworden. Die Perspektiven der Interviewten legen jedoch nahe, dass die Erwartungshaltungen der Akteur/innen variieren.

Die Ergebnisse der Studie eröffnen zudem neue Forschungsperspektiven. Da in dieser Interviewstudie fallübergreifende Unterschiede in den Erwartungshaltungen und den sichtbaren Facetten des transnationalen Kapitals erkennbar wurden, stellt sich die Frage, ob verschiedene Erwartungshaltungen mit der Art des zu erwerbenden transnationalen Kapitals korrelieren. Eine weiterführende Forschung, die Zusammenhänge von Erwartung und Ertrag darstellt, würde wichtige Erkenntnisse liefern, die auch aufschlussreich für die Aufklärungsarbeit bezüglich der Bedeutung von Auslandsaufenthalten für Lehramtsstudierende wären. Eine adressatenorientierte Aufklärungsarbeit könnte Mobilitätszahlen unter Lehramtsauszubildenden fördern (siehe hierzu auch den Beitrag von Sina Westa in diesem Band).

Fallübergreifende Unterschiede in den sichtbaren Facetten transnationalen Kapitals sind außerdem einer näheren Betrachtung würdig, weil die Kapitaltheorie als Analyseinstrument für Chancengleichheit in der Gesellschaft entwickelt wurde. Die Aneignung von transnationalem Kapital ist zeitintensiv und entsprechend ungleich verteilt. Unterschiede in der Feststellung von transnationalen Kapitalien, ihrer Manifestationsformen und ihrer Ausprägung bei verschiedenen Personen könnten aufzeigen, dass sie im Zusammenhang mit individuellen transnationalen (Bildungs-) Biografien stehen. Ob und in welchem Umfang die bestehenden Ergebnisse mit sozioökonomischen Hintergründen verknüpft sind, könnte Gegenstand einer weiterführenden Forschung sein. Zu diesem Zweck wäre eine Vertiefung der vorliegenden Interviewstudie denkbar. Eine Vergröße-

rung des Samples und eine Weiterführung der Dokumentarischen Methode inklusive einer Typenbildung würden weitere Erkenntnisse über transnationale Erfahrungen im Auslandsaufenthalt von Lehramtsstudierenden ermöglichen.

Literatur

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11(2), 243–269. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2965/pdf/TC_2_2005_adick_D_A.pdf.
- Beck, U. (2007). The Cosmopolitan Condition. Why Methodological Nationalism Fails. *Theory, Culture & Society*, 24(7/8), 286–290. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2006.00091.x>
- Beck, U. & Sznaider, N. (2006). Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.1177/02632764070240072505>
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Corbett, M. (2007). *Learning to Leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community*. Halifax: Fernwood Publishing. Zitiert in: Forsey, M. (2017). Education in a mobile modernity. *Geographical Research*, 55 (1), 58–69. <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12189>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2013). *Lehrerbildung muss internationaler werden. Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung* [Pressemitteilung 11. November 2013]. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/C2/Internationalisierung/DAAD_Pressemitteilung_Resolution_131111.pdf.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2015). Was ist qualitative Forschung? – Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke. (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (11. Aufl.) (S. 13–29). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forsey, M. (2017). Education in a mobile modernity. *Geographical Research*, 55 (1), 58–69. <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12189>.
- Hanneken, M. (2020). „Also der Auslandsaufenthalt hat tatsächlich alles verändert“ – Eine Interviewstudie zu Perspektiven von Lehramtsauszubildenden auf ihre Auslandserfahrungen (unveröffentlichte Masterarbeit). Georg-August-Universität Göttingen.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Richter, J. & Schreiber, J. (2015). *Internationale Mobilität im Studium 2013. Ergebnisse der vierten Befragung deutscher Studierender zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Verfügbar unter: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_dzhw_internationale_mobilit%C3%A4t_im_studium_2013.pdf.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015a). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2015*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2015b). *Einführung und Keynote, Prof. Dr. Holger Burckhart, Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz*. Internationales Expertenseminar zur Internationalisierung der universitären Lehrerbildung, Wissenschaftsforum Bonn, 11. Februar 2015. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/C2/Internationalisierung/11022015_Web_BurckhartGrusswortLecture.pdf.
- Hummrich, M. & Pfaff, N. (2018). Editorial ‚Transnationalisierung‘. *Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaften*, 24 (2), 143–150.
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–261). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Keßler, C. I., Kotzyba, K. & Schippling, A. (2018). Biografieanalyse und transnationales Kapital – Theoretische und methodologische Reflexionen. *Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaften*, 24(2), 228–245.
- Khagram, S. & Levitt, P. (2008). Constructing transnational studies. In L. Pries (Hrsg.), *Rethinking transnationalism. The meso-link of organisation* (S. 21–39). London: Routledge.
- Meuser, M., Nagel, U. (2003). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 57–58). Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_18
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Nohl, A. M. (2017). *Interview Und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Pries, L. (1996). Transnationale Soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexico – USA. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(6), 456–472. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1996-0603>
- Willige, J., Grützmacher, J. & Sudheimer, S. (o.J.). Internationale Mobilität im Studium 2017. Ergebnisse der sechsten Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität. Unveröffentlichter Abschlussbericht. In J. Kercher, & M. Schifferings (2019), *Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

Warum Lehramtsstudierende an einem SCHULWÄRTS!-Praktikum teilnehmen

Sina Westa

Die Reise gleicht einem Spiel; es ist immer Gewinn und Verlust dabei und meist von der unerwarteten Seite; man empfängt mehr oder weniger als man hofft, man kann ungestraft eine Weile hinschlendern, und dann ist man wieder genöthigt sich einen Augenblick zusammenzunehmen. Für Naturen wie die meine, die sich gerne festsetzen und die Dinge festhalten, ist eine Reise unschätzbar, sie belebt, berichtigt, belehrt und bildet. (Goethe, 1797)

1 Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung in Deutschland – oder warum sich eine ‚Reise‘ im Rahmen des Lehramtsstudiums lohnen könnte

Auch wenn es bei einem Schulpraktikum im Ausland nicht primär um das Reisen an sich geht, ist dieses Zitat von Goethe doch treffend, um die Entscheidungen für ein solches Praktikum zu leiten. Im Gegensatz zu einem Schulpraktikum in der gewohnten Umgebung bietet das Praktikum im Ausland viele Gelegenheiten zum Reisen. Zum einen ist es die Reise zum Praktikumsort und -land selbst, zum anderen repräsentiert es aber auch eine mentale Reise in ein anderes pädagogisches Umfeld mit zum Teil sehr unterschiedlichen Einstellungen und Ideen zu Themen wie Lehren und Lernen. Auch das in Berührung kommen mit einer anderen Kultur könnte man als Reise im übertragenen Sinne sehen. Damit bietet ein Auslandpraktikum viele Möglichkeiten durch die Reise in das Unbekannte, eigene Einstellungen und Erfahrung, die den späteren Beruf als Lehrkraft prägen, zu überdenken und zu reflektieren, oder wie Goethe es ausdrückt, um ‚zu beleben, zu berichtigen, zu belehren und zu bilden‘.

In der Literatur sind die Argumente für internationale Erfahrungen im Lehramtsstudium vielschichtig. Zum einen basiert diese Forderung auf Veränderungen im gesellschaftlichen, sozialen und schulischen Umfeld. Goodwin (2010) fasst in diesem Zusammenhang sechs für die Bildung und Schule wichtige Veränderungen, die durch die Globalisierung beeinflusst wurden, zusammen. Diese betreffen die Mobilität von Menschen und deren Familien für einen längeren Zeitraum, ohne das Ziel oder die Möglichkeit einer dauerhaften Migration, transnationale berufliche Tätigkeiten in allen Sektoren und von Personen mit den unterschiedlichsten Bildungshintergründen, Flucht und Migration, ein immer weiteres Auseinanderklaffen der sozialen Schere, globalen Wettbewerb zwischen den Nationen um Rohstoffe und Ressourcen und technologische Entwicklungen, insbesondere im Bereich der Kommunikation.

All diese Entwicklungen beeinflussen Schulen sowie das Lehren und Lernen in ihnen. Die erhöhte Mobilität führt zu kulturell diversen Gesellschaften, die sich auch in den Schulen widerspiegeln (zum Beispiel: Ahlgrim & Kubicka 2019; Kercher & Schifferrings 2019; Goodwin 2010; Kissock & Richardson 2010). So haben heutige Lehrkräfte eine Vielfalt von Schüler /innen in ihren Klassen. Diese kommen häufig aus unterschied-

lichen kulturellen Räumen, aus Familien mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und Bildungsgeschichten und haben verschiedene Muttersprachen. Auch in Bezug auf die Biografie der Kinder kommt es zu einer starken Diversität, dazu zählen unter anderem traumatisierte Kinder, die einen Krieg, Naturkatastrophen oder große Armut erlebt haben, Kinder mit einer ‚nomadischen‘ Geschichte aufgrund von Umzügen zwischen verschiedenen Ländern, nicht zuletzt durch die beruflichen Verpflichtungen der Eltern, und wiederum andere Kinder haben ihr kleines Dorf niemals verlassen. Diese heterogene Schülerschaft bedarf einer individualisierten Bildung und damit einer Lehrkraft, die sich dieser Heterogenität bewusst ist (vgl. auch Westa, 2020).

Ein starker globaler Wettbewerb und globale Entwicklungen wie zum Beispiel Pandemien oder der Klimawandel können bei Kindern zu Ängsten führen, welche wiederum aufgefangen werden müssen. Burnham (2009) betont in diesem Zusammenhang, dass die Ängste heutiger Kinder und Jugendlicher zwar stark variieren, aber dass einige Ängste im Laufe der Zeit durch ein wiederholtes Erleben von spezifischen Situationen hinzugekommen sind. Diese Ängste sind häufig auf globale Entwicklungen, Krisensituationen, verstärkte soziale Ungleichheit und einen erhöhten Medienkonsum zurückzuführen. Die ständige Präsenz solcher Situationen in den Medien und im sozialen Umfeld kann neue Ängste in Kindern wecken und beeinflusst, wie diese die Welt um sie herum wahrnehmen und interpretieren. Lehrkräfte sollten sich dessen bewusst sein, um adäquat auf die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen eingehen zu können. Dies bedarf auf Seiten der Lehrkraft Wissen über und Interesse an diesen globalen Ereignissen und Problemen.

Wie schon angedeutet spielen die Medien und neuen Kommunikationsformen wie soziale Netzwerke eine wichtige Rolle für Kinder und Jugendliche (mpfs, 2018). Zum einen können dadurch neuen Probleme wie ‚cyber bullying‘ (Li, 2007) entstehen, zum anderen bergen diese aber auch viele Chancen. Die modernen Kommunikationsstrukturen können zu einer einfacheren, zeitnahen und ortsunabhängigen Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen und Ländern genutzt werden (Goodwin, 2010). Diese Möglichkeit besteht nicht nur im privaten, sondern auch im schulischen Kontext. Im privaten Bereich können dadurch zum Beispiel regelmäßig und kostengünstig familiäre und freundschaftliche Kontakte auf der Seite von Kindern, die den Ort gewechselt haben, aufrechterhalten werden. Im schulischen Kontext können diese Möglichkeiten für einen interkulturellen Unterricht zum Beispiel in Form von virtuellen Schulkooperationen und Projekten genutzt werden. Im Großen und Ganzen bedeuten diese Möglichkeiten aber auch, dass Kinder und Jugendliche regelmäßig mit Nachrichten und Entwicklungen in fernen Ländern konfrontiert werden, damit einhergehend auch die Notwendigkeit, mit globalen Entwicklungen und Herausforderungen umzugehen. Die ‚Fridays for Future‘-Bewegung ist ein gutes Beispiel dafür, wie Kinder und Jugendliche sich international vernetzen, um gemeinsam etwas zu bewegen. In anderen Worten, Kinder und Jugendliche sind heute nicht mehr nur Teil ihrer lokalen Umgebung, sondern bevölkern einen globalen Raum. Dieser besteht aus verschiedenen Weltansichten, kulturellen Bräuchen und Gepflogenheiten sowie den unterschiedlichsten Lebenskonzepten. Schule und Unterricht können daher nicht mehr nur den lokalen Kontext in Betracht ziehen,

sondern müssen adäquat auf die beschriebenen Veränderungen im gesellschaftlichen, sozialen und schulischen Umfeld reagieren.

Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, ist eine zeitgemäße Professionalisierung in der Lehrkräfteausbildung unumgänglich. Daraus lässt sich eine zweite Begründungslinie für die Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung ableiten (s. vertiefend Westa, 2020). Aufgrund der immer stärker werdenden globalen Vernetzung benötigen nicht nur zukünftige Generationen, sondern auch deren Lehrkräfte Kompetenzen, Wissen und Werthaltungen, die Sie auf ein Leben als ‚global citizens‘ in ihren eigenen multikulturellen Gemeinschaften vorbereiten (Mahon, 2010). Oder wie Devlin-Foltz (2010, S. 113) es ausdrückt, Lehrkräfte brauchen ein Lernen ‚über die Welt, von der Welt und mit der Welt‘, um damit ‚globale Kompetenzen‘ anzubahnen. Da Lernen niemals in einem Vakuum stattfindet, braucht es Situationen, in denen diese Kompetenzen erworben und erprobt werden können (Kissock & Richardson, 2010, S. 92). Eine Reflexion der eigenen Erfahrungen ist dabei maßgeblich (zum Beispiel Kissock & Richardson, 2010; York-Barr et al., 2006; Steiner, 1996). Die Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung und Auslandsaufenthalte im speziellen bieten viele Möglichkeiten, um über eigene (Bildungs-)Erfahrungen sowie den eigenen sozialen und kulturellen Hintergrund kritisch nachzudenken. Gerade durch das Erleben einer Situation als Fremde bzw. Fremder kann das Einfühlungsvermögen von Lehrkräften gegenüber Kindern aus anderen sozialen, kulturellen und sprachlichen Räumen gefördert werden. Daher kann ein Praktikum im Ausland erheblich zur Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften beitragen, sofern diese Erfahrungen bewusst reflektiert werden und einer Verfestigung von Stereotypen entgegengewirkt wird (siehe hierzu auch den Beitrag von Schmengler in diesem Band).

Um nochmals auf Goethe zurückzukommen, geht es bei einem Auslandsaufenthalt im Rahmen eines Schulpraktikums darum, neue Eindrücke zu sammeln, also um ein „ungestraft[es] [...] hinschlendern“ (Goethe, 1797) und gleichzeitig um ein Reflektieren der eigenen Bildungserfahrungen und deren Relativierung durch vielfältige Bildungssituation in einem anderen nationalen pädagogischen Umfeld oder in Goethes Worten (1797) um die Nötigung „sich einen Augenblick zusammenzunehmen“.

Nicht nur in der pädagogischen und didaktischen Diskussion, sondern auch in der Bildungspolitik gewinnt die Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung einen immer höheren Stellenwert. So werden Programme zur Steigerung der Mobilitätsraten im Hochschulbereich seit Jahren durch die EU gefördert (ERASMUS+) und auch für Schulen wurde ein eigenes Kooperationsprogramm in dieser Förderlinie ausdifferenziert. Auch in Deutschland gibt es eine steigende Anzahl an Förderprogrammen, die sich auf das Lehramt beziehen (s. zum Beispiel das SCHULWÄRTS!-Programm des Goethe-Instituts und Lehramt.International des DAADs).

Trotz der wachsenden Fördermöglichkeiten gehen immer noch vergleichsweise wenig Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums in Ausland. Dies trifft sowohl auf den Vergleich mit anderen Studiengängen (Protzel & Heinecke, 2019; Schön, 2019) als auch auf den Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden an deutschen Hochschulen und Studierenden des gleichen Faches an Hochschulen anderer Länder in der EU zu (Baedorf,

2015). Insgesamt ist die Forschungslage zur Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung lückenhaft, so zeigt keine der fünf vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung durchgeführten Studien auf, welche Gründe für einen Auslandsaufenthalt gerade für diese Gruppe von Studierenden von Bedeutung sind (Hänssig, 2019). Dies wäre aber besonders wichtig, da sich ein Lehramtsstudium in vielen Aspekten, die ich im Folgenden näher ausführen werde, von anderen Studienrichtungen unterscheidet. Es gibt auch kaum qualitative Studien aus dem deutschen Sprachraum zu diesem Thema (Ahlgrimm et al., 2019; Schön, 2019). Die hier vorgestellte Studie setzt genau an diesen beiden Forschungsdesideraten an.

Die Besonderheit des Lehramtsstudiums, welches traditionell eng mit den regionalen und nationalen Interessen verknüpft ist und meist in den Händen der Regierung liegt, mag ein Grund dafür sein, dass nur wenige Studierende im Rahmen ihres Studiums ins Ausland gehen (Kämper-van den Boogaart 2019; Hänssig 2019). Dies gilt nicht nur für den deutschsprachigen Raum, sondern scheint auch international von Bedeutung zu sein (Leutwyler 2013; Dolby & Rahman 2008). In Deutschland kommt erschwerend hinzu, dass Bildung Ländersache ist und die Regelungen oft stark voneinander abweichen, damit ist eine einheitliche Koordination schwierig (s. auch den Beitrag von Felske et al., 2021 in diesem Band). Dies zeigt sich auch in der Lehramtsausbildung, die meisten Studierenden bleiben auch im Studium und dem Vorbereitungsdienst in ihrem regionalen Umfeld und scheinen daher von der Natur her eher Goethe (1797), der sich selbst als eine „sich gerne festsetzen[de] und die Dinge festhalten[de]“ Person beschreibt, zu ähneln. Eine Reise in Goethes Sinne könnte also durchaus eine gute Lerngelegenheit bieten. Dem gegenüber stehen die systemischen Realitäten, Leutwyler (2013) und Kämper-van den Boogaart (2019) betonen beide, dass die aktuellen Regelungen die Internationalisierung des Lehramtsstudiums eher verhindern als diese zu unterstützen. Daher erweist sich die Anerkennung von Studien- und/oder Praktikumsleistungen im Ausland meistens als kompliziert und aufwendig (Jaritz, 2011). Es gibt aber immer mehr Bemühungen Mobilitätsfenster für Studierende zu schaffen, um diesem Problem entgegenzuwirken (für einige Beispiele s. den Beitrag von Felske et al., 2021 sowie Hänssig & Elsner in diesem Band). Es ist auch nicht von der Hand zu weisen, dass ein Auslandsaufenthalt mit Kosten und einem erhöhten organisatorischen Aufwand verbunden ist. Dies gilt allerdings für alle Studienrichtungen und ist kein spezifisches Hindernis für Lehramtsstudierende, damit kann es nicht zu Erklärung der geringeren Mobilitätsraten im Lehramtsstudium beitragen (Protzel & Heinecke, 2019; Schön, 2019). Die fehlende Verpflichtung für einen Auslandsaufenthalt sowie die Abwesenheit jeglicher Vorteile bei der späteren Einstellung, Beförderung oder Bezahlung ist allerdings ein signifikanter Unterschied zu vielen anderen Studiengängen (Jäger & Keßler, 2019).

Warum einige Studierende trotzdem keine Mühe scheuen und sich für ein Auslandspraktikum im Rahmen von SCHULWÄRTS! bemühen, wird in dieser Studie näher beleuchtet. Um auf das Zitat von Goethe zurückzukommen, scheint die Tatsache, dass sich immer mehr Lehramtsstudierende für ein SCHULWÄRTS!-Praktikum bewerben, von einer höheren Gewinn-Erwartung als von einer Angst vor Verlusten zu zeugen. Dies liegt nicht auf der Hand, da ein Auslandspraktikum auch mit möglichen Verlus-

ten einhergehen kann. Auf der pragmatischen Ebene kosten eine Bewerbung und die Absolvierung eines Auslandspraktikums mehr Zeit, Geld und Eigeninitiative als ein herkömmliches Praktikum zu Hause. Auf der persönlichen und professionellen Ebene birgt ein Auslandspraktikum auch das Risiko, sich mit den eigenen Einstellungen und Werten auseinandersetzen zu müssen. Dies kann unter Umständen ein anstrengender und schmerzhafter Prozess sein. Der mögliche Gewinn liegt aber ganz sicher auch in den von Goethe (1797) beschriebenen Attributen einer Reise und dem Beitrag, den ein Auslandsaufenthalt zur Professionalisierung in der Lehramtsausbildung leisten kann.

2 Studiendesign

2.1 Forschungsfrage und Forschungsmethodik

Um die Frage nach den Beweggründen bzw. der Motivation für ein SCHULWÄRTS-Praktikum und die damit einhergehende Bewerbung zu beantworten, bezieht sich diese Studie auf die Analyse der Motivationsschreiben von 33 SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und -Alumni. Daher steht die Situation vor dem Auslandsaufenthalt im Fokus, also die erwarteten Gewinne und Verluste, um es mit den Worten Goethes (1797) auszudrücken. Ganz konkret kann die Forschungsfrage wie folgt formuliert werden: Was motiviert Studierende dazu, sich für ein Auslandspraktikum mit SCHULWÄRTS! zu bewerben? Diese beinhaltet die beiden Teilfragen: (1) Welche biografischen Erfahrungen und äußeren Umstände geben erfolgreiche SCHULWÄRTS!-Bewerber/innen als Begründung für ihre Bewerbung an? und (2) welche Erwartungen an ein SCHULWÄRTS!-Praktikum sind in diesen Motivationsschreiben erkennbar?

Die Motivationsschreiben sind Teil der regulären Bewerbung für ein SCHULWÄRTS!-Stipendium und umfassen maximal zwei Seiten. Neben dem Motivationsschreiben beinhalten die Bewerbungsunterlagen noch eine Skizze für eine Unterrichtseinheit oder ein außercurriculares Projekt (max. 2 Seiten), ein (inter-)kulturelles Projekt zu Deutschland (max. 1 Seite), ein pädagogisches (Beobachtungs-)Projekt (max. 1 Seite). Die Bewerbung ist daher als eher umfangreich einzuschätzen. Da sich diese Studie mit der Motivation für ein Auslandspraktikum befasst, wird ausschließlich das Motivationsschreiben analysiert. In den Informationen zum Bewerbungsverfahren werden die Anforderungen an das Motivationsschreiben wie folgt beschrieben:

Gehe im Motivationsschreiben auf folgende Fragen ein:

- Warum möchtest du ein Schulpraktikum im Ausland absolvieren?
- In welchen der zur Auswahl stehenden Länder möchtest du dein Praktikum absolvieren? Bitte begründe dein Erst-, Zweit- und Drittwunschland.
- Welche Erfahrungen hast du mit DaF/DaZ und CLIL?
- Warst du bereits für einen längeren Zeitraum im Ausland tätig? Wenn ja, wo und was hast du dort gemacht? (Goethe-Institut, 2021a)

Da es sich bei den analysierten Schriftstücken um einen Bestandteil der Bewerbungsunterlagen handelt, muss an dieser Stelle einschränkend erwähnt werden, dass die Motivationsschreiben aller Wahrscheinlichkeit nach, neben der persönlichen Motivation, auch Annahmen über die von SCHULWÄRTS! erwünschten und erwarteten Aspekte beinhalten. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Bewerber/innen letzten Endes das Ziel verfolgen, ein Stipendium zu erhalten. Da nur Motivationsschreiben von erfolgreichen Bewerber/innen in die Studie eingegangen sind, kann davon ausgegangen werden, dass diese sich nahe an den Erwartungen des SCHULWÄRTS!-Teams bewegen. Auch eine differenzierte Ausformulierung von erwarteten Problemen bzw. Ängsten ist nicht zu erwarten. Daher bewegt sich die Analyse auf der Seite der Gewinne, um zurück zu Goethe zu verweisen, und kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit in der Abbildung der Motive der Studienteilnehmenden erheben.

2.2 Stichprobenbeschreibung

Die Einladung an der Studie teilzunehmen, wurde an die Stipendiat/innen und Alumni (insgesamt 265 Personen) aus den Projektjahren 2015 bis 2020 per E-Mail versandt. Zusätzlich wurden 160 Alumni über die SCHULWÄRTS!-Alumni-Web-App (SWAP) erreicht. Davon stellen 33 Personen ihr Motivationsschreiben zur Verfügung. Zusätzlich zu den Motivationsschreiben haben die 33 an der Studie Teilnehmenden einen Fragebogen zu personenbezogenen Daten wie Geschlecht, Alter zum Zeitpunkt des Praktikums, Lehramtsform und Fächerkombination ausgefüllt. In diesem Zusammenhang wurde auch erhoben, inwiefern noch weitere Auslandserfahrungen vorliegen. Auf die Auswertung dieser Daten soll im Rahmen dieses Beitrags aber nur in Form der Stichprobenbeschreibung eingegangen werden. Für eine systematische Analyse in Bezug auf die vorhandenen Motive in den Motivationsschreiben sind nicht ausreichend Daten vorhanden.

An der Studie nahmen insgesamt 25 weibliche und 8 männliche Lehramtsstudierende im Alter von 20 bis 34 Jahren (zum Zeitpunkt des Praktikums) teil. Die Teilnehmenden waren zum Praktikumszeitpunkt zwischen dem 3. Semester und kurz vor dem Referendariat. Damit zeigt sich eine breite Spanne an Erfahrungen in Bezug auf das Unterrichten. Teilweise war das Lehramtsstudium auch das Zweitstudium von den Teilnehmenden. Die gewählten Schulformen verteilen sich wie folgt auf die Studienteilnehmenden: Lehramt Grundschule (5), Sonderpädagogik (3) und Lehramt Gymnasium/Gesamtschule/Sekundarstufe (25).

In Bezug auf die Fächerkombinationen zeigt sich ein sehr heterogenes Feld, die Hauptfächer bzw. Unterrichtsfächer umfassen dabei: Deutsch/Germanistik (13); Mathematik (10); Englisch/Anglistik (9); Geographie/Erdkunde (5); Geschichte (4); Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (3); Sport (3); Chemie (2); Französisch (2); Musik (2); Philosophie/Ethik (2); Politikwissenschaft / Politik und Wirtschaft (2); Biologie (1); Informatik (1); Latein (1); Musikpädagogik (1); Sachunterricht (1); Sozialkunde (1); Sozialwissenschaft (1); und Sprachheilpädagogik (1). Die Nebenfächer bzw. Didaktikfächer umfassen: Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweit-

sprache (6); Bildungswissenschaft (5); Mathe (3); Förderschwerpunkt: Emotionale und soziale Entwicklung (2); Musik (2); Biologie (1); Deutsch (1); Englisch (1); Erziehungswissenschaft (1); Förderschwerpunkt: Sprache und Kommunikation (1); Kunst (1); und Sachunterricht (1). In beiden Fällen ist eine mehrfache Nennung möglich, da es in der Organisation der Studienfächer erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern und der Anzahl der gewählten Fächer und möglicher Fächerkombinationen gibt. Man kann aus dieser Auflistung allerdings ablesen, dass es keine bestimmten Fächer gibt, die ein Auslandspraktikum wahrscheinlicher machen.

Als interessant hat sich die Abfrage bezüglich weiterer Auslandserfahrungen erwiesen. Bis auf fünf Studienteilnehmende sammelten alle vor und /oder nach dem SCHULWÄRTS!-Praktikum weitere Auslandserfahrungen im privaten und/oder beruflichen Bereich. Konkret bedeutet dies, dass eine Teilnehmerin im Ausland aufgewachsen ist, 17 schon vor dem SCHULWÄRTS!-Praktikum eine Auslandserfahrung im Rahmen des Studiums gemacht haben, weitere 17 Teilnehmende schon vorher einen mindestens 3-monatigen Auslandsaufenthalt außerhalb des Studiums erfahren haben, 6 nach dem Praktikum studienbedingt ins Ausland gegangen sind sowie 3 Teilnehmende mehr als 3 Monate nach dem Praktikum außerhalb des Studiums im Ausland verbracht haben. Mehrfachnennungen sind in diesem Punkt wieder inkludiert. Insgesamt lassen diese Zahlen darauf schließen, dass eine Auslandserfahrung meist kein Einzelfall ist und die Mehrheit der Bewerber /innen schon vor der SCHULWÄRTS!-Bewerbung einschlägige Auslandserfahrungen gesammelt haben. Eine systematischere Auswertung der gesamten SCHULWÄRTS! Daten wäre notwendig und interessant, um diese These zu verifizieren.

2.3 Datenauswertung

Die Analyse der Motivationsschreiben folgte den sechs Schritten der ‚thematic analysis‘ nach Braun und Clark (2006): (1) Vertraut machen mit den Daten; (2) Generierung vorläufiger Codes; (3) Themensuche; (4) Themenüberarbeitung; (5) Benennung und Definition der Themen; und (6) Verfassen des Forschungsberichts. Im ersten Schritt wurden die Motivationsschreiben mehrfach gelesen, im zweiten Schritt wurden die Motivationsschreiben mit Codes versehen, welche daraufhin in Themen und Unterthemen organisiert wurden. Die gefundenen Themen wurden auf Stimmigkeit und Vollständigkeit geprüft und wenn notwendig angepasst. Dabei wurden die unterschiedlichen Themen und Unterthemen wiederholt mit den Motivationsschreiben abgeglichen sowie klar benannt und definiert. Trotz der klaren Abgrenzung der Themen gibt es Berührungspunkte zwischen diesen, wie aus den folgenden Ausführungen hervorgehen wird.

3 Beweggründe für ‚die Reise‘ als SCHULWÄRTS!-Praktikantin und -Praktikant

Durch diesen Prozess der Datenanalyse haben sich sechs Hauptthemen herauskristallisiert: (1) persönliche Biografie; (2) Einfluss von anderen Akteur/innen wie z. B. Freund/innen, Familie oder Medien; (3) Berufsplanung; (4) Weiterentwicklung; (5) zwischenmenschliche Kontakte; (6) etwas bewirken wollen; (7) eigene Emotionen; (8) andere Schulsysteme und Rahmenbedingungen kennenlernen und (9) Zielort des Praktikums. Die benannten Beispiele und konkreten Situationen, auf die sich die Motivationsschreiben beziehen, sind sehr individuell und lassen deshalb darauf schließen, dass die Motivationsschreiben die authentische Situation der Bewerber/innen abbilden und nicht nur dem Zweck der erfolgreichen Bewerbung dienen. Trotz der Unterschiedlichkeit und der Diversität der einzelnen Motivationsschreiben lassen sich alle identifizierten Themen in einer beträchtlichen Anzahl der Motivationsschreiben wiederfinden. Es gibt kaum Einzelfälle, welche nicht in einer ähnlichen Form auch in anderen Motivationsschreiben zu finden sind. Diese Einzelfälle beziehen sich immer auf eine ganz konkrete Situation, wie das Aufwachsen im Ausland, schon bestehende Erfahrungen in einem spezifischen kulturellen Raum oder eine seltene Fächerkombination bzw. Wahl.

3.1 Persönliche Biografie

Wie schon angedeutet und zu erwarten war, spielt die eigene Biografie eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für ein SCHULWÄRTS!-Praktikum. Hierbei haben sich drei Unterthemen ergeben: (1) frühere Erfahrungen im oder mit dem Ausland, (2) das Lehramtsstudium und professionelle Erfahrungen und (3) die eigene Persönlichkeit und individuelle Vorlieben.

Aus der Abfrage der vorangegangenen Auslandserfahrungen wurde ersichtlich, dass die meisten Studienteilnehmer/innen schon vor dem SCHULWÄRTS!-Praktikum einschlägige Auslandserfahrungen im privaten wie auch professionellen Bereich gesammelt haben. Dabei fanden die Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten statt, welche das Reisen, Praktika bzw. Schulbesuche und Unterrichtserfahrungen im Ausland, Auslandssemester, die Arbeit als Au-Pair, den eigenen Schulbesuch im Ausland, Besuche von Verwandten im Ausland sowie einen eignen Migrationshintergrund umfassen. Neben eigenen Auslandsaufenthalten wurden auch die Betreuung von und Arbeit mit Ausländern in Deutschland mehrfach benannt. Die in diesem Rahmen entstandenen Erfahrungen haben bei den Studienteilnehmer/innen auf unterschiedlichste Weise einen bleibenden Eindruck hinterlassen und wecken dabei oft den Wunsch, das Gelernte noch weiter zu vertiefen. Oder um Goethe (1797) nochmals zu bemühen, die vergangen Erfahrungen haben bei den Einzelnen zu wertvollen ‚belebenden, berichtigenden, belehrenden und bildenden‘ Eindrücken geführt, aus welchen der Wunsch entstanden ist, weitere Auslandserfahrungen zu sammeln. Im Gegensatz zu dem Thema *Weiterentwicklung* bezieht sich dieses Thema nicht auf die Erwartungen an das Praktikum, sondern beinhaltet vergangene Erlebnisse und Lerngelegenheiten, die mitunter auch den Wunsch einer

Wiederholung hervorgerufen haben. Im Mittelpunkt stehen dabei persönliche Aspekte wie Freundschaften und soziale Kontakte, die noch immer fortbestehen, der eigene Kompetenzgewinn wie das Lernen und Vertiefen einer Fremdsprache sowie die eigene Weiterentwicklung. So beschreiben die Teilnehmenden einen starken Einfluss des vorangegangenen Auslandsaufenthaltes auf die eigene Persönlichkeit:

„[konnte ich] viele besondere Erfahrungen sammeln, die ich nicht missen möchte und die mich in meiner ganzen Persönlichkeit stark geprägt sowie beeinflusst haben.“

„durch das Bewältigen einiger unerwarteter Aufgaben bin ich gewachsen und sehe mich dadurch als selbstständigeren und offeneren Menschen als zuvor.“

„Die Zeit hat mich verändert, sie hat mich selbstbewusster und neugieriger gemacht und mich als Person wachsen lassen.“

Neben dem persönlichen Wachstum haben diese Erfahrungen aber auch zur eigenen Professionalisierung beigetragen:

„In meiner Zeit an der Deutschen Internationalen Schule Den Haag wurde mir klar, dass das Kennenlernen von Schulen außerhalb meines gewohnten Kulturkreises eine Quelle unfassbar wertvoller Erfahrungen für die spätere Arbeit an Schulen mit sich bringt.“

„[ich] bekam die Einsicht, dass Bewegung und aktives Lernen eine optimale Lernumgebung schaffen, selbst bei Sprachbarrieren und kulturellen Unterschieden.“

„Ich bemerkte, wie sehr die kurze Zeit in der thailändischen Schule und meine Reiseerfahrungen in den Ländern wie Israel, Slowakei, Polen und der Ukraine meine Sichtweisen auf das deutsche Schulsystem verändert und bereichert haben.“

Trotz Problemen und Schwierigkeiten werden diese Erfahrungen durchwegs als positiv bewertet:

„Die Arbeit an diesen Schulen war mit viel Spaß und positiven Erlebnissen verbunden, obwohl die Schulkinder und ich uns auf sprachlicher Ebene nur schwer verstanden haben.“

„Die Zeit dort war nicht immer einfach, dennoch möchte ich die Erfahrungen und Eindrücke in meinem Leben nicht missen.“

Die Zitate zeigen deutlich, dass viele Studienteilnehmer/innen einen früheren Auslandsaufenthalt als gewinnbringend erlebt haben, dies wiederum scheint ein wichtiger Motivationsfaktor für die SCHULWÄRTS!-Bewerbung zu sein.

Aber nicht nur vorherige Auslandserfahrungen können zu dem Wunsch ein Praktikum im Ausland zu absolvieren, beitragen. Auch das Studium in Deutschland und andere professionelle Erfahrungen können hier einen Beitrag leisten. Im Gegensatz zu den Auslandsaufenthalten wird dieser Aspekt allerdings eher zur Veranschaulichung der eigenen Kompetenzen herangezogen und nicht so sehr als auslösendes Schlüsselerlebnis für den Wunsch, an einem Praktikum im Ausland teilzunehmen. Die Bewerber/innen beschreiben vor allem Erfahrungen in den Bereichen Arbeit mit Geflüchteten, Jugendarbeit und Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache. Es wird klar, dass sie diese Ressourcen dazu einsetzen wollen, etwas Positives während des Praktikums zu bewirken.

Selbst beschreiben sich einige Bewerber/innen zum Beispiel als „offen gegenüber neuen Erfahrungen und Erlebnissen“, als „weltoffener und kontaktfreudiger Mensch“ oder als „abenteuerlustig, neugierig, selbstbewusst, ehrgeizig und ein offener Mensch“. Gemeinsam haben die meisten, dass sie kulturell interessiert sind, das Reisen lieben und gerne andere Länder entdecken. Es bleibt offen, ob dies generelle Merkmale von Studierenden sind, die eher ins Ausland gehen als andere, oder ob dies auf diese Stichprobe zurückzuführen ist.

3.2 Einfluss anderer Akteur/innen

Nicht nur die eigene Biografie und Persönlichkeit scheinen bei der Entscheidung für eine SCHULWÄRTS!-Bewerbung eine Rolle zu spielen. Auch andere Akteur/innen können diese Entscheidung beeinflussen. Dabei wurden drei Gruppen explizit in den Motivationsschreiben erwähnt: die Familien, Freund/innen sowie die Medien und die Gesellschaft im weiteren Sinne. Die Einflussnahme von außen ist aber bei weitem nicht immer unterstützend:

„Trotz den suggerierten Auseinandersetzungen in den Medien und der kritischen Ansicht meiner Familie und Verwandten entschloss ich mich, Israel Anfang 2018 zu bereisen.“

„„Warum ausgerechnet China? Da verstehst du doch nichts!“ Das ist eine Frage, die mich viele meiner Freunde gefragt haben.“

„Ich habe mich gerade für Israel entschieden, da das Land und seine Politik immer wieder kontrovers diskutiert wird.“

In anderen Fällen wiederum verstärkt das Umfeld den Wunsch ins Ausland bzw. in ein ganz bestimmtes Land zu gehen:

„Zu meinem Wunschland China habe ich eine persönliche Beziehung. Da mein Elternhaus in XXX nahe der YYY liegt, besuchten die Kinder einiger Gastwissenschaftler_innen und ich die gleiche Grundschulklasse. Hierunter waren einige chinesische Kinder, welche auch zu meinen Freunden wurden. Sie sind mir bis heute durch eine außergewöhnlich zuvorkommende Gastfreundschaft und Bildungsaffinität in Erinnerung geblieben.“

„Durch [Name der Person], die 2016 mit SCHULWÄRTS! in der Ukraine war und derzeit in Russland/Omsk ist, erfuhr ich von dem Projekt. SCHULWÄRTS! scheint mir die ideale Möglichkeit zu sein, meine beiden Vorsätze zu verwirklichen.“

Auf einige der hier angesprochenen Themen werde ich später unter Punkt 3.9 Zielort des Praktikums nochmals zurückkommen. Was aber klar wird, ist, dass ein Praktikum auch dazu dienen kann, den Eindruck eines Landes, welches kontrovers diskutiert wird, zu relativieren. Dies beinhaltet auch den Wunsch, sich ein eigenes Bild zu machen. Eine Entscheidung für oder gegen ein Praktikum im Ausland findet meist nicht in einem leeren Raum statt, sondern wird im Kreis der Freunde und Familie thematisiert. Inwiefern diese aber einen direkten Einfluss auf die endgültige Entscheidung nehmen, kann hier nicht abschließend geklärt werden.

3.3 Berufsplanung

Das dritte Thema *Berufsplanung* ist unter dem Aspekt der Professionalisierung sehr interessant. Hier stellt sich insbesondere die Frage, inwiefern die SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und Alumni dieses Praktikum zur strategischen Planung des späteren Berufs nutzen. Dabei stehen vier Motive im Vordergrund: (1) Vorbereitung auf das Referendariat, (2) wertvolle Erfahrung, um mit den Herausforderungen des späteren Berufs umgehen zu können, (3) ein leichter Zugang zu ausländischen Universitäten und (4) eine Inspiration für die eigene Laufbahn.

Die Vorbereitung auf das Referendariat ist insbesondere für Studierenden, die sich kurz vor dem Studienabschluss bzw. kurz danach befinden, von Bedeutung. Sie sehen das SCHULWÄRTS!-Praktikum als gute Vorbereitung und Bereicherung:

„Das Praktikum „Schulwärts“ wäre optimal, um auf den Vorbereitungsdienst hinzuarbeiten.“

„[...] sodass ich mit den vielfältigsten Eindrücken in das Referendariat starten kann.“

„stehen mir nun zehn Monate bis zum Eintritt ins Referendariat im September 2019 bevor. Diese Übergangszeit sehe ich als Geschenk an, weshalb ich diese wertvolle Zeit gewinnbringend für mich nutzen möchte.“

Aber nicht nur Studierende, die kurz vor dem Referendariat stehen, sehen das SCHULWÄRTS!-Praktikum als gewinnbringend an:

„Der Sprachenerwerb als Mittel zum Austausch spielt als zukünftiger Englischlehrer schon in meinem Studium eine Rolle. Ich hoffe allerdings durch ein Praktikum mit Schulwärts!, mein Wissen in diesem Bereich zu vergrößern, was mir hoffentlich auch als Lehrer in Deutschland helfen wird.“

„Mir ist es wichtig, dieses Land kennenzulernen, um auf mögliche Probleme im Umgang mit (Flüchtlings-)Kindern aus dieser Kultur besser eingehen zu können.“

„wertvoller Erfahrungen für die spätere Arbeit an Schulen mit sich bringt.“

„[um] mich zusätzlich [zu] qualifizieren“

Je ein Motivationsschreiben bezieht sich auf die anderen beiden Unterthemen, in denen das Praktikum einmal als „Inspiration für meine weitere Schullaufbahn“ und zum anderen als ein erleichterter „Zugang zu ausländischen Universitäten“ gesehen wird.

Insgesamt zeigt sich, dass das SCHULWÄRTS!-Praktikum von einigen Studienteilnehmer/innen durchaus im Sinne der Berufsplanung und des Berufserfolges gesehen wird. Dies widerspricht der These von Jäger und Keßler (2019), dass ein Auslandspraktikum kaum berufsrelevante Vorteile verspricht, teilweise. Auch wenn solch eine Erfahrung keine formalen Anreize mit sich bringt, scheint es doch als gute Vorbereitung auf den Beruf und damit auch als Vorteil im Vorbereitungsdienst und dem späteren Alltag gesehen zu werden.

3.4 Weiterentwicklung

Eines der umfangreichsten Themen ist die *Weiterentwicklung*, sie umfasst drei Unterthemen: (1) Kompetenzaufbau und praktische Erfahrungen; (2) Professionalisierung; und (3) persönliche Weiterentwicklung. Hierbei geht es um die konkreten Erwartungen an das Praktikum, oder um Goethes Worte zu verwenden, die erwarteten Gewinne. Damit ist das Thema im Gegensatz zur *eigenen Biografie* zukunftsgerichtet. Die ersten beiden Unterthemen befassen sich explizit mit dem Lehrkräfteberuf, wohingegen das dritte Unterthema die persönliche Weiterentwicklung betrifft.

Im Bereich Kompetenzaufbau und praktische Erfahrungen geht es den Bewerber/innen darum, einen Lernzuwachs zu erleben und das Gelernte in die Praxis umzusetzen. Dabei werden folgende Aspekte hervorgehoben: Interkulturelle Kompetenzen erwerben, Fachkenntnisse ausbauen, die eigenen Sprachkenntnisse vertiefen, Wissen über das Gastland erlangen und Wissen in die Praxis umsetzen. Das Konstrukt Interkulturalität ist auf eine vielseitige Art und Weise in den Motivationsschreiben vorhanden. Im Thema *Weiterentwicklung* geht es bei diesem Konstrukt im Gegensatz zu späteren Themen konkret um den Erwerb von Kompetenzen, nämlich darum, die eigenen „interkulturellen Kompetenzen zu verbessern“, um die Worte eines SCHULWÄRTS! Alumni zu verwenden. Neben der interkulturellen Kompetenz stehen auch Schlüsselkompetenzen und Fachkompetenzen im Fokus einiger Studienteilnehmer/innen:

„Die damit verbundene Selbstreflexionsfähigkeit stellt dabei sowohl für interkulturelle Begegnungen als auch für mich als Lehrperson eine Schlüsselkompetenz dar.“

„Für mich als angehende Lehrerin bietet das Programm die Möglichkeit meinen Horizont zu erweitern und dies auch später an meine Schüler*innen weiter zu geben.“

„Auslandspraktikum eine enorme Bereicherung für meine Fachkenntnisse“

„Als angehende Lehrkraft für Förderschulen interessiert mich besonders inwiefern individuelle Förderung stattfindet und auf welche Weise, Lernende mit Förderbedarf in den gemeinsamen Unterricht integriert werden.“

Auch die Verbesserung der eigenen Fremdsprachenkenntnisse spielt für viele eine zentrale Rolle:

„Dadurch, dass kein Deutsch außerhalb des Unterrichtes gesprochen wird, werde ich dazu „gezwungen“ Chinesisch, beziehungsweise Englisch zu sprechen und kann so meine Fremdsprachenkenntnisse verbessern.“

„Ich möchte Chinesisch sprechen und verstehen lernen. Um dieses Ziel zu erreichen, gibt es keinen besseren Weg, als vor Ort zu lernen.“

„Zusätzlich habe ich so auch die Möglichkeit, meine Englischkenntnisse zu verbessern.“

Neben der Sprache steht auch das Wissen über das Zielland im Fokus:

„Des Weiteren würde ich sehr gerne die interessante und weitreichende Geschichte Chinas näher erfahren und mehr darüber lernen.“

„[um] viel über das jeweilige Land zu erfahren.“

Die SCHULWÄRTS!- Stipendiat /innen und Alumni geben sich aber in den wenigsten Fällen mit einem reinen Wissens- und Kompetenzerwerb zufrieden, sondern möchten die schon erworbenen Kompetenzen auf jeden Fall während des Praktikums in die Praxis umsetzen.

„Ein Praktikum würde mir nun die Möglichkeiten geben, die Inhalte des Studiums in der Praxis anzuwenden und erstmals Erfahrungen mit sprachsensiblen beziehungsweise sprachvermittelnden Fachunterricht zu sammeln.“

„Meine bevorstehende Examensarbeit werde ich in Kooperation mit der Grimm Welt Kassel zu dem Thema „Deutsch lernen im Museum“ schreiben und ich würde mich sehr freuen, wenn ich einige Aspekte der Arbeit in der Praxis mit Deutschlernenden erproben könnte.“

„In dem Bereich DaZ / DaF fehlt mir bisher leider jegliche praktischer Erfahrung.“

„Für mich wäre es die Gelegenheit, gelerntes Wissen aus der Universität im Berufsalltag anzuwenden.“

Während sich das gerade beschriebene Unterthema mit konkreten Kompetenzen und dem Wunsch nach praktischen Erfahrungen auseinandersetzt, geht es bei dem Unterthema *Professionalisierung* um den Wunsch eine gute bzw. bessere Lehrkraft zu werden.

„Die Inspiration, die ich für meinen Weg gewinnen könnte wäre unersetzbar und würde mich zweifelsohne zu einer besseren Lehrkraft machen.“

„Und das kann mich als Person und spätere Lehrkraft bereichern.“

„Der zweite Grund ist die Erfahrung, welche ich als Lehrerin sammeln kann. Durch die Tätigkeit an einer Schule, kann ich wichtige Erfahrungen sammeln, meine Grenzen austesten, meine Schwächen verbessern und meine Stärken ausbauen. Ich bin davon überzeugt, dass ich nach diesem Praktikum meinem Ziel, eine gute, lehrreiche und erfahrene Lehrerin zu werden, einen großen Schritt näher bin.“

„Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn ich durch das Schulwärts!-Programm meinem Ziel, ein guter Lehrer zu werden, ein Stück näher kommen könnte!“

Dabei sprechen die Studienteilnehmer /innen explizit die Entwicklung der eigenen Lehrpersönlichkeit und des eigenen Unterrichtsstils an.

„Durch den interkulturellen Austausch mit meinen MentorInnen und KollegInnen kann sich meine Lehrerpersönlichkeit und mein Unterrichtsstil fernab des deutschen Bildungssystem weiterentwickeln und festigen.“

Wie schon aus dem letzten Zitat hervorgeht, spielt die Möglichkeit des Vergleiches von Bildungssystemen, -traditionen und sozialen Kontexten eine wichtige Rolle für die eigene Professionalisierung der SCHULWÄRTS!-Stipendiat /innen und Alumni.

„Schließlich sind die Herausforderungen an Bildung und an Lehrende in einer globalisierten Welt vielerorts ähnlich. Andererseits empfinde ich auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungssystemen als spannend und interessant.“

„Im Hinblick auf die Tätigkeit an der Schule freue ich mich darauf, den schulischen Alltag unmittelbar mitzuerleben. Mich interessiert, welche organisatorischen Rahmenbedingun-

gen den Schulalltag im Zielland bedingen, wie das Lernangebot gestaltet wird und welche Unterrichtsmethoden an der Schule eingesetzt werden. Darüber hinaus möchte ich herausfinden, welche Strukturen im Hinblick auf den sozialen Umgang miteinander an der Schule etabliert sind, etwa wie der Umgang von Lernenden und Lehrenden miteinander gestaltet wird oder welche Rituale den Schulalltag bestimmen. Als angehende Lehrkraft für Förderschulen interessiert mich besonders inwiefern individuelle Förderung stattfindet und auf welche Weise Lernende mit Förderbedarf in den gemeinsamen Unterricht integriert werden. Ebenso möchte ich mehr über das bildungspolitische System des Ziellandes erfahren, wie beispielsweise die Berufsausbildung von Lehrkräften. Ich gehe davon aus, dass sich in der Gegenüberstellung zu den in Deutschland etablierten Strukturen spannende Diskurse eröffnen und ich auf diese Weise neue Perspektiven im Hinblick auf meine eigenen zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft entwickeln werde.“

Aus den Beispielen geht klar hervor, dass die SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und Alumni von dem Praktikum einen erheblichen Mehrwert für ihren späteren Beruf erwarten. Diese Erwartung ist sicherlich eine treibende Kraft bei der Entscheidung, sich für ein Praktikum im Ausland zu bewerben. Zudem zeigen die Motivations schreiben, dass sich die Bewerber/innen der anspruchsvollen und vielseitigen Aufgaben einer Lehrkraft bewusst sind und diesem Anspruch auch in ihrem Beruf gerecht werden wollen. Das Auslandspraktikum sehen sie als gute Vorbereitung auf den beruflichen Alltag und damit als Teil ihres Professionalisierungsprozesses.

Das dritte Unterthema befasst sich wie schon erwähnt nicht explizit mit der Berufsvorbereitung, sondern mit der *persönlichen Weiterentwicklung*, welche sich an einigen Stellen mit dem Wunsch nach Professionalisierung überschneidet. Dies zeigt allerdings auch, dass die SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und Alumni die Auslandserfahrung in Form eines Praktikums ganzheitlich wahrnehmen und die eigene Weiterentwicklung stark mit der beruflichen Weiterentwicklung vernetzt ist. Das Unterthema *persönliche Weiterentwicklung* beinhalte die folgenden Aspekte: (1) eine Bereicherung für die eigene Persönlichkeit und das eigene Leben; (2) Offenheit und Unvoreingenommenheit; (3) die Möglichkeit des Perspektivwechsels und der Horizonterweiterung; (4) Einsichten in Fremdwahrnehmungen; (4) Selbstreflexionsfähigkeit; (5) Selbstbewusstsein; (6) Anpassungsfähigkeit und Gelassenheit; sowie (6) das Austesten eigener Grenzen. In erster Linie bietet das Praktikum für viele Studienteilnehmer/innen die Möglichkeit, persönlich zu wachsen und sich selbst weiterzuentwickeln:

„In Kulturen unbekannter Länder eintauchen, denn neue Begegnungen sind meines Erachtens der beste Motor zur Weiterentwicklung meiner Persönlichkeit.“

„ich würde diese Erfahrung gerne noch einmal in meinem angestrebten Berufsfeld machen, da ich denke, dass in der Schule auch wegen der Einflüsse des jeweiligen Schulsystems, der Kultur des Landes und der Mentalität der Einwohner vieles anders gehandhabt wird als in Deutschland. Und das kann mich als Person und spätere Lehrkraft bereichern.“

„Ich hoffe, deutlich machen zu können, dass ich das Projekt SCHULWÄRTS! als großartige Möglichkeit sehe, wertvolle und lebensbereichernde Erfahrungen sammeln zu können.“

Dies wird aber nicht immer als einfache Aufgabe gesehen, sondern stellt durchaus eine Herausforderung dar, die gemeistert werden kann.

„Ich bin bereit, mich den zwischenmenschlichen, kulturellen und kulinarischen Unterschieden zu stellen und bin überzeugt, dass ich diese meistern werde.“

Die vorherigen Zitate haben schon gezeigt, dass es dabei oft um Erfahrungen mit Menschen aus anderen Kulturen geht. Diesen offen und voreingenommen entgegenzutreten, um sich selbst ein eigenes Bild zu machen, ist ein Ziel vieler SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und Alumni.

„Durch das Kennenlernen der Haltungen und Einstellungen zum eigenen Leben der Menschen erhoffe ich mir, ein eigenes Bild machen zu können.“

„Gern würde ich einen eigenen Eindruck bekommen.“

„Mein Ziel ist es, in einem mir fremden und unbekanntem Land meine Erfahrungen zu sammeln, um komplett unvoreingenommen zu sein.“

„Es gibt nicht oft die Möglichkeit, einem Land völlig uneingeschränkt von jeglichen Vorurteilen zu begegnen.“

Die Möglichkeit anderen Kulturen und Ländern offen zu begegnen, ist auf persönlicher Ebene eine gute Möglichkeit, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und dadurch den eigenen Horizont zu erweitern. Oft geht damit auch der Wunsch einher, diesen breiteren Horizont an zukünftige Schüler/innen weiterzugeben und die eigene Weiterentwicklung gezielt mit dem Prozess der Professionalisierung in Einklang zu bringen.

„Durch ein Auslandspraktikum würde ich einige Dinge aus einem anderen Blickwinkel betrachten können.“

„[...] kann ich mir aber auch gut ein Praktikum in anderen Ländern vorstellen, um dessen Schulsystem und die Herausforderungen, vor denen es steht kennenzulernen und meinen Horizont zu erweitern.“

„Für mich als angehende Lehrerin bietet das Programm die Möglichkeit meinen Horizont zu erweitern und dies auch später an meine Schüler*innen weiter zu geben.“

„Mein pädagogisches Interesse spiegelt sich auch in meinem pädagogischen Projekt wider. In diesem möchte ich mich mit Lernstrategien chinesischer Schüler_innen beschäftigen. Meiner Meinung nach ist in Deutschland die Annahme verbreitet, dass chinesische Lerner_innen dazu neigen Lernstrategien anzuwenden, welche sich durch häufige Wiederholungen kennzeichnen. Diese Annahme verbindet sich häufig mit der Auffassung, dass ein solches Lernen nur zu einem oberflächlichen Verständnis führen. Aufgrund der Erinnerung an meine Grundschulfreunde kann ich die Anwendung von wiederholenden Lernstrategien nicht gänzlich verneinen. Deshalb würde ich mich freuen, wenn ich mich mit diesen Annahmen in meinem Praktikum beschäftigen kann.“

Zudem erwarten sich einzelne Studienteilnehmer/innen einen Einblick in die Wahrnehmung der eigenen Person durch andere.

„Im Bereich der Interkulturalität interessiert mich besonders, wie ich von anderen Menschen wahrgenommen werde und wie ich diese Menschen wahrnehme und bewerte. Die damit verbundene Selbstreflexionsfähigkeit stellt dabei sowohl für interkulturelle Begegnungen als auch für mich als Lehrperson eine Schlüsselkompetenz dar.“

Dieser Spiegel wird als Möglichkeit gesehen, die eigene Reflexionsfähigkeit zu stärken. Dieser Aspekt ist besonders interessant, da die bewusste Reflektion von Erfahrungen einen wichtigen Bestandteil einer professionellen Lehrkräfteausbildung darstellt (Kissock & Richardson, 2010; York-Barr et al., 2006; Steiner, 1996). Der Wunsch der Studierenden nach einer Kompetenzerweiterung in diesem Bereich ist daher nicht nur für das persönliche Wachstum, sondern auch für den späteren Beruf von Bedeutung. Durch die Konfrontation mit einer neuen Erfahrung fernab von zu Hause erwarten sich manche Studienteilnehmer /innen auch ein gesteigertes Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen.

„Durch das Eintauchen in die andere Kultur und das selbstständige Zurechtfinden in dieser würde sich außerdem mein Selbstbewusstsein erheblich erhöhen.“

„Dadurch würde sich auch meine Anpassungsfähigkeit erhöhen, indem ich auf unerwartete Situationen immer gelassener reagiere.“

Auch hier besteht wieder ein enger Zusammenhang zwischen dem persönlichen Wachstum und dem späteren Beruf. Gelassenheit und die schnelle Reaktion auf unerwartete Situationen sind sicherlich Eigenschaften, die Lehrkräfte in ihrem Beruf benötigen. Die mit dem Praktikum verbundenen Herausforderungen werden insgesamt weniger als abschreckend, sondern vielmehr als gute Lerngelegenheit gesehen.

„Ich freue mich auf die Herausforderung, in einer neuen Umgebung eines unbekanntes Landes zu leben.“

Zu dieser Erfahrung zählt für wieder andere der Drang danach die eigenen Grenzen auszutesten und an den eigenen Stärken und Schwächen zu arbeiten.

„Durch die Tätigkeit an einer Schule, kann ich wichtige Erfahrungen sammeln, meine Grenzen austesten, meine Schwächen verbessern und meine Stärken ausbauen.“

Das Thema Weiterentwicklung zeigt, dass die SCHULWÄRTS!-Stipendiat /innen und Alumni hohe Erwartungen an den Kompetenzerwerb, die eigene Professionalisierung und die persönliche Weiterentwicklung haben. Dabei sind die Erwartungen sehr vielseitig und reichen von Fachkompetenzen über ein vertieftes und authentisches Wissen über das Gastland bis hin zu *soft skills* wie Anpassungsfähigkeit. Die Erweiterung der eigenen Erfahrungen, Einsichten in die eigene Person und das persönliche Wachstum sollen dabei nicht zu kurz kommen. Ganz im Sinne Goethes soll das SCHULWÄRTS!-Praktikum damit eine ganzheitliche und unschätzbare Reise sein, die „belebt, berichtigt, belehrt und bildet“ (Goethe, 1797). Manche Bewerber /innen gehen sogar noch einen Schritt weiter und beschreiben die Möglichkeit, die ein SCHULWÄRTS!-Praktikum bietet, als Erfüllung eines Traumes.

„Nach ausreichend Unterrichtserfahrung in Deutschland möchte ich nun endlich meinen Traum erfüllen und das erste Mal im Ausland unterrichten.“

3.5 Zwischenmenschliche Kontakte

Das Thema Kultur und kultureller Austausch ist schon in den vorangegangenen Themen immer wieder angesprochen worden. Da Kultur nicht unabhängig in einem luftleeren Raum stattfindet, sondern von Menschen gelebt wird, ist dies ein wichtiger Aspekt des Themas *zwischenmenschliche Kontakte*. Da das SCHULWÄRTS!-Praktikum im Ausland absolviert wird, ist der Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturräumen unumgänglich und dies erwarten die SCHULWÄRTS!-Teilnehmenden auch. Zwischenmenschliche Kontakte spielen dabei für die eigene Weiterentwicklung und die Sammlung unterschiedlicher Erfahrungen eine wichtige Rolle. Das Thema *zwischenmenschliche Kontakte* gliedert sich in drei Unterthemen: (1) Austausch mit anderen; (2) andere Länder & Kulturen kennenlernen; und (3) Erfahrungen mit anderen Kulturen sammeln.

Das erste Unterthema *Austausch mit anderen* bezieht sich im Gegensatz zu den beiden anderen Unterthemen nicht direkt auf kulturelle Aspekte, sondern auf das zwischenmenschliche Miteinander im Allgemeinen. Dabei beinhaltet es neben dem Austausch mit anderen Menschen, das Schaffen von gemeinsamen Lerngelegenheiten, und den internationalen (wissenschaftlichen) Austausch. Der Austausch mit anderen Menschen bezieht sich zum einen auf das Praktikumsland und die Praktikumschule, zum anderen aber auch auf das SCHULWÄRTS!-Netzwerk:

„Den Austausch mit anderen Lehramtsstudierenden empfinde ich immer wieder als äußerst bereichernd, genauso den Kontakt zu im Beruf stehenden Lehrer*innen. Der Austausch von Best-Practice-Beispielen, die gemeinsame Reflektion und Beratung und das Einholen von Feedback haben mir bereits auf vielfältige Weisen weitergeholfen, nicht zuletzt in meinem gerade abgeschlossenen Praxismester, in dem ich durch hilfreiches Feedback und das Hospitieren im Unterricht engagierter Lehrer*innen einen großen persönlichen Lerneffekt spüren konnte.“

„Zum oben genannten Austausch gehören für mich auch die Vor- und Nachbereitungseminare des Programms, an denen ich selbstverständlich gerne teilnehme, und von denen ich mir erhoffe, dass sie mir dabei helfen, aus meinem Praktikum persönlich Gewinn zu schöpfen.“

Die Wertschätzung der Vor- und Nachbereitungseminare zeigt erneut, dass sich die SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und Alumni gezielt mit den zu machenden und gemachten Erfahrungen auseinandersetzen wollen, um den größtmöglichen Gewinn für sich selbst aus dem Praktikum herauszuholen. Der beschriebene Austausch ist dabei nicht einseitig, sondern beruht auf Gegenseitigkeit.

„Es kann nur Vorteile mit sich bringen, ausreichend Vorbereitung zu erhalten und ich freue mich immer darüber, meine Erfahrungen an andere weitergeben zu können.“

Der Austausch vor Ort wird in den meisten Fällen als eine gemeinsame Lerngelegenheit begriffen:

„Ich möchte die Schülerinnen und Schüler sowie das Lehrerkollegium unterstützen und an ihrem täglichen Leben und schulischen Alltag teilhaben und diesen mitgestalten. Ich denke, dass ein Lehramtspraktikum vielfältige Möglichkeiten bietet, um mit den Kindern und Jugendlichen sowie den Lehrkräften im gemeinsamen Austausch voneinander zu lernen und so zur Förderung eines gegenseitigen kulturellen Verständnisses beizutragen.“

Auf einer theoretischen Ebene soll das Auslandspraktikum aber auch zum internationalen und wissenschaftlichen Austausch beitragen.

„Auch der interkulturelle und internationale Austausch sind in dieser Hinsicht für mich wichtig. Schließlich sind die Herausforderungen an Bildung und an Lehrende in einer globalisierten Welt vielerorts ähnlich.“

Für das Unterthema Austausch lässt sich zusammenfassen, dass dieser eine wichtige Rolle zu Hause in der Vor- und Nachbereitung und im Ausland spielt. Dabei wird er häufig als gemeinsame Lerngelegenheit begriffen und ist nicht nur auf praktische Erfahrungen begrenzt, sondern beinhaltet auch den Wunsch nach einer theoretischen und philosophischen Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung aus internationaler Perspektive. Hier sind sicherlich auch parallelen zu dem Wunsch nach einer Horizonterweiterung aus dem vorangegangenen Thema zu erkennen.

Das Unterthema *Länder und Kulturen kennenlernen* bezieht sich spezifisch auf den Auslandsaufenthalt und das Gastland. Es beinhaltet die Aspekte: Land und Leute kennenlernen, andere Kulturen kennenlernen, andere Menschen und Kulturen besser verstehen lernen.

„[SCHULWÄRTS!] wäre für mich eine große Chance, ein weiteres Land und seine Sprache, Kultur, Lebensstil und die Gesellschaft dort kennenzulernen.“

„Die vielen Länder haben alle so unterschiedliche Facetten, Kulturen und verschiedene Lebens- und Unterrichtsstile zu bieten, dass ich eigentlich alle kennen lernen möchte.“

„Durch ein Praktikum an einer Schule außerhalb Deutschlands werde ich Menschen einer anderen Kultur kennenlernen und Einblicke in ihre alltägliche Lebenswelt gewinnen.“

„Dort habe ich die Möglichkeit, einen neuen Alltag zu erleben und eine ganz neue Kultur kennenzulernen.“

„Ich bin gespannt darauf, die Sichtweisen und Interessen der Menschen vorort kennenzulernen sowie an ihren Gewohnheiten teilzuhaben.“

Dabei gehen alle drei Facetten meist Hand in Hand und kommen kaum isoliert vor. Dies könnte man dahingehend interpretieren, dass es den Bewerber/innen um einen ganzheitlichen Wissenserwerb über das Gastland, dessen Bewohner/innen sowie deren Lebenssituation geht und nicht nur um ein Eintauchen in einzelne Bereiche.

Das Unterthema *Länder & Kulturen kennenlernen* unterscheidet sich vom Unterthema *Erfahrungen mit anderen Kulturen* auf einer qualitativen Ebene. Während Ersteres auf der eher passiven Ebene des Kennenlernens verweilt, befasst sich Zweiteres mit aktiven Erfahrungen im Gastland und der Gastkultur. Die Motivationsschreiben beziehen sich dabei auf Erfahrungen mit einer anderen Kultur/einem anderen Kulturraum, Erfahrungen mit der muslimischen/arabischen Kultur, das Sammeln von Erfahrungen in einem fremden Land und das Erleben von originalen Erfahrungen mit anderen Kulturen/Systemen. Interessant ist dabei, dass die muslimische bzw. arabische Kultur in den vorliegenden Motivationsschreiben als einzige direkt hervorgehoben wird:

„Bisher habe ich wenig Erfahrungen und Kontakte in die arabische Welt. Mein aktueller Arabisch- Kurs ist der erste intensive Kontakt zu dieser Kultur.“

„Andererseits erhoffe ich mir von einem längeren Aufenthalt in einem mehrheitlich muslimisch bevölkerten Land wichtige Erfahrung im Umgang mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen.“

Dies könnte man auf die verhältnismäßig große Präsenz dieses Kulturraumes in den deutschen Medien zurückführen und damit eine Verbindung zur früher diskutierten Rolle von *anderen Akteurinnen und Akteuren* herstellen. An dieser Stelle kann der Grund für dieses Phänomen aber nicht eruiert werden. Der Wunsch andere Kulturen zu erleben, ist oft an den Wunsch nach authentischen Erfahrungen gekoppelt.

„Solche Eindrücke gewinnt man nicht aus der Ferne oder durch Bücher. Solche Impressionen kann man nur vor Ort erleben.“

Aus Sicht einiger SCHULWÄRTS!-Stipendiat /innen und Alumni ist ein längerer Auslandsaufenthalt, der mit einer guten Integration im Gastland einhergeht und von vielen Kontakten zur einheimischen Bevölkerung geprägt ist, ein geeignetes Mittel, um solche originalen Erfahrungen zu sammeln. Aus allen Motivationsschreiben geht eindeutig hervor, dass ein Auslandspraktikum ein großes Potential hat, zwischenmenschliche Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen zu etablieren und in diesem Zuge voneinander zu lernen.

3.6 Etwas bewirken wollen

Voneinander zu lernen, impliziert schon die wechselseitige Beziehung, die die Praktikant /innen gerne während ihres Auslandsaufenthalts hätten. So zeugen die Motivationsschreiben nicht nur von den erwarteten positiven Effekten des Stipendiums für die SCHULWÄRTS!-Bewerber /innen, sondern beinhalten auch das Thema *etwas bewirken wollen*. Dabei werden unterschiedliche Dimensionen bedacht. Zum einen möchten die Stipendiat /innen und Alumni eine positive Wirkung auf die Schüler /innen vor Ort haben und diese unterstützen.

„Primär jedoch, wäre es eine Chance, SchülerInnen die Möglichkeit zu eröffnen, Deutsch von einer Muttersprachlerin zu lernen und ihnen somit neue Perspektiven für ihre Zukunft zu öffnen.“

„[...] SchülerInnen neben Sprachwissen auch deutsche Kultur, Bräuche, Normen und Werte, über Projekte, Feste, Aktionen, etc. näherzubringen.“

„Meiner Lieblingstätigkeit nachgehen: Junge Menschen für die Welt begeistern und in ihrer Entwicklung unterstützen.“

Aber nicht nur die Schüler /innen sollen von der Anwesenheit der Praktikant /innen profitieren, sondern auch die Schulen und Lehrkräfte.

„Ich möchte die Schülerinnen und Schüler sowie das Lehrerkollegium unterstützen und an ihrem täglichen Leben und schulischen Alltag teilhaben und diesen mitgestalten. Ich

denke, dass ein Lehramtspraktikum vielfältige Möglichkeiten bietet, um mit den Kindern und Jugendlichen sowie den Lehrkräften im gemeinsamen Austausch voneinander zu lernen und so zur Förderung eines gegenseitigen kulturellen Verständnisses beizutragen.“

„Zusätzlich möchte ich natürlich auch gerne an meiner Praktikumsschule etwas positives bewirken.“

„Zusätzlich habe ich mich auf der Internetseite über die zahlreichen internationalen Angebote und Projekte der Schule informiert und bin sehr beeindruckt und würde die Schule bei diesen Projekten gerne unterstützen.“

Besonders wird dabei die Rolle als Kulturvermittlerin und -vermittler gerne angenommen. Zum einen planen die Bewerber/innen, als Vertreter/innen der deutschen Kultur vor Ort zu fungieren.

„Ich würde mich freuen, wenn ich [...] beim Vermitteln der deutschen Kultur im Ausland helfen kann.“

„Abschließend möchte ich noch sagen, dass ich durch meine Motivation, meine Offenheit und meine Art auf Leute zuzugehen, ein guter Vertreter für die deutsche Kultur wäre.“

„Die Schule bietet dem Praktikanten viele Möglichkeiten die deutsche Sprache und Kultur zu vermitteln.“

Dabei wird die Rolle der Kulturvertreterin bzw. des Kulturvertreters nicht immer nur als eine Einbahnstraße gesehen. Einige der Motivationsschreiben deuten auch an, dass die SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und Alumni als Botschafter/innen der Gastkultur nach ihrer Rückkehr fungieren wollen.

„Gerade in der heutigen Zeit ist es mir sehr wichtig selbst etwas kennenzulernen und eigene Eindrücke zu sammeln, um auch ein qualifiziertes Gesamtbild vermitteln zu können.“

Die Betonung der Rolle als Kulturvermittlerin bzw. des Kulturvermittlers muss allerdings aufgrund der Ziele des Goethe-Instituts relativiert werden. Das Goethe-Institut als weltweit tätiges Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland beschreibt seine Aufgabe wie folgt:

„Wir fördern die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland und pflegen die internationale kulturelle Zusammenarbeit. Wir vermitteln ein umfassendes Deutschlandbild durch Information über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben in unserem Land. Unsere Kultur- und Bildungsprogramme fördern den interkulturellen Dialog und ermöglichen kulturelle Teilhabe. Sie stärken den Ausbau zivilgesellschaftlicher Strukturen und fördern weltweite Mobilität.“ (Goethe-Institut, 2021b).

Dieser Zielsetzung werden sich manche der SCHULWÄRTS!-Bewerber/innen bewusst sein und könnten diesen Aspekt deshalb in den Motivationsschreiben betont haben, um ihre Chancen auf einen Praktikumsplatz zu erhöhen.

Zusammenfassend lässt sich für das Thema *etwas bewirken wollen* sagen, dass die SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und Alumni gerne ihr Wissen und ihre Kompetenzen einsetzen möchten, um an der Praktikumsschule etwas zu bewirken. Dabei ist

der Wunsch danach, einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung zu leisten, ein wichtiger Aspekt. Abschließend kann allerdings nicht eindeutig geklärt werden, ob die Betonung der kulturellen Verständigung einzig auf die Motivation der Stipendiat/innen und Alumni zurückzuführen ist, oder ob die Annahme über die Erwünschtheit dieses Aspektes beim SCHULWÄRTS!-Team zu dieser Betonung geführt hat.

3.7 Eigene Emotionen

Das Thema *eigene Emotionen* befasst sich mit der in den Motivationsschreiben dargestellten Gefühlslage der Bewerber/innen. Dabei spielen zwei Emotionen eine wichtige Rolle. Zum einen gehen die SCHULWÄRTS!-Teilnehmenden davon aus, dass ihnen das Praktikum Spaß und Freude bereiten wird.

„Als weltoffener und kontaktfreudiger Mensch bereitet es mir Freude fremde Kulturen kennenzulernen und hautnah zu erleben.“

„Die Arbeit an diesen Schulen [Schulen aus einem früheren Auslandsaufenthalt] war mit viel Spaß und positiven Erlebnissen verbunden, obwohl die Schulkinder und ich uns auf sprachlicher Ebene nur schwer verstanden haben.“

Zum anderen ist es mit den Emotionen Spannung und Neugierde verknüpft.

„eine spannendere Erfahrung verspricht die Arbeit an einer Regelschule in einem mir unbekanntem Land außerhalb des direkten europäischen Einflusses zu werden.“

„Ich finde es spannend, Länder zu bereisen von denen ich grundsätzlich noch nicht sehr viel weiß.“

„Auch aus der Neugier heraus, ein neues Land kennen zu lernen, fällt meine Wahl auf die Länder Korea, China und Thailand.“

Auch wenn die eigenen Emotionen im Vergleich zu den anderen Themen eine eher untergeordnete Rolle spielen, zeigt ihre Erwähnung in den Motivationsschreiben doch, dass die Entscheidung für eine SCHULWÄRTS!-Bewerbung keine rein rationale, sondern auch emotionale Entscheidung ist. Hier muss auch bedacht werden, dass ein Motivationsschreiben maximal zwei Seiten lang sein sollte und die sachlichen Aspekte bei dem Anforderungsprofil für diesen Teil der Bewerbung überwiegen.

3.8 Andere Schulsystem und Rahmenbedingungen kennenlernen

Die gerade beschriebene Neugierde ist sicherlich auch eine bedeutsame Emotion, die das nächste Thema betrifft, nämlich das Bedürfnis *andere Schulsysteme und Rahmenbedingungen kennenzulernen*. Das Interesse an anderen Schulsystemen wird zumeist als Relativierungspunkt zu den eigenen Erfahrungen gesehen und ist mit der Hoffnung verbunden, hier etwas auf den späteren Berufsalltag übertragen zu können. Damit steht die Neugierde für andere Schulsysteme und Unterrichtsmethoden in einem engen Zusammenhang mit dem Unterthema *Professionalisierung*. Im Gegensatz dazu wird dabei

aber konkret auf das Kennenlernen des anderen Systems und den Ursprung des Interesses eingegangen. So sind zum Beispiel öffentlich zugängliche Vergleiche von Schulsystemen wie die PISA-Studie Auslöser für ein erhöhtes Interesse.

„Das Land, das in den PISA Untersuchungen ähnlich abschnitt wie Deutschland, hat 2015 ebenfalls ein ehrgeiziges Reformprogramm für die Schulen gestartet, das zum Ziel hat, die Literacy der Schüler*innen zu verbessern und die Abschlusszahlen der Schulen zu verbessern. Die Umsetzung dieser Reformen interessiert mich als zukünftigen Lehrer natürlich, da ja auch in Deutschland ähnliche Reformen umgesetzt wurden und werden. Zusätzlich sticht Island im internationalen Vergleich dadurch hervor, dass die soziale Herkunft einen sehr geringen Einfluss auf den Schulerfolg von Schüler*innen hat – und gerade dieses Problem ist aus meiner Sicht eins der drängendsten des deutschen Schulsystems. Isländische Schüler*innen zählen außerdem zu den glücklichsten der Welt. Da auch ich natürlich später gerne glückliche Schüler*innen hätte, würde ich gerne erleben, inwiefern und wie das isländische Schulsystem die Zufriedenheit der Schüler*innen steigert.“

„Koreas Ergebnisse bei PISA sind in den letzten Teilnahmejahren durchweg im oberen Drittel

verzeichnet – von den Naturwissenschaften bis hin zum Leseverstehen. Auch die Möglichkeiten für sozial schwächere Bevölkerungsgruppen eine schulische Ausbildung zu bekommen, sind seit 2006 stabil hoch und über dem OECD Durchschnitt. Mich interessieren neben den Aspekten, die zu einem so guten Abschneiden führen, auch wie mit der Zentriertheit des Schulsystems umgegangen wird und welchen Einfluss der Fokus mediale Bildung auf den Schulalltag hat.“

Neben diesen konkreten Referenzen zu empirischen Forschungsergebnissen, die von einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Wunschpraktikumsland und dessen Schulsystem zeugen, spielt auch ein generelles Interesse an anderen Schulsystemen und deren Rahmenbedingungen eine Rolle bei der Entscheidung für ein Auslandspraktikum.

„Besonders reizvoll finde ich auch die Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Schulen kennenzulernen, welche sich nicht nur in Organisation, Tagesablauf, Notenvergabe und Kleiderordnung unterscheiden, sondern auch in vielen anderen Bereichen.“

„Andererseits empfinde ich auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungssystemen als spannend und interessant.“

„[...] kann ich mir aber auch gut ein Praktikum in anderen Ländern vorstellen, um dessen Schulsystem und die Herausforderungen, vor denen es steht kennenzulernen und meinen Horizont zu erweitern.“

„Dänemark wegen des Schulsystems, von dem behauptet wird, der Montessori-Pädagogik ähnlich zu sein.“

„Im Hinblick auf die Tätigkeit an der Schule freue ich mich darauf, den schulischen Alltag unmittelbar mitzuerleben. Mich interessiert, welche organisatorischen Rahmenbedingungen den Schulalltag im Zielland bedingen, wie das Lernangebot gestaltet wird und welche Unterrichtsmethoden an der Schule eingesetzt werden. Darüber hinaus möchte ich herausfinden, welche Strukturen im Hinblick auf den sozialen Umgang miteinander an der Schule etabliert sind, etwa wie der Umgang von Lernenden und Lehrenden miteinander gestaltet wird oder welche Rituale den Schulalltag bestimmen. Als angehende Lehrkraft für Förderschulen interessiert mich besonders inwiefern individuelle Förderung stattfindet und auf

welche Weise Lernende mit Förderbedarf in den gemeinsamen Unterricht integriert werden. Ebenso möchte ich mehr über das bildungspolitische System des Ziellandes erfahren, wie beispielsweise die Berufsausbildung von Lehrkräften.“

„Es ist interessant zu sehen, wie unterschiedlich die Gegebenheiten und Rahmenbedingungen in den Ländern außerhalb von Deutschland sind, von den räumlichen Bedingungen, bis hin zu Verhaltensweisen von Kindern und Elternteilen.“

Welchen Ursprung auch immer das Interesse an einem bestimmten Schulsystem oder anderen Schulsystemen im Generellen hat, ist unterschiedlich. Gemein ist den Motivationschreibern allerdings, dass die Erfahrung in und das Wissen über andere Schulsysteme als Inspiration für die spätere Arbeit gesehen wird. Dabei soll es häufig zur Erweiterung des eigenen Repertoires an Unterrichtsmethoden dienen. Auf der persönlichen Ebene deutet dieses Interesse zusätzlich auf den Wunsch hin, den eigenen Horizont während des Praktikums zu erweitern. Damit steht das Thema *andere Schulsysteme und Rahmenbedingungen kennenlernen* in einem engen Zusammenhang mit dem vorher diskutierten Thema *Weiterentwicklung*. Dabei setzt es aber an dem Interesse für andere Schulsysteme und Rahmenbedingungen an. Erst im nächsten Schritt erwächst somit die Erwartung an die eigene Weiterentwicklung. Dieses Thema setzt also, um Goethes (1797) Bild der Reise zu bemühen, daran an, dass man „ungestraft eine Weile hinschlendern“ kann, um seinen Interessen nachzugehen. Wohingegen das Thema *Weiterentwicklung* ein Innehalten und Reflektieren voraussetzt. Oder wie Goethe es beschreibt, ist man für diesen Zweck „wieder genöthigt sich einen Augenblick zusammenzunehmen.“

3.9 Zielort des Praktikums

Der Wunsch, in einem ganz bestimmten Land das Praktikum zu absolvieren, wurde schon im letzten Thema sichtbar. Es ist aber nicht der Fall, dass sich alle SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und Alumni von vorneherein auf ein bestimmtes Land oder eine Region festlegen oder dieses selbst wählen wollen. So gibt es einige, die die Auswahl in die Hände des SCHULWÄRTS!-Teams legen und offen für das Unbekannte sind.

„Wie im damaligen Gespräch mit Frau [Name der Gesprächspartnerin] abgesprochen, gebe ich innerhalb meiner Bewerbung keine konkreten Wunschländer oder -regionen an, da ich Vertrauen in Ihre Kompetenz als Vermittlerin für Schulpraktika habe. Mein Au pair Aufenthalt habe ich damals auch ohne Wunschziel geplant und bin im Nachhinein sehr glücklich mit dieser Entscheidung. Von selbst wäre ich nie auf die Idee gekommen, drei Monate im Golfstaat Katar zu leben und zu arbeiten.“

„Bei der Länderauswahl fiel mir das Eingrenzen besonders schwer. Die vielen Länder haben alle so unterschiedliche Facetten, Kulturen und verschiedene Lebens- und Unterrichtsstile zu bieten, dass ich eigentlich alle kennen lernen möchte.“

Insgesamt beinhalten die Praktikumswünsche alle Facetten zwischen der Rückkehr bzw. der Reise in das schon Bekannte bis hin zur Reise in das Unbekannte. In den Fällen, in denen ein Praktikum in einem schon bekannten Land oder einer schon bekannten Re-

gion gewählt wurde, spielen persönliche Kontakte und frühere Erfahrungen eine große Rolle.

„Zu Sri Lanka habe ich ebenfalls eine persönliche Beziehung durch Kindheitsfreunde.“

„Schon damals war für mich klar, dass ich dorthin zurückkehren möchte.“

Bei der Wahl eines bekannten Landes scheinen demnach *andere Akteurinnen und Akteure* eine Rolle zu spielen. Diese können wie unter dem gleichnamigen Thema, einen signifikanten Einfluss auf die Bewerbung haben. Die Mehrzahl, der von mir analysierten Motivationsschreiben beinhalten allerdings den Wunsch, Einblicke in das Unbekannte zu bekommen. Dies bedeutet aber nicht automatisch, dass die Kultur oder die Menschen aus diesem Land bisher noch keine Rolle in der Biografie der Studienteilnehmer / innen gespielt hat.

„Rumänien, da ich in meinen Unterrichtserfahrungen immer wieder mit rumänisch-stämmigen Kindern in Kontakt kam und bin, dennoch kaum etwas über deren Kultur und Land weiß.“

„Zusätzlich habe ich eine chinesische Studentin und ihre Freunde bei ihrem Auslandsstudium hier in Bonn betreut und habe dadurch meine Begeisterung für die chinesische Kultur und Sprache entwickelt.“

Ein angenommener großer Unterschied zwischen dem Gastland und Deutschland ist auch von einigen SCHULWÄRTS!-Bewerber / innen genauso erwünscht wie Gastländer, die ihnen größtenteils unbekannt sind.

„Kaum ein anderes Land unterscheidet sich in Kultur, Leben, Essen und Alltag so stark von Europa.“

„Auch bei diesen Ländern habe ich wenige bis keine Vorkenntnisse und wäre gespannt, viel über das jeweilige Land zu erfahren.“

„In Frage kommen für mich Länder, in denen ich noch nie war.“

Neben den Motiven des Bekannten und des Unbekannten leiten noch die folgenden Aspekte die Auswahl eines Wunschlandes bzw. einer Wunschregion. Zum einen ist die Annahme von (kultureller) Diversität ein benanntes Argument:

„Ein Land das so viele Unterschiede aufweist ob kulturell, historisch oder landschaftlich, bietet immer Raum für neue Erfahrungen und Entdeckungen, was es zu einem sehr besonderen Land macht.“

„In einem flächenmäßig kleinen Land treffen die verschiedensten Kulturen und Religionen aufeinander, was natürlich zu Reibungspunkten führen kann.“

„Die Stadt Guangzhou ist als „Stadt der Gegensätze“ bekannt. Dort findet man sowohl Reichtum, als auch Armut. Sie verbindet beides. Es muss eine beeindruckende Stadt sein und mit vielen Möglichkeiten die chinesischen Traditionen kennenzulernen.“

„Außerdem interessiert mich Sri Lanka im Hinblick auf seine multiethnische und multikonfessionelle Prägung.“

Zum anderen spielen die Landschaft und Umgebung eine Rolle.

„An allen drei Ländern reizt mich zudem die weitläufige und unberührte Natur in ihrer Vielfalt.“

„Landschaftlich hat Israel ebenfalls viele Facetten.“

„Damit hat Shanghai so viele Einwohner wie ganz Australien. Shanghai ist eine aufregende internationale Großstadt mit vielen Sehenswürdigkeiten, Parks, Gebäuden und Ausflugsmöglichkeiten. Hier verbindet sich chinesische Tradition und chinesische Moderne.“

Daneben scheinen auch ein fachliches Interesse am Gastland sowie ein Interesse am Zielland im Allgemeinen oder an dessen ökonomischen oder politischen Systems im Speziellen eine Rolle bei der Auswahl zu spielen.

„Nicht nur mein Interesse als Geographin zieht mich in dieses Gebiet der Erde.“

„Neben dem persönlichen Bezug interessiert mich China auch aus politisch-ökonomischen sowie aus pädagogischen Gründen.“

„Außerdem ist China bereits eine der größten Volkswirtschaften der Welt und hat mit 1,3 Milliarden Einwohnern das größte Volk der Erde.“

„ich nehme die Volksrepublik China als ein sehr dynamisches, jedoch auch widersprüchliches Land wahr. China wird eine entscheidende Rolle für die Weltordnung des 21. Jahrhunderts spielen und ist gleichzeitig ein wichtiger Handelspartner der Bundesrepublik Deutschland.“

Die Gründe für die Wahl eines Praktikumslandes bzw. einer Region sind vielseitig und können kaum generalisiert werden. Die Wahl steht oft in Verbindung mit der eigenen Biografie, der eigenen Persönlichkeit, individuellem Interesse und einer großen Neugierde, Neues zu entdecken oder schon Bekanntes zu vertiefen. Die Lust am Reisen ist aus den Erörterungen auf jeden Fall ersichtlich und diese Reise bezieht sich nicht nur auf einen anderen Ort, sondern auch auf einen anderen kulturellen Raum.

4 Resümee: Von den Erwartungen an den „belebenden, berichtenden, belehrenden und bildendenden“ Charakter dieser Reise

Die Analyse der Motivationsschreiben hat gezeigt, dass die SCHULWÄRTS!-Bewerber/innen vielseitige Erwartungen an das Praktikum im Ausland haben. Ähnlich sieht es mit ihren Gründen für die Bewerbung aus. Zur Beantwortung der ersten Teilfrage ‚welche biografischen Erfahrungen und äußeren Umstände geben erfolgreiche SCHULWÄRTS!-Bewerber/innen als Begründung für ihre Bewerbung an?‘ können die Themen *persönliche Biografie* und *andere Akteurinnen und Akteure* am meisten Aufschluss geben. Neben den Persönlichkeitseigenschaften Offenheit, Neugierde, Abenteuerlust, Selbstbewusstsein und Kontaktfreudigkeit spielen hier vor allem frühere Erfahrungen mit und im Ausland eine Rolle. Die Mehrzahl der Studienteilnehmer/innen hat schon vor dem SCHULWÄRTS!-Praktikum längere Auslandsaufenthalte erlebt und diese als positive

Erfahrung wahrgenommen. Basierend auf dieser Erfahrung und /oder engen Kontakten mit Ausländern in Deutschland scheint der Drang groß zu sein, die Reise des SCHULWÄRTS!-Praktikums anzutreten.

Neben der ganz individuellen Wahrnehmung der eigenen Person und prägender früherer Erlebnisse spielt auch *der Einfluss anderer Akteurinnen und Akteuren* eine wichtige Rolle. Dazu zählt genauso die oft kontroverse Darstellung des Gastlandes in den Medien wie auch der Einfluss von Familie und Freund /innen. Nicht immer stehen diese Akteur /innen dem Auslandsaufenthalt oder dem gewählten Gastland unterstützend oder unkritisch gegenüber.

Die Erwartungen an die ‚Gewinne‘ des Auslandspraktikums ist sicherlich ein weiterer wichtiger Motivator für eine SCHULWÄRTS!-Bewerbung. Nicht selten beruhen diese Erwartungen auf den oben beschriebenen Erlebnissen. Ganz konkret kann die zweite Teilfrage ‚welche Erwartungen an ein SCHULWÄRTS!-Praktikum sind in diesen Motivationsschreiben erkennbar?‘ mit den Themen *Berufsplanung, Weiterentwicklung, zwischenmenschliche Kontakte* und *andere Schulsystem und Rahmenbedingungen kennenlernen* beantwortet werden.

Im Gegensatz zur These von Jäger und Keßler (2019), dass ein Auslandsaufenthalt kaum berufsrelevante Vorteile bringt, sehen die SCHULWÄRTS!-Teilnehmenden das Praktikum im Ausland durchaus als Teil ihrer konkreten *Berufsplanung*. Die Vorteile beinhalten zwar keine formalen Anreize, wie bessere Einstellungschancen oder mehr Gehalt, dienen aber dennoch als adäquate Vorbereitung auf das Referendariat und den späteren Beruf.

Anknüpfend daran sehen die meisten SCHULWÄRTS!-Bewerber /innen darin eine gute Möglichkeit für die eigene *Weiterentwicklung*. In diesem Thema werden hohe Erwartungen in den Bereichen *Kompetenzerwerb, eigene Professionalisierung* sowie *persönliche Weiterentwicklung* an das Praktikum geknüpft. Dabei beziehen sich die Hoffnungen auf verschiedenste Bereiche, dazu zählen der Aufbau von Fachkompetenz, der Erwerb eines vertieften und authentischen Wissens über das Gastland und der Auf- bzw. Ausbau von *soft skills* wie Anpassungsfähigkeit, Selbstbewusstsein oder Reflexionsfähigkeit.

Dieser Kompetenzerwerb soll den SCHULWÄRTS!-Stipendiat /innen und Alumni nach nicht im luftleeren Raum entstehen, sondern auf *zwischenmenschlichen Kontakten* basieren. Dabei steht der Aufbau solcher Beziehungen über verschiedene Kulturen hinweg im Mittelpunkt. Eine wichtige Erwartung ist in diesem Thema die Schaffung von gemeinsamen Lerngelegenheiten, von denen alle Beteiligten profitieren können.

Ein besonderes Merkmal, das die SCHULWÄRTS!-Stipendiat /innen und Alumni, die an dieser Studie teilgenommen haben, auszeichnet, ist ein starkes Interesse an *anderen Schulsystemen und Rahmenbedingungen*. Von dem vertieften Wissen und den authentischen Erfahrungen in einem anderen Schulsystem mit anderen Rahmenbedingungen erwarten sich die Bewerber /innen Inspiration für die spätere Arbeit und einen Ausbau des eigenen Repertoires an Unterrichtsmethoden. Auf persönlicher Ebene wird das Kennenlernen anderer Schulsysteme als Chance für die Erweiterung des eigenen Horizontes gesehen.

Ganz persönliche Gründe für den Auslandsaufenthalt lassen sich im Wunsch *etwas bewirken zu wollen* und in den antizipierten *Emotionen* wie Freude, Spaß, Spannung

und Neugierde finden. Die Motivationsschreiben zeigen deutlich, dass die Bewerber/innen nicht nur etwas aus dem Praktikum mitnehmen, sondern auch etwas zurücklassen wollen. Dabei möchten sie ihre Kompetenzen einsetzen, um etwas Positives an der Gastschule zu bewirken. Dabei beziehen sie sich auf die Lehrkräfte, die Schule im Allgemeinen sowie die Schüler/innen. Der Auslandsaufenthalt soll zudem zur interkulturellen Verständigung beitragen.

Die Gründe für die Wahl eines Praktikumslandes bzw. einer Praktikumsregion sind sehr heterogen und reichen von dem Wunsch etwas Neues kennenzulernen bis hin zu dem Bedürfnis, etwas Bekanntes wieder zu erleben. Was allen dabei gemein ist, ist die Lust am Reisen im weitesten Sinne. Es geht dabei nicht nur um die Reise in ein anderes Land, sondern vor allem um die Reise in eine andere Kultur und eine andere Bildungslandschaft. In diesem Sinne unterstützen die Motivationsschreiben Goethes (1797) Annahme, dass eine Reise unschätzbar ist, weil sie „sie belebt, berichtigt, belehrt und bildet“ und genau das erwarten sich die SCHULWÄRTS!-Bewerber/innen von ihrem Auslandspraktikum.

5 Ausblick: Von den „unerwartete Gewinnen und Verlusten dieser Reise“

Was am Ende dieser Studie bleibt, ist die Frage nach den unerwarteten Gewinnen und Verlusten dieser Reise. Empfangen die SCHULWÄRTS!-Stipendiat/innen und Alumni am Ende „mehr oder weniger als [er]hofft“ (Goethe, 1797)? Um dieser Frage auf den Grund zu gehen und die erläuterten Einschränkungen dieser Studie abzumildern, wird gerade eine Interviewstudie mit ausgewählten Studienteilnehmer/innen durchgeführt. Dabei soll auch analysiert werden, inwiefern die Motivationsschreiben ein akkurates Bild der Motive abzeichnen und ob aus strategischen Gründen manche Beweggründe weggelassen oder andere hervorgehoben wurden. Zudem sollen Ängste oder erwartete Verluste, die im Zusammenhang mit dem Praktikum stehen, näher thematisiert werden. Das wichtigste Anliegen der Fragebogenstudie ist allerdings herauszufinden, inwiefern sich die Erwartungen aus den Motivationsschreiben erfüllt haben und wie sich das Praktikum auf die Studienteilnehmer/innen ausgewirkt hat.

An dieser Stelle kann schon mal so viel verraten werden: Die Motivationsschreiben werden zwar häufig strategisch geplant und dabei fließen auch Annahmen über die Erwartungen des SCHULWÄRTS!-Teams ein, allerdings basieren diese eindeutig auf den individuellen Erfahrungen, Erlebnissen sowie den persönlichen Meinungen und Einstellungen der Bewerber/innen selbst. Insgesamt zeigt sich, dass die Erwartungen an das Auslandspraktikum erfüllt wurden, wenn auch nicht jede einzelne in genau der Art und Weise wie geplant. Dazu kommen noch unerwartete Gewinne und Herausforderungen. Insgesamt haben also die Reise und das Auslandspraktikum die „unerwartete Seite“, die Goethe (1797) beschreibt, gemeinsam. In vielen Fällen führt die Erfahrung auch zu dem Wunsch, weitere Reisen zu unternehmen, ob professionell oder privat.

Die vorliegende Analyse bringt Aufschluss über die Motivation für die Teilnahme am SCHULWÄRTS!-Programm und kann schließlich dazu beitragen, noch mehr Studie-

rende zu mobilisieren, um Erfahrungen im Ausland zu sammeln und damit die professionelle Handlungskompetenz für den Lehrkräfteberuf auszubauen. Damit schließt diese Studie genau an dem von Hänssig (2019), Ahlgrimm et al. (2019) und Schön (2019) identifizierten Desiderat in der Forschung zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung an.

Literatur

- Ahlgrimm, F. & Kubicka, D. (2019). Das Praxissemester im Ausland. Ein Beispiel für die Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. In C. Falkenhagen, N. Grimm, N. & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*, (S. 121–135). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_009
- Ahlgrimm, F., Westphal, A. Wallert, A. & Heck, S. (2019). Weshalb Studierende (nicht) ins Ausland gehen. Prädiktoren für Mobilität im Lehramtsstudium. In C. Falkenhagen, N. Grimm, N. & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*, (S. 211–233). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_014
- Baedorf, D. (2015). Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 32–56). Münster: Waxmann.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burnham, J.J. (2009). Contemporary Fears of Children and Adolescents: Coping and Resiliency in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 87, 28–35. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00546.x>
- Devlin-Foltz, B. (2010). Teachers for the global age: a call to action for funders. *Teaching Education*, 21(1), 113–117. <https://doi.org/10.1080/10476210903467032>
- Dolby, N. & Rahman, A. (2008). Research in International Education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676–726. <https://doi.org/10.3102/0034654308320291>
- Goethe, J.W. (1797). Briefwechsel von Schiller an Goethe. 366. An Schiller, 14. Oktober 1797. *Friedrich Schiller Archiv*. Aionas Verlag Weimar. Verfügbar unter <https://www.friedrichschiller-archiv.de/briefwechsel-von-schiller-und-goethe/1797/366-an-schiller-14-oktober-1797/>
- Goethe-Institut (2021a). *Bewerbung für SCHULWÄRTS!* Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/sch/bew.html>
- Goethe-Institut (2021b). *Aufgaben und Ziele*. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/ins/de/de/uun/auf.html>
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19–32.
- Hänssig, A. (2019). Think Global – Teach International. Deutsche Auslandsschulen – international genug? In C. Falkenhagen, N. Grimm, N. & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*, (S. 175–192). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_012
- Jäger, N. & Keßler, J. (2019). Professionalisierung im Ausland für Lehramtsstudierende der PH Ludwigsburg. Studierendenerfahrungen, Potential der konzeptionellen Weiterentwicklung

- und Adaptionsmöglichkeiten. In C. Falkenhagen, N. Grimm, N. & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*, (S. 153–174). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_011
- Jaritz, G. (2011). Developing a culture of (Inter)national Mobility in Initial Teacher Training: Expectations, Limitations and Ways Forward. In Goetz, T., Jaritz, G. & Oser E. (Hrsg.), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education*, (S. 7–24). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-496-6_1
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Lehramtsausbildung – das Elend einer pädagogischen Provinz in einer globalisierten Welt? In C. Falkenhagen, N. Grimm, N. & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*, (S. 17–33). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_003
- Kercher, J. & Schifferings M. (2019). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland. Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In C. Falkenhagen, N. Grimm, N. & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*, (S. 235–261). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Kissock, C. & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89–101. <https://doi.org/10.1080/10476210903467008>
- Leutwyler, Bruno (2013). Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen. *Kentron – Journal zur Lehrerbildung*, (26), 7–15.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, (23), 1777–1791. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10476210903466893>
- Mpfs [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest] (2020). *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf
- Protzel, M. & Heinecke, S. (2019). Schulpraxis im Ausland erleben. Das Komplexe Schulpraktikum als Mobilitätsfenster im Lehramtsstudium an der Universität Erfurt. In C. Falkenhagen, N. Grimm, N. & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*, (S. 137–152). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_010
- Schön, H. (2019). Rahmenbedingungen und Studierendenmobilität am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. In C. Falkenhagen, N. Grimm, N. & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*, (S. 263–280). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_016
- Steiner, M. (1996). „I prefer to see myself as a global citizen“: How student teachers can learn to teach for justice. In M. Steiner (Hrsg.), *Developing the global teacher*, (S. 19–28). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Westa, Sina (2020). Professionalisation through Internationalisation in Teacher Education. The International Project (IPC) as an Example for „Internationalization@home“. In J. Madałńska-Michalak (Hrsg.), *Studies on Quality Teachers and Quality Initial Teacher Education*, Key Concepts Series: 10, (S. 18–41). Warsaw: FRSE Publications.
- York-Barr, J., Sommers, W.A., Ghere, G.S., & Montie, J. (2006). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

„Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“¹

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen von Mobilitätsprogrammen

Sophie Kluge, Thomas Rey und Jan Springob

1 Einleitung

Schulpraktika stellen bei Lehramtsstudierenden einen beliebten und zentralen Bestandteil des Studiums dar (Makrinus, 2013), werden als sehr einflussreich beschrieben (Weyland & Wittmann, 2010) und von einigen Autor/innen zum *Kernstück* (Arnold et al., 2011, S. 9), sogar zum *Herzstück* der Ausbildung erkoren (Hascher, 2011, S. 10). In den letzten Jahren spiegelt sich diese Relevanz auch in einer zunehmenden flächendeckenden Integration von (meist längeren) Praxisphasen in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte wider (Ulrich et al., 2020; Weyland, Gröschner & Kosinár, 2019). Im Kontext der Bologna-Reform sehen König und Rothland (2018) die curriculare Prioritätensetzung zugunsten der Schulpraxis als einen der größten studienstrukturellen Eingriffe in die universitäre Lehramtsausbildung.

Bedingt durch diese Implementierung lässt sich auch ein verstärktes Forschungsinteresse im Bereich lehramtsbezogener Praktika verzeichnen. Unter anderem Weyland (2014) unterstreicht die Relevanz schulischer Praxisphasen, die „bedeutsame Lerngelegenheiten offerieren und ihnen ein hoher Stellenwert für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte attestiert [...]“ (ebd., S. 2). Des Weiteren zeigen Schulpraktika positive Effekte auf das studentische Kompetenzerleben (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Ulrich et al., 2020), die Selbstwirksamkeit (Ulrich et al., 2020), das Reflexionsvermögen über „Praxis und Theorie“ sowie den biographischen Entwicklungs- und Gestaltungsraum von Studierenden (Makrinus, 2013). Somit verfolgen Schulpraktika u. a. das Ziel, den Berufswunsch zu überprüfen (Ulrich, 2020), spezifische, erfahrungsbezogene Kenntnisse mit theoretischem Wissen zu verknüpfen sowie Handlungs-, Reflexions- und Professionalisierungsprozesse zu fördern (Braun et al., 2020; Hascher, 2011; Weyland, 2014).

Resümierend weisen die angeführten Studien auf die enorme Bedeutung der Praxisphasen für Studierende hin, jedoch ist bisher wenig über Praxisphasen im Ausland und ihre möglichen Wirkungsbereiche auf den Professionalisierungsprozess der zukünftigen Lehrkräfte bekannt. Insbesondere König (2019) verweist auf die Exemplifizierung, Ausweitung und Vertiefung der aktuellen Befundlage. Speziell Auslandspraktika können dazu beitragen, Vielfalt in all ihren Facetten sensibler wahrzunehmen und wertzuschätzen, sowie „[...] Verständnis für die kulturelle Prägung der eigenen Schul- und

1 Goethe, Johann Wolfgang (1795), Wilhelm Meisters Lehrjahre (5. Buch, 2. Kap.). In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Band 7, Hamburg 1948ff. Erstdruck: Berlin (Unger) 1795–1796. Permalink: <http://www.zeno.org/nid/20004854241>

Unterrichtskultur anzulegen und damit eigene Vorstellungen hinsichtlich schulischer Normalität in Frage zu stellen“ (Rotter, 2014, S. 53).

2 Forschungsstand und theoretische Einordnung

Einige wenige, zumeist qualitative Studien (u. a. Kercher & Schifferings, 2019; Leutwyler & Lottenbach, 2009; Leutwyler & Meierhans 2011; Pence & Macgillivray 2008; Kercher & Schifferings, 2019; Okken & Coelen 2021; Willard-Holt 2001) beschäftigen sich mit der Wirksamkeit von Mobilitäten im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften. Einschränkend sei in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass es sich bisher zumeist um Fallstudien an einzelnen Hochschulen oder in einzelnen Studiengängen mit eher geringen Teilnehmerzahlen handelt (Kercher & Schifferings, 2019).

Kercher und Schifferings (2019) vergleichen in einer Meta-Analyse 33 internationale Studien zur Wirkung von Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden miteinander. Basierend auf dieser Datenlage lassen sich nachfolgende Wirkungsbereiche identifizieren (ebd., S. 251). In 30 der 33 untersuchten Studien wird eine gesteigerte kulturelle Sensibilität und interkulturelle Kompetenz, der Abbau von Stereotypen und eine Zunahme von Offenheit für Neues genannt. Mit deutlichem Abstand (14 Studien) werden die Selbstreflexion (u. a. zur persönlichen und beruflichen Identität, zu den eigenen Lernmethoden oder dem Sprachbewusstsein) und eine Stärkung des beruflichen Selbstbewusstseins und der subjektiven pädagogischen Kompetenz genannt.

Cushner und Mahon (2002) betonen, dass Lehrkräfte in der heutigen Welt mehr internationale Kenntnisse und Erfahrungen benötigen, die sie an die ihnen anvertrauten Schüler/innen weitergeben können. Die Entwicklung dieses Wissens und der Fähigkeiten, die notwendig sind, um solche Ziele zu erreichen, erfordern signifikante Immersionserfahrungen in anderen Kulturen. Die Autor/innen nehmen in ihrer Studie mit fünfzig Teilnehmenden die internationale Lehrerfahrungen und ihre Auswirkungen auf die berufliche und persönliche Entwicklung der angehenden Lehrkräfte in den Blick. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine Auslandserfahrung immense Vorteile für die Lehramtsstudierenden hat, vor allem auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die sich in einem gesteigerten kulturellen Bewusstsein, einer verbesserten Selbstwirksamkeit und in einer professionellen Entwicklung in Bezug auf eine globale Denkweise zeigten (ebd., S. 49 ff.).

Pence und Macgillivray (2008) können in ihrer Studie zeigen, dass bereits ein kurzes Praktikum von vier Wochen bei Lehramtsstudierenden einen positiven Effekt haben kann. Sie nennen ein gesteigertes Selbstbewusstsein, eine gesteigerte Anerkennung von Vielfalt und anderen Kulturen sowie die Bedeutung von Feedback für das professionelle und persönliche Wachstum (vgl. ebd., S. 14; Willard-Holt 2001; Shiveley & Misco 2015, S. 112). Willard-Holt (2001) stellt ebenfalls heraus, dass selbst kurze Praktika im Ausland von nur einer Woche einen positiven Effekt auf die kulturelle Sensibilität und interkulturelle Kompetenz haben können (ebd., S. 515; Shiveley & Misco 2015, S. 113 f.). Durch den (auch schon kurzen) Austausch mit unterschiedlichen Menschen und den Besuch unterschiedlicher Orte entwickelten die Studierenden u. a. eine höhere *awareness* für an-

dere Kulturen wie globale Dynamiken und die Verflechtung von kulturellen und sozialen Themen (Berk 2017, S. 85). Berk (2017) berichtet weiter von positiven Veränderungen in den beruflichen Fähigkeiten der Studierenden, die das interkulturelle Bewusstsein für eine Vielzahl von Perspektiven, die Unterscheidung von kulturellen und sozialen Identitäten und die Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen umfassen (ebd., S. 91).

Rodriguez (2011) arbeitet in seiner Studie heraus, dass bereits eine kurze (zehntägige) Immersionsreise einen Einfluss auf das Verständnis von Bildung der Teilnehmenden und ihre Rolle als angehende Lehrkraft hat. Die Rückmeldungen belegen eine höhere kulturelle Sensibilität und eine größere Sicherheit, Schüler/innen mit anderen kulturellen Hintergründen zu unterrichten (ebd., S. 294). Hauptwirkungen des Kurses und der Reise scheinen darin zu bestehen, neue pädagogische Werkzeuge zu entwickeln, die den Teilnehmenden ein größeres Gefühl der Handlungsfähigkeit als Lehrkraft vermitteln (ebd., S. 299; Shiveley & Misco 2015, S. 112) und darüber hinaus Bildung als gemeinschaftsbasiertes Unternehmen zu verstehen und stetig zu reflektieren (ebd., S. 295). Fung King Lees (2011) Untersuchung zielt darauf ab, den Nutzen einer internationalen Felderfahrung für eine Gruppe von postgraduierten Lehramtsstudierenden aus Hongkong zu untersuchen, die an einem sechswöchigen Immersionsprogramm in Neuseeland teilnahmen. Anhand von Reflexionen der Teilnehmenden, Interviews und Programmevaluationen ergibt die vorliegende Untersuchung, dass die Auslandserfahrung nicht nur ihr kulturelles Verständnis, ihr pädagogisches Wissen und ihre Fähigkeiten bereichert, sondern auch ihr Sprachbewusstsein, ihre Unterrichtssprache und ihre Anerkennung verschiedener englischer Varietäten verbessert.

Leutwyler und Lottenbach (2009) weisen mit den Daten ihrer Studie auf ein weiteres entscheidendes Potential von Mobilitätsprogrammen hin: die Auseinandersetzung mit (dem) Fremden, so die Autor/innen, könne den differenzierteren Blick auf das Eigene schärfen. Gerade in der Konfrontation mit Unbekanntem werden bisherige Normalitätsvorstellungen über zentrale Aspekte von Schule und Unterricht *ent-selbst-verständlich* und bestimmte Facetten des Eigenen werden bewusster wahrgenommen, neu interpretiert oder anders bewertet (vgl. ebd., S. 71). „Die Konfrontation mit einem als ‚anders‘ erlebten Unterrichtsstil beinhaltet das Potential, das Nachdenken über eigene Überzeugungen zu fördern sowie zu reflektierteren Vorstellungen von ‚gutem Unterricht‘ zu führen“ (ebd.). Leutwyler und Meierhans (2011) bestätigen in ihrer Studie, dass die Studierenden durch Beobachtungs- und Unterrichtsmöglichkeiten in Schulklassen der Zielstufe im Gastland für ihre spätere berufliche Tätigkeit profitieren können (vgl. ebd., S. 106). „[T]he learning outcomes of internationalization can also be viewed as enabling teachers to understand, effectively deal with and use diversity on the basis of ethnicity, culture and/or nationality“ (Okken & Coelen 2021, S. 131 f.).

3 Fragestellung

Die Zusammenstellung des Forschungsstandes und die theoretische Einordnung legen deutlich ein Desiderat offen: Studien, die etwas zur Wirksamkeit von Praxisphasen im Ausland auf den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften sagen, ver-

gleichbar mit Studien zu Praxisphasen im Inland, existieren unseres Kenntnisstandes nach im deutschsprachigen Raum nicht. Doch müssen Praxisphasen losgelöst von ihrem Ort der Realisierung, sprich auch im Ausland, trotz eines Spielraums für unterschiedliche individuelle Erfahrungen dieselben Aneignungsprozesse initiieren wie der nach wie vor größere Anteil an Praxisphasen im Inland. Auch die Praxisphase im Ausland muss den Professionalisierungs- und Reflexionsprozess der Lehramtsstudierenden fördern und darf nicht zu *Good times-Erfahrungen* zusammenschrumpfen.

Daraus leiten sich folgende Fragestellungen ab:

- (I) Welche Wirksamkeit haben Lehramtspraktika im Ausland im Längsschnitt in Bezug auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte?
- (II) Lassen sich Hintergrundfaktoren identifizieren, die einen Einfluss auf Entwicklungsprozesse im Zuge von Auslandspraktika haben?
- (III) Gibt es hinsichtlich der Genese bestimmte Klassifikationsmuster innerhalb der Kohorte im Sinne einer Typenbildung für einen (förderlichen) Aufenthalt/ eine Praxisphase im Ausland?

Versteht man Lehramtspraktika im Ausland als eine zusätzliche zur Verfügung stehende Lerngelegenheit im Rahmen der Lehrkräftebildung, so kann davon ausgegangen werden, dass diese einen Einfluss auf den Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte ausüben und sich eine hochwertige (Aus-)Bildung von Lehrkräften eben auch bzw. insbesondere durch Lerngelegenheiten im Zuge von Auslandspraktika nicht nur positiv auf ihre Qualifikation und Professionalisierung auswirkt, sondern auch auf ihr professionelles Handeln bezüglich „guten Unterrichts“ sowie hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Herzmann & König, 2016). Angesichts der vielfältigen Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten, die während Auslandspraktika erworben bzw. genutzt werden können, sollte sich dies sowohl in den unterrichtlichen Fähig- und Fertigkeiten aufzeigen als auch in den individuellen Dispositionen der angehenden Lehrkräfte darstellen.

4 Methodik

4.1 Forschungsanliegen und Ziele

Vor dem Hintergrund des Lehrberufs als Profession werden individuellen Entwicklungsprozessen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, die durch ein ausgewogenes Zusammenspiel von Theorie und Praxis unterstützt werden können (Baumert et al., 2011). Mit dem Fokus auf die Qualifikation von angehenden Lehrkräften, im Sinne einer kompetenzorientierten Lehrkräftebildung, sowie in Anbetracht der Forderung nach *Global Teachers* (OECD, 2020) wird der individuelle Aufbau von Wissen, Kenntnissen und Strategien beschrieben, der notwendig ist, um in einem (globalen) Unterricht erfolgreich zu sein. Jene Kompetenzen lassen sich prinzipiell während der einzelnen Lehrerbildungsphasen erwerben, sind generell erlernbar und auf praktische Unterrichtserfahrungen zurückzuführen (Kunter et al., 2011). Hinsichtlich eines *globally competent teachers* vermögen

jedoch Mobilitätsprogramme in der Lehrkräftebildung im besonderen Maße die Aneignung spezifischer *dispositions, knowledge* und *skills* (Tichnor-Wagner et al, 2019, S. 8 f).

Angesichts der lückenhaften empirischen Forschungslage, insbesondere quantitative Studien, die Entwicklungsprozesse im Zuge von Mobilitätsprogrammen abbilden, stellt dieser Beitrag ein exploratives Forschungsvorhaben in einem längsschnittlichen Forschungsdesign vor. „Entscheidend für den Fortschritt der [Lehrerinnen- und] Lehrer(bildungs)forschung wird es sein, Entwicklungsprozesse in echten Längsschnitten mit mehreren Kohorten zu untersuchen; Querschnitte sind dazu nicht ausreichend“ (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006, S. 8). Auf Basis der dargelegten Forschungsfragen hat dieses Forschungsvorhaben zum Ziel, die Genese von Überzeugungen, Motive und Kompetenzen im Rahmen von Auslandspraktika zu untersuchen. Ferner werden Lerngelegenheiten von Lernenden – in diesem Kontext unterrichtsbezogene Auslandsfahrten von Lehramtsstudierenden – unterschiedlich genutzt (vgl. Helmke, 2017; für die Lehrerbildung Voss et al., 2015). Dies wird unter anderem auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden sowie verschiedenen Kontextfaktoren zurückgeführt (vgl. Kunter et al., 2011). Daher sollen zudem im Rahmen dieses Forschungsvorhabens Hintergrundfaktoren identifiziert werden, welche auf die Entwicklungsprozesse der angehenden Lehrkräfte einwirken. Schließlich soll auf Basis des gesammelten Datenmaterials sowie den Befunden eine Klassifizierung von Personen in homogenen Subgruppen vorgenommen werden. Mittels einer Clusteranalyse können dadurch Personengruppen, die hinsichtlich eines Entwicklungsprozesses gleiche Merkmale aufweisen, bestimmt werden.

Die (ausstehenden) Befunde im Rahmen dieses Forschungsvorhabens leisten somit einen wichtigen Beitrag zur empirischen Lehrkräftebildungsforschung: Einerseits bilden die Ergebnisse einen ersten empirischen Feldzugang mit explorativem Charakter, andererseits lassen sich daraus wichtige Implikationen für die praktische Ausbildung im Rahmen sowie der Gestaltung von lehramtsbezogenen Mobilitätsprogrammen ableiten.

4.2 Projektzusammenhang

Die Konzeption dieses Forschungsvorhabens entstand im Rahmen des SCHULWÄRTS!-Forschungshubs des Goethe-Instituts München. Der Hub, der als Diskussions- und Arbeitsplattform für Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Disziplinen zum Thema Internationalisierung in der Lehrkräftebildung dient, konstatierte das Forschungsinteresse zu dieser längsschnittlichen Studie von Angehörigen der Ludwig-Maximilian-Universität München, der Universität zu Köln sowie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Hinsichtlich der Akquise von Proband/innen wurden zunächst Lehramtsstudierende fokussiert, die im Zuge ihres SCHULWÄRTS!-Auslandsaufenthalts an Schulen vom Goethe-Institut betreut wurden. Um eine repräsentative Stichprobe für die längsschnittliche Modellierung des Datenmaterials gewährleisten zu können, werden darüber hinaus angehende Lehrkräfte sowohl an der Ludwig-Maximilians-Universität München als auch an der Universität zu Köln hinzugezogen, die im Rahmen universitärer Programme (an der Universität zu Köln Studierende, die im Rahmen ihres obligatorischen

zweiten Praktikums im Bachelorstudium, dem sogenannten Berufsfeldpraktikum, ins Ausland gehen, und an der Ludwig-Maximilians-Universität, die im Rahmen des Projekts *PrimA*, Praktika an ausgewählten Kooperationsschulen weltweit absolvieren) ebenfalls schulische Auslandserfahrungen zu ähnlichen Bedingungen sammeln.

Um Aussagen über Veränderungswerte über das Auslandspraktikum hinweg treffen zu können, wurde ein Pre-Post-Erhebungsdesign gewählt. Sowohl dem SCHULWÄRTS!-Projekt als auch den universitären Auslandsprogrammen ist gemein, dass ein Vor- und Nachbereitungsseminar durchgeführt wird, welches zeitnah vor bzw. nach dem Auslandsaufenthalt stattfindet. Im Rahmen dieser Vor- bzw. Nachbereitungsseminare werden Daten der angehenden Lehrkräfte mittels eines Fragebogens erhoben.

4.3 Erhebungsinstrumente

Die Konzeption des Fragebogens fokussiert Kompetenzen, Überzeugungen, Motive und weitere relevante Hintergrundfaktoren, welche im Rahmen der schulischen Auslandserfahrungen gesammelt, angebahnt und/oder gefestigt werden können. Aufgrund des dargelegten lückenhaften Forschungsstandes stellt das Forschungsvorhaben eine explorative Studie dar, dessen Erhebungsformat nun nachfolgend dargelegt wird.

Neben einer standardisierten Durchführung der Befragungen wird auf die persönliche Kodierung der Testhefte, bestehend aus einer siebenstelligen Buchstaben- und Zahlenabfolge der Proband/innen, geachtet. Die Generierung des Codes erfolgt über personenbezogene und überdauernde Merkmale. Einerseits kann dadurch die nötige Anonymisierung der Befragungsbögen als auch das Zusammenführen der Testhefte über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg gewährleistet werden. Danach werden ausgewählte und empirisch geprüfte Skalen den Teilnehmer/innen dargeboten. Tabelle 1 zeigt die für die Erhebungen gewählten validen Skalen, welche im Pretest-Posttest-Design eingesetzt werden. Hinsichtlich interkultureller sowie unterrichtsbezogener Kompetenzen (Skala 1 & 2) erfolgt eine Selbsteinschätzung der angehenden Lehrkräfte. Danach werden Überzeugungen zu Heterogenität im schulischen Kontext (Skala 3) und Berufswahlmotive (Skala 4) erfasst. Im Anschluss werden (mögliche) Hintergrundvariablen erhoben (Skalen 5 bis 9), welche angesichts eines Auslandsaufenthaltes für Lehramtsstudierende als relevant erscheinen. Schließlich werden soziodemographische Daten (z. B. Geschlecht, Alter, Abiturnote sowie Auslandserfahrungen, Aufenthaltsland im Zuge des Programms) der Lehramtsstudierenden erfasst.

4.4 Analysemethoden

Die Datenerhebung im Rahmen der Vor- und Nachbereitungsseminare erfolgt digital mittels *Inquiry Survey Server*. Nach den einzelnen Erhebungszeitpunkten werden die jeweiligen Daten in speziell erstellte SPSS-Masken übertragen und Plausibilitätskontrollen in den beiden Datensätzen (Pre- und Posttest) vorgenommen. Hinsichtlich erster querschnittlicher Befunde auf deskriptiver Ebene (siehe Kapitel 5) wird das Statistikprogramm SPSS (IBM Corp., 2017) herangezogen.

Tabelle 1: Überblick der eingesetzten Skalen im längsschnittlichen Untersuchungsdesign

Skala	Items	Erhebung
(1) Überzeugungen zum Unterrichten: Mehrsprachigkeit im Unterricht (Fischer, 2020) <i>Dimensionen: Mehrsprachigkeit im Unterricht, Überzeugungen der Lehrkraft, epistemologische Überzeugungen</i>	21	Pre/Post
(2) Erfassung praxisbezogener Kompetenzeinschätzung in der Lehrerausbildung (Gröschner & Schmitt, 2012) <i>Dimensionen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren</i>	20	Pre/Post
(3) Erfassung und Veränderung von Überzeugungen zum Unterrichten in heterogenen Klassen (Dignath et al., 2020) <i>Dimensionen: Inklusion, kulturelle Heterogenität, Leistungsheterogenität</i>	15	Pre/Post
(4) Berufswahlmotive im Lehrberuf (Weiß & Kiel, 2013) <i>Dimensionen: intrinsisch, extrinsisch, pragmatisch</i>	71	Pre
(5) (Lehrer-)Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Hallum, 2008)	10	Pre/Post
(6) Berufsbezogenes Selbstkonzept ERBSE (Retelsdorf et al., 2014) <i>Dimensionen: Fach, Erziehung, Diagnostik, Innovation, Medien, Beratung</i>	20	Pre/Post
(7) Fehlerorientierung im Lehrberuf (Böhnke & Thiel, 2016) <i>Dimensionen: Kognitiver Umgang mit Fehlern, Belastung durch Fehler, Kommunikation über Fehler, Fehlerkompetenz, Lernen aus Fehlern, Risikobereitschaft in Bezug auf Fehler</i>	18	Pre/Post
(8) Emotionale Erschöpfung (Maslach, Jackson & Leiter, 1996)	9	Pre/Post
(9) Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit im Lehrberuf (Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner, 2019)	12	Pre/Post

Sobald die angestrebte Gesamtstichprobe für die längsschnittliche Untersuchung ($N = 150$) erreicht wird, werden die SPSS-Datensätze des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes zusammengefügt. Das Matchen der Daten wird unter Kontrolle der persönlichen Kodierung der Proband/innen durchgeführt und mittels weiterer stabiler soziodemographischer Angaben (z. B. Abiturnote) weiteren Prüfungen unterzogen. Für die anschließenden multivariaten statistischen Auswertungen auf latenter Ebene wird das Modellierungsframework Mplus (Muthén & Muthén, 1998–2007) verwendet. „Statistische Modelle mit latenten Variablen ermöglichen es, Messfehlereinflüsse in der

Analyse explizit zu berücksichtigen und die unerwünschten Effekte von Messfehlern auf statistische Ergebnisse – wie beispielsweise die verzerrte Schätzung von Korrelations- oder Regressionskoeffizienten – zu vermeiden“ (Geiser, 2010, S. 7). Neben der Prüfung der allgemeinen Modellgüte der eingesetzten Skalen sollen alle weiteren Berechnungen auf latenter Ebene vorgenommen werden.

Entwicklungsverläufe über den Auslandsaufenthalt hinweg sollen über latente Veränderungsmodelle berechnet werden. Sofern eine starke faktorielle bzw. partielle Invarianz (vgl. Brown, 2015; Sass, 2011) in den Daten nachgewiesen werden kann, werden in *Latent Change Models* (z. B. McArdle & Hamagami, 2001; Steyer, Partchev & Shanahan, 2000) Veränderungen über die Zeit in Form einer latenten Differenzvariablen modelliert. Diese repräsentiert auf messfehlerbereinigter Ebene interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen. Auf Basis dieses Datenmaterials können im *Latent Change Model* anschließend Hintergrundfaktoren zum ersten Messzeitpunkt auf die latente Differenzvariable installiert werden. Hierdurch werden Merkmalsausprägungen identifiziert, die einen (förderlichen bzw. negativen) Effekt auf intra- und interindividuelle Entwicklungsverläufe ausüben. Des Weiteren soll anhand einer *Latent Class Analyse* (z. B. Goodman, 1974; Lazarsfeld & Henry, 1968) eine Klassifizierung von Personen in homogenen Subgruppen vorgenommen werden. Hierzu werden interindividuelle Antwortmuster der Proband/innen beobachtet und durch die Zugehörigkeit zu latenten Klassen mit klassenspezifischen Antwortprofilen erklärt (vgl. Geiser, 2010, S. 235 f). Hierbei sollen insbesondere Charakteristika der gefundenen Klassen sowie Zusammenhänge der Klassenzugehörigkeit mit externen Variablen (z. B. Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsvariablen, usw.) untersucht werden.

5 Charakterisierung der Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer Online-Befragung im Rahmen des „SCHULWÄRTS!“-Programms. Die Erhebung der Daten erstreckte sich von September 2020 bis März 2021. Die Gesamtdatengrundlage bilden $N = 129$ Lehramtsstudierende. In einem ersten Schritt werden in den nachfolgenden deskriptiven Beschreibungen *soziodemographische*, *studienbezogene* und *auslandsrelevante* Aspekte dargestellt. Auffällige deskriptive Ergebnisse sind in kursiv hinterlegt und beginnen mit dem nachfolgenden Satz:

Der durchschnittliche SCHULWÄRTS-Mensch

. . . ist mit einer großen Wahrscheinlichkeit weiblich.

Eine Besonderheit der Stichprobe ist der deutlich höhere Anteil der weiblichen Praktikantinnen (103 Frauen) gegenüber den männlichen Praktikanten (16 Männer). Mit einer Altersspanne von 22 bis 33 Jahren sind die Teilnehmenden durchschnittlich 27,99 Jahre alt ($SD = 11,68$ Jahre).

... spricht als Muttersprache Deutsch.

Bezogen auf die Erstsprache zeigt sich zudem ein deutlich höherer Anteil von deutschsprachigen Studierenden. Hingegen stellen Sprachen wie Arabisch, Aramäisch, Polnisch, Russisch oder Türkisch eher die Ausnahme dar. Eine genaue Aufschlüsselung zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: Übersicht Erstsprachen

Sprache	N	%
Deutsch	112	92,6%
Sonstige	7	7,4%
Arabisch	2	1,7%
Aramäisch	1	0,8%
Polnisch	2	1,7%
Russisch	1	0,8%
Türkisch	1	0,8%

... studiert eher das Lehramt für weiterführende Schulen.

Untergliedert nach der Schulform zeigt sich, dass fast jede zweite Probandin bzw. jeder zweite Proband das Lehramt an weiterführenden Schulen (Gymnasium oder Gesamtschule) studiert; jede bzw. jeder Vierte das Lehramt Grundschule. Hingegen fällt die Gruppe an Lehramtsstudierende der Schulformen Haupt- und Realschule, Sonderpädagogik sowie Berufsschule deutlich geringer aus. Abbildung 1 zeigt die prozentuale Verteilung auf die unterschiedlichen Schulformen.

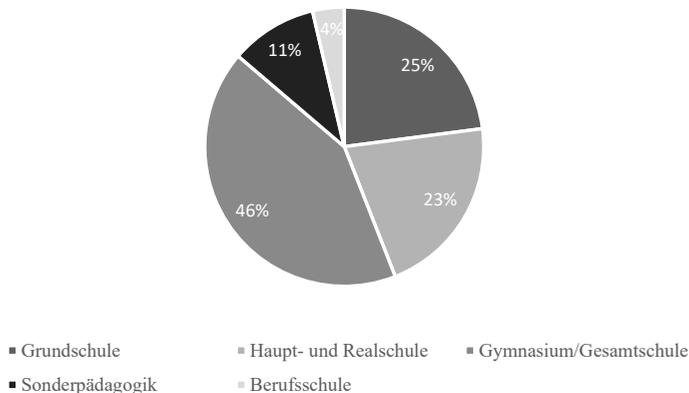


Abbildung 1: Verteilung nach Schulformen

... engagiert sich überdurchschnittlich stark im sozialen Bereich.

Im Kontext des Programms offenbart sich die herausragende Stellung des sozialen Engagements. Über 130 % geben an, in diesem Bereich tätig zu sein. Folglich gehen einige Proband/innen nicht nur einer, sondern mehreren Ehrenämtern nach. Fast die

Hälfte der Lehramtsstudierende arbeitet in der (Schüler/innen-)Nachhilfe (44,2 %). Fast jede/r Dritte arbeitet in der Jugendarbeit oder weist ein ehrenamtliches Engagement (30,8 %) auf. Jede/r Vierte absolvierte ein Freiwilliges Soziales Jahr (25 %). Ein kleiner Anteil erweiterte die interkulturelle Kompetenz im Rahmen eines Au-Pair-Programmes (4,1 %). Hingegen fällt der Anteil der Studierenden, die vor ihrem Lehramtsstudium berufliche Erfahrungen sammelten, tendenziell niedriger aus. So zeigt sich, dass 6,7 % eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und 5 % im sozialen Bereich tätig waren.

... entscheidet sich aufgrund der Corona-Situation eher für ein Praktikum in Europa.

Bezüglich der Wahl der Praktikumschule kann festgehalten werden, dass deutlich mehr Lehramtsstudierende ein Praktikum in Europa (61) oder Asien (30) anstreben. Demgegenüber wünschen sich deutlich weniger Teilnehmende einen Praktikumsplatz in Nordamerika (8), Australien (3), Afrika (2) oder Südamerika (1). Ein möglicher Grund könnte für den Erhebungszeitraum 2020 bis 2021 die anhaltende pandemische Lage und die damit verbundenen weltweiten Reisebeschränkungen sein.

Alle weiteren Ausführungen beziehen sich auf die Teilstichprobe der Studierenden ($N=42$), die ausschließlich an dem Ausreiseseminar teilnahmen. Dies sind Studierende, die ihr SCHULWÄRTS!-Praktikum noch absolvieren werden.

... weist einen großen Erfahrungsschatz an Auslandserfahrungen auf.

Die Mehrzahl der Studierenden ($N=27$) sammelte vor ihrem Auslandspraktikum mit SCHULWÄRTS! bereits einmalige oder mehrfache Erfahrungen im Ausland, etwa durch ein vorheriges Praktikum, einer Auslandsarbeit oder eines Auslandssemesters. Für ausschließlich acht Studierende stellt das SCHULWÄRTS!-Praktikum die erste Auslandserfahrung dar.

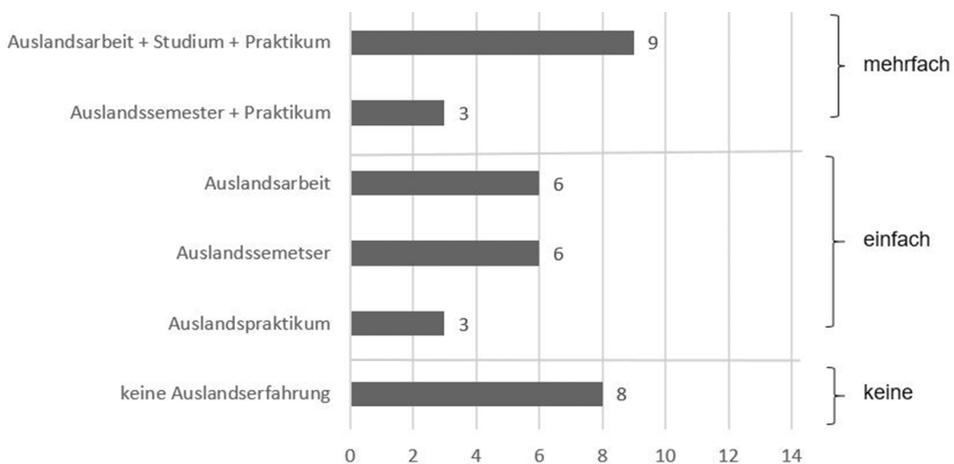


Abbildung 2: vorherige Auslandserfahrungen

... schätzt die Kompetenzen bezogen auf die Mehrsprachigkeit im Unterricht als ausbaufähig ein.

Vor Beginn des Auslandspraktikums schätzen Teilnehmende ihre Kompetenzen in der Dimension Mehrsprachigkeit im Unterricht mit einem Mittelwert von 2.42 und einer Standardabweichung von .29 als ausbaufähig ein. Jene Einschätzungen spiegeln sich auch in den Unterskalen *Mehrsprachigkeit* ($M = 2.40$; $SD = .28$), *Überzeugungen der Lehrkraft* ($M = 2.44$; $SD = .19$) und *epistemologische Überzeugungen* ($M = 2.48$; $SD = .34$) wider.

Diese Tendenzen stützen zudem die Ergebnisse der Varianzanalysen der Skala Mehrsprachigkeit bezogen auf die Wahl des Kontinents (Europa/Rest der Welt) oder der studierten Schulform (LA Gymnasium/restliche Schulformen). Beispielsweise erreichen Studierende des Lehramts Gymnasium ($M = 2.51$, $SD = .17$) im Vergleich zu allen weiteren Schulformen ($M = 2.40$, $SD = .20$) marginal höhere Werte in der Dimension Überzeugung. Wie Tabelle 3 zeigt, bestätigt die Einzelanalyse der Unterskalen jene Vermutung.

Tabelle 3: Mehrsprachigkeitsunterschiede bezogen auf die Schulform

Mehrsprachigkeit im Unterricht	LA Gym	weitere LA	t-Test			
			<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Mehrsprachigkeit</i>						
n	14	27	1.09	39	n.s	0.20
M	2.34	2.44				
SD	0.36	0.24				
<i>Überzeugung</i>						
n	14	27	-1.79	39	n.s	0.78
M	2.51	2.40				
SD	0.17	0.20				
<i>Epistemologisch</i>						
n	14	27	-1.72	39	n.s	0.33
M	2.61	2.42				
SD	0.40	0.31				

Skala „Überzeugung zum Unterrichten in heterogenen Klassen“

Innerhalb der Dimension *Überzeugungen zum Unterrichten in inklusiven Klassen* schätzen die Teilnehmenden mit einem Mittelwert von 3.29 und einer Standardabweichung von .49 ihre Kompetenzen als gut ein. Ähnlich positiv fällt im Mittel die Bewertung der Dimension *Überzeugung zum Unterrichten in leistungsheterogenen Klassen* ($MW = 3.30$, $SD = .49$) aus. Teilnehmende schätzen ihre Kompetenzen in der Dimension *Überzeugungen zum Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen* am höchsten ein ($MW = 3.71$; $SD = .35$).

Tabelle 4: *Überzeugung zum Unterrichten in heterogenen Klassen*

Überzeugungen zum Unterricht	n	M	SD	Min	Max
in inklusiven Klassen	42	3.29	.49	2.00	4.00
in kulturell heterogenen Klassen	42	3.71	.35	3.00	4.00
in leistungsheterogenen Klassen	42	3.30	.49	2.20	4.00

KLiP-Kompaktskalen

Dieser Fragebogen nimmt die vier Dimensionen der KMK-Kompetenzbereiche *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* in den Blick. Tabelle 5 bildet jeweils die Mittelwerte, das Minimum, das Maximum, sowie die Standardabweichung der Subskalen der KLiP-Kompaktskala ab.

Tabelle 5: *Deskriptive Statistik und Häufigkeitsverteilung der KLiP-Kompaktskala*

Kompetenzen	n	M	SD	Min	Max
Unterrichten	42	5.09	1.01	1.80	7.00
Erziehen	41	4.61	1.05	2.00	7.00
Beurteilen	41	4.62	.89	2.60	6.40
Innovieren	42	4.63	1.06	2.40	7.00

Für die Dimensionen *Erziehen* ($M = 4.61$, $SD = 1.05$), *Beurteilen* ($M = 4.62$, $SD = .89$) und *Innovieren* ($M = 4.63$, $SD = 1.06$) ist die Zustimmung im Mittel ähnlich und finden also bei den Befragten tendenziell mehr Zustimmung. Insbesondere die Dimension *Unterrichten* wird im Mittel ($M = 5.09$, $SD = 1.01$) am höchsten eingeschätzt. Dementsprechend schätzen sich die Praktikant/innen als eher kompetent ein.

6 Ausblick

Untersuchungen bezogen auf die Wirksamkeit von Auslandspraktika werden einerseits zunehmend populärer, andererseits steigt das Angebot von Auslandspraktika auf Seiten der Hochschulen und wird aktuell von Akteur/innen der Lehrkräftebildung stetig vorangetrieben. Dieser vorliegende Beitrag versteht sich als ein Baustein dieser Forschungsaktivitäten, der entscheidend zum Erkenntnisgewinn in diesem noch wenig beforschten Feld beiträgt. Die bisher primär qualitativ ausgerichtete Forschungslandschaft, die vor allem die interkulturelle Handlungskompetenz und Sensibilisierung für das Neue fokussieren, wird durch eine längsschnittliche quantitative Untersuchung erweitert. Zudem stellen standortübergreifende Kohorten mithilfe eines Fragebogens zu unterschiedlichen Aspekten des Professionalisierungsprozesses ein Novum in der deutschen Forschungslandschaft dar. Interessant wird es sein, zu sehen, ob die verschiedenen Formate oder Angebote rund um Praxisphasen im Ausland dieselben Fertigkeiten schulen und welches besondere Potential ihnen (möglicherweise) innewohnt. Wenn Praxisphasen im Ausland

eine in Curricula verankerte Daseinsberechtigung erlangen möchten bzw. diese gefestigt werden sollen, dann muss ihr Nutzen valide nachweisbar sein.

Aufgrund der zum jetzigen Zeitpunkt noch geringeren Stichprobe wurde ausschließlich eine Charakterisierung der Stichprobe in diesem Artikel präsentiert. Aufbauend auf dieser ersten Charakterisierung erfolgt in einem nächsten Schritt die Diskussion der längsschnittlichen Erhebung. Erste weitere Einblicke, an die angeknüpft wird, liefert u. a. der Beitrag von Sina Westa (2021) in diesem Sammelband, die ebenfalls SCHULWÄRTS!-Alumni zu ihrer Motivation für Auslandsaufenthalte befragte.

Die ersten deskriptiven Querschnittsergebnisse liefern jedoch bereits interessante Erkenntnisse. Hervorzuheben sei in diesem Zusammenhang noch einmal der hohe Anteil weiblicher Studentinnen, das ausgeprägte ehrenamtliche Engagement sowie die vielfältigen weiteren Auslandserfahrungen, die Studierende vor ihrem SCHULWÄRTS!-Praktikum sammelten, und die schon vor Beginn des Praktikums als höher einzuschätzenden unterrichtlichen Kompetenzen (KLIP-Kompaktskala).

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart E. (Hrsg.). (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 51). Weinheim: Beltz.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011), *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*, Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV): Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–26). Münster: Waxmann.
- Braun, A., Syring, M., Schlegel, C. M. & Kiel, E. (2020). Wie erleben Studierende die Zusammenarbeit mit ihrer Praktikumslehrkraft? Eine Clusteranalyse zur Beziehungsqualität im Schulpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(2), 177–198.
- Berk, Z. (2017), *Short Term International Study for Teachers As A Form of Experiential Learning: A Case Study of American Educators in Turkey*. University of South Carolina. Verfügbar unter: <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5074&context=etd>.
- Böhnke, A. & Thiel, F. (2016). Unterrichtsbezogene Fehlerorientierung von Lehrkräften – Adaption und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), 57–67. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000168>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Methodology in the social sciences, Second edition). New York, London: The Guilford Press.
- Cushner, K. & Mahon, J. (2002), Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44–58. <https://doi.org/10.1177/1028315302006001004>
- Dignath, C., Meschede, N., Kunter, M. & Hardy, I. (2020). Empirische Arbeit: Ein Fragebogen zur Erfassung von Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Unterrichten in heterogenen

- Klassen: Befunde zur Kriteriumsvalidität und Veränderungssensitivität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(3), 194–211. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art16d>
- Fung King Lee, J. (2011), International field experience – What do student teachers learn? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 1–22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.4>
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9>
- Goodman, L. A. (1974). Exploratory latent structure analysis using both identifiable and unidentifiable models. *Biometrika*, 61, 215–231. <https://doi.org/10.1093/biomet/61.2.215>
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 112–128.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hascher, T. (2011), Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnen- und Lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Hascher, T. (2012), Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), S. 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (7. überarbeitete Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Studentexte Bildungswissenschaft). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- IBM Corp. (2017). *SPSS Statistics for Windows (Version 25.0) [Computer software]*. New York: IBM Corp.
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019), Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland: Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In Ch. Falkenberg, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–262). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_015
- König, J. (2019), Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerausbildung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 29–52). Münster/New York: Waxmann.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung*. Heidelberg: Springer.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lazarsfeld, P. F. & Henry, N. W. (1968). *Latent structure analysis*. Boston: Houghton Mifflin.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2009), Normalitätsreflexionen – Das lehrerbildungsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 9(1), 66–74.

- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011), Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 100–108.
- Leutwyler, B., Petrovic, D. & Jokic, T. (2018). The structure of teacher-specific intercultural competence: Empirical evidence on the ‚Beliefs, Values and Goals‘ dimension. *Psihologija*, 51, 107–126. <https://doi.org/10.2298/PSI171005020L>
- Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L., & Brandtner, M. (2019). Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit – Bedeutsamkeit für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. *Empirische Pädagogik*, 33(2), 164–179.
- Makrinus, L. (2013), *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*, Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3. Aufl.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McArdle, J. J. & Hamagami, F. (2001). Latent difference score structural models for linear dynamic analysis with incomplete longitudinal data. In L. M. Collins & A. G. Sayer (Hrsg.), *New methods for the analysis of change* (S. 137–175). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10409-005>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2007). *Mplus User's Guide* (5. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- OECD (2020). *Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>
- Okken, Gr. & Coelen, R. (2021), After Mobility: The Long-Term Impact of Study Abroad on Professional Teacher Behaviour, in: Cairns, David (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (S. 131–142). Lissabon: Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_13
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_13
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108>
- Rodriguez, E. (2011), What pre-service teachers bring home when they travel abroad: Rethinking teaching through a short international immersion experience. *Scholar-practitioner quarterly*, 5(3), 289–305.
- Rotter, C. (2014), Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium Comparationis*, 20(1), 44–60.
- Sass, D. A. (2011). Testing Measurement Invariance and Comparing Latent Factor Means Within a Confirmatory Factor Analysis Framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 347–363. <https://doi.org/10.1177/0734282911406661>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171 <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Shiveley, J. & Misco, T. (2015), Long-term impacts of short-term study abroad: Teacher perceptions of preservice study abroad experience. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, S. 107–120. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.361>
- Steyer, R., Partchev, I. & Shanahan, M. (2000). Modeling true intra-individual change in structural equation models: The case of poverty and children's psychosocial adjustment. In T. D. Urtle, K. U. Schnabel & J. Baumert (Hrsg.), *Modeling longitudinal anti multipk-group data:*

- Practical issues, applied approaches, and specific examples* (S. 109–126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J. & Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). How Does the Practical Semester in the Teacher Training Program Affect Students? A Systematic Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, S. 1–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013b). Who chooses primary teaching and why. *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–433.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, 3, 1–24.
- Weyland, U., Gröschner, A. & Kosinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue. Einführung in den Themenschwerpunkt. In Kosinár, A., A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Weyland, U., Wittmann, E. (2010). *Expertise im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010 (Materialien zur Bildungsforschung, BD. 30). Frankfurt am Main: GFPP.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of short-term international experiences for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505–517. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00009-9)

Multi-, inter-, trans- oder hyperkulturelle Kompetenz?

Welche Kompetenzen braucht die Internationalisierung des Lehramtsstudiums?

Adrianna Hlukhovykh

1 Einleitung

Mit dem vorliegenden Beitrag verfolge ich das Ziel, aus kulturwissenschaftlicher Sicht Anregungen und Orientierungen dafür zu geben, über welches Grundwissen über Kultur, Kulturauffassungen und Konzepte ihrer Relation (angehende) Lehrerinnen und Lehrer verfügen sollten, um in kulturellen Kontexten und im Zuge der Internationalisierung des Lehramtsstudiums und des Lehrerinnen- und Lehrerberufs kultursensibel und kompetent agieren zu können. Das aktuell intensiv diskutierte Thema der Internationalisierung des Lehramtsstudiums (vgl. etwa Quezada, 2012; Kricke & Kürten, 2015; Schön, Sliwka & Bühler, 2017; Falkenhagen, Grimm & Volkmann, 2019) beziehe ich dabei sowohl auf die Professionalisierungsmaßnahmen im Ausland als auch auf die ‚internationalisation at home‘, die ‚Internationalisierung zu Hause‘ (vgl. etwa Beelen & Jones, 2015), die mit Mobilitätsmaßnahmen meist in unmittelbarem Zusammenhang steht (vgl. etwa Hochschulrektorenkonferenz, 2017, S. 10; Wissenschaftsrat, 2018, S. 80 ff, 89 ff).

Bereits zu Beginn des Beitrags möchte ich vorwegnehmen, dass ich das eingangs thematisierte kulturwissenschaftliche Grundwissen im Folgenden ‚kulturelle Kompetenzen‘ nennen und es an die Debatte über die als multi-, inter-, trans- oder hyperkulturell definierten Kompetenzen anknüpfen möchte. Ich bin mir der Willkürlichkeit und Unzulänglichkeit des ohnehin umstrittenen Begriffes und Konzeptes der ‚Kompetenz‘ bewusst,¹ verwende ihn aber dennoch und im Sinne einer ‚Praxistheorie‘ (vgl. Reckwitz, 2003), die theoretische und praxeologische Aspekte zu vereinbaren vermag: Unter anderem, weil die Kompetenzen, die ich thematisieren werde, für das Handeln in kulturellen Settings wegweisend sind; durch die schulische Praxis im Ausland oder in einer heterogenen Klasse ‚zu Hause‘ allein können sie allerdings nicht erworben und müssen vielmehr durch eine kulturtheoretische Reflexion angestoßen werden.

Im Mittelpunkt meiner Überlegungen zu kulturellen Kompetenzen steht die Kontingenz der Kulturauffassungen, die ich anhand einiger exemplarischer Kulturbegriffe erläutere. Auch wenn diese Begriffe, wie meine Perspektive im Allgemeinen, vornehmlich und notgedrungen westlicher Prägung sind, denke ich, dass sie es möglich machen,

¹ Zur Kritik des Kompetenzkonzeptes vgl. etwa Müller-Ruckwitt, 2008; Schaller, 2009. Zur Diskussion um den Begriff der (kulturellen oder interkulturellen) Kompetenz vgl. etwa Bering, Bilstein & Thurn, 2003; Schmidt, 2012; Straub, 2007a; Bolten, 2016a, S. 25 ff; Wolff, 2017, S. 7.

die Idee und die Argumentation der Kontingenz der Kulturverständnisse zu veranschaulichen. Und wenngleich meine Ausführungen vor allem darauf abzielen, in erster Linie den Herausforderungen der westlichen Gesellschaften zu begegnen und entsprechende Lösungsansätze anzubieten, gehe ich von der Relativität und dem Konstruktionscharakter der Polarisierung von ‚westlich‘ und ‚nichtwestlich‘ aus.

Im vorliegenden Beitrag werde ich kein Modell der ‚kulturellen Kompetenz(en)‘ vorlegen: Ich verfolge ein bescheideneres Ziel und werde auf die derzeit in Entwicklung und in Umorientierung begriffenen Konzepte der Multi-, Inter-, Trans- und Hyperkulturalität (wie auf die wesentlichen Züge ihrer Kompetenzmodelle) eingehen und sie um eine übergeordnete Ebene der Kontingenz, Konkurrenz und Koexistent erweitern. Denn diese Ebene scheint mir in der Polemik um Kompetenzmodelle in kulturellen Kontexten und insbesondere in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht genug berücksichtigt, aktuell aber unerlässlich, zu sein. Meine Ausführungen leite ich mit der Auseinandersetzung mit Kulturbegriffen ein: Sie sind richtungsweisend für die Entwicklung der besprochenen Konzepte, der dazugehörigen Kompetenzmodelle sowie schlussendlich für die Ergebnisse der Kompetenzmessung.

2 Kulturauffassungen und ihre Kontingenz

Die Bestimmung der Kompetenzen, die Lehramtsstudierende sowie Lehrerinnen und Lehrer benötigen, um in kulturellen Kontexten kultursensibel und professionell zu agieren, setzt die Auseinandersetzung mit der Definition von Kultur voraus. Eine der Klassifikationen der Kulturbegriffe, die ich im Folgenden exemplarisch vorstelle, hat Andreas Reckwitz ausgearbeitet. Wenngleich diese, vor allem westlich orientierte, Klassifikation eine von mehreren Klassifikationen darstellt (vgl. etwa Ort, 2008, S. 19 ff; Assmann, 2017, S. 13 ff), steht sie paradigmatisch für die These der Kontingenz der Kulturverständnisse.

‚Kultur‘ ist insbesondere im 20. und 21. Jh. zu einem Schlüsselbegriff avanciert. Die alltägliche Verwendung des Begriffes unterscheidet sich mitunter wesentlich von dessen wissenschaftlichem Gebrauch. Zudem definieren unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen Kultur aus ihrer Perspektive und entwickeln eigene Theorien und Methoden zu deren Erforschung. Zur Vielfalt der Kulturbegriffe tragen außerdem diverse (geo-)politische und ideologische Kontexte bei, die Kultur in ihrem Sinne interpretieren und tradieren. Demnach stellt die (mutmaßlich) westliche Perspektive auf Kultur eine von vielen anderen dar; innerhalb dieser Perspektive eröffnen sich noch einmal wesentliche Unterschiede in Kulturverständnissen.² Mithin reicht die Debatte um die Relativität der Kulturauffassungen bis hin zum Vorschlag der Abschaffung des Kulturbegriffs (vgl. Hann, 2007). Das Spannende, insbesondere im globalen Kontext, ist, dass unterschiedliche Kulturverständnisse – im diachronen wie synchronen Schnitt – koexistieren; so

2 Vgl. etwa die deutsche, vornehmlich historisch orientierte und angelsächsische, post-marxistische Richtung in Kulturtheorie und -forschung (vgl. Müller-Funk, 2010, S. XI; Assmann, 2017, S. 29).

geht man – neben ihrer Abgrenzung und Ablösung – zugleich von ihrer Koexistenz und Transformation aus (vgl. Reckwitz, 2012; Reckwitz, 2018).

In seinem fundierten Werk zur Transformation und Kontingenz der Kulturauffassungen (vgl. v. a. Reckwitz, 2012; ferner Reckwitz, 2004; Reckwitz, 2007) unterscheidet Andreas Reckwitz vier Perspektiven auf den modernen (seit der zweiten Hälfte des 18. Jh. existenten) Kulturbegriff, die sich in einer Konstellation der Transformation und gleichsam „in einer Situation der Konkurrenz und des Konflikts“ (Reckwitz, 2004, S. 1) befinden: Reckwitz differenziert den normativen, holistischen oder totalitätsorientierten, differenzierungstheoretischen sowie wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriff.

2.1 Der normative Kulturbegriff

Der normative Kulturbegriff manifestiert sich in der Aufklärung und reicht teilweise bis ins erste Drittel des 20. Jahrhunderts hinein. Er impliziert das Verständnis der Kultur als Lebensweise und ist mit der Bewertung dieser Lebensweise untrennbar verbunden. So wird hier Kultur „als eine normativ herausgehobene Lebensform verstanden, die sich von ‚minderwertigen‘ Lebensformen unterscheiden lässt, denen es entsprechend an Kultur mangle“ (Reckwitz, 2007, S. 202). In diesem Sinne bedeutet Kultur „eine ausgezeichnete, letztlich für ‚jedermann‘ erstrebenswerte Lebensform“ (Reckwitz, 2004, S. 4). Bei all seinen unterschiedlichen Ausprägungen tendiert der normative Kulturbegriff dazu, „die Kriterien der bürgerlichen Kultur, letztlich, ihrer Hochkultur, zu universalisieren und als allgemeingültigen Maßstab der Kulturalität in Anschlag zu bringen“ (Reckwitz, 2007, S. 203).

2.2 Der totalitätsorientierte Kulturbegriff

Im Gegensatz zum normativen fokussiert der holistische bzw. totalitätsorientierte Kulturbegriff „spezifische Lebensformen einzelner Kollektive in der Geschichte“ (Reckwitz, 2004, S. 5). Kultur bezeichnet hier „die Totalität einer menschlichen Lebensform zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort“ (Reckwitz, 2007, S. 203). Damit wird Kultur „zu einem holistischen Konzept, das sich zum Vergleich von unterschiedlichen Kulturen eignet“ (Reckwitz, 2004, S. 5) – die der Völker, Nationen, Gemeinschaften oder Kulturkreise, auch „in ihrer immanenten Komplexität und Diversität“ (Reckwitz, 2007, S. 203). Beim holistischen Kulturverständnis wird die Individualität, die Einzigartigkeit eines Kollektivs prämiert; ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘ werden letztendlich miteinander identifiziert (vgl. Reckwitz, 2004, S. 1) sowie nach innen in erster Linie als homogen und nach außen vor allem als geschlossen (Reckwitz, 2004, S. 6) dargestellt und wahrgenommen. Insbesondere beim (Selbst-)Verständnis moderner westlicher Gesellschaften stößt dieser Kulturbegriff auf Limitationen, denn sie, oder genauer gesagt, ihr (Selbst-)Bild, „erscheint zu komplex, um unter ein holistisches Kulturverständnis nach Art einer umfassenden ‚Gemeinschaft‘ gezwängt zu werden. Das holistische Modell scheint dann eher dafür geeignet, um einerseits die nicht-westlichen

„Kulturen“ in ihrer Gemeinschaftlichkeit zu erfassen, andererseits um die „Subkulturen“ als Enklaven innerhalb der westlichen Kultur (etwa [...] die Milieus von Migranten) zu beschreiben.“ (Reckwitz, 2007, S. 203)³

2.3 Der differenzierungstheoretische Kulturbegriff

Der differenzierungstheoretische Kulturbegriff fasst Kultur nicht als gesellschaftliche Ganzheit auf, sondern „als ein ausdifferenziertes Teilsystem der Gesellschaft, welches sich auf die Produktion und Distribution von Ideen spezialisiert hat“ (Reckwitz, 2007, S. 204). Er beschränkt sich „auf das enge Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten“ (Reckwitz, 2004, S. 6) bzw. auf ein Teilsystem der Gesellschaft, „das sich auf intellektuelle und ästhetische Weltdeutungen spezialisiert“ (Reckwitz, 2004, S. 6). Institutionell umfasst dieses Kulturverständnis – im Sinne der Tradierung der bürgerlichen Hochkultur – „den Bereich der Kunst, der Kirchen und Religionsgemeinschaften, der Bildungs- und Wissenschaftsorganisationen“ (Reckwitz, 2007, S. 204).

2.4 Der wissens- und bedeutungsorientierte Kulturbegriff

Die letzte Version des Kulturbegriffes, den Reckwitz als wissens- und bedeutungsorientiert definiert, „betreibt eine Radikalisierung des Kontingenzgedankens“ (Reckwitz, 2004, S. 4) und schließt, im Gegensatz zu den anderen Kulturauffassungen, die Bereiche der Ökonomie und Politik ein (vgl. Reckwitz, 2004, S. 4).⁴ Die die ‚Partialperspektive‘ ablösende kulturelle ‚Totalperspektive‘ des wissens- und bedeutungsorientierten Kultur-

3 Hauptsächlich dieses holistische, totalitätsorientierte Kulturverständnis liegt dem Interkulturalitätskonzept zugrunde: Bei diesem Konzept wird „von einer irreduziblen Pluralität von Kulturen, damit von kulturellen Differenzen ausgegangen, die nicht in einer universalistischen Kultur überwindbar erscheinen. Gleichzeitig jedoch besteht die Tendenz, diese Lebensformen in ihrer Unterschiedlichkeit zu homogenisieren und zugleich die Differenzen zwischen ihnen als prinzipiell anzunehmen, eine Tendenz, die durch die räumliche Verankerung der Gemeinschaften verstärkt wird. Die Inter-Kulturalität ist hier tendenziell eine Multi-Kulturalität von Gemeinschaften, die nebeneinander (oder zeitlich aufeinander folgend) existieren – dies gilt auch für die ‚Subkulturen‘ innerhalb einer nationalen Kultur.“ (Reckwitz, 2007, S. 204)

4 Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff geht auf die philosophisch-theoretischen Erkenntnisse der Phänomenologie und Hermeneutik, des Strukturalismus und der Semiotik, des Pragmatismus und der Philosophie Ludwig Wittgensteins zurück (vgl. Reckwitz, 2012, S. 87). In diesem Kulturverständnis konvergieren holistische und subjektivistische, ebenso wie theoretische und praxeologische Ansätze (vgl. Reckwitz, 2012; Reckwitz, 2003). Aus einer solchen praxistheoretischen Perspektive entfalten übersubjektive Sinnstrukturen, Wissensschemata und symbolische Machtverhältnisse ihre Wirkung erst durch die sozialen Praktiken. Diese (kulturellen) Praktiken weisen nicht nur eine mentale oder sinnhafte, sondern auch eine körperliche Dimension auf und sind in materielle Settings eingebettet, die sich zu ‚Dispositiven‘ (vgl. Foucault, 1978) verdichten sowie (massen-)mediale Technologien und Artefakt-Netzwerke miteinschließen (vgl. Moebius, 2012, S. 9).

begriffs (vgl. Reckwitz, 2004, S. 1) eröffnet sich dank des so genannten ‚cultural turn‘⁵, der ‚kulturellen Wende‘ der 1970er Jahre. Der ‚Totalperspektive‘ entsprechend „[kann und soll] [j]eder Gegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften [...] nun als kulturelles Phänomen rekonstruiert werden: ökonomisch-technische Praktiken ebenso wie Politik und Staat, die Sozialstruktur ebenso wie Familie oder Geschlechter, die modernen ebenso wie die vormodernen Gesellschaften, die Natur so wie der Affekthaushalt“ (Reckwitz, 2004, S. 1). Kultur wird dabei als ein allumfassendes Phänomen verstanden, das auf „die impliziten, in der Regel nicht bewußten symbolischen Ordnungen, kulturelle Codes und Sinnhorizonte“ zurückgeht, „die in unterschiedlichen menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“ (Reckwitz, 2004, S. 2). Diese Codes und Sinnhorizonte, „die keinen bloßen gesellschaftlichen ‚Überbau‘, sondern in ihrer spezifischen Form einer ‚symbolischen Organisation der Wirklichkeit‘ den notwendigen handlungskonstitutiven Hintergrund aller sozialen Praktiken darstellen, machen die Ebene der ‚Kultur‘ aus“ (Reckwitz, 2004, S. 7).⁶

Mit ihrer konstruktivistischen Fundierung interpretiert der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff Kultur „nicht als das Ingesamt einer Lebensform, sondern analytisch präziser als die Dimension der Produktion des Sinns, welcher durch bestimmte kulturelle Codes reguliert wird und der bestimmte Lebensformen oder einzelne Praktiken und Kommunikationsformen ermöglicht, zugleich aber auch in ihrer Denkbarkeit einschränkt“ (Reckwitz, 2007, S. 204). Dieser Kulturbegriff fragt demnach unter anderem danach, wie Kulturen hervorgebracht werden, denn Kultur stellt hier „keinen Gegenstand, sondern eine analytische Perspektive“ dar, „eine Perspektivierung, die auf alle sozialwissenschaftlich relevanten Objekte angewandt werden kann“ (Reckwitz, 2007, S. 204). Jedes Phänomen lässt sich somit als kulturelles Phänomen konstituieren und analysieren – auch Ökonomie, Politik, Wissenschaft oder das Geschlecht (vgl. Reckwitz, 2007, S. 205). Angesichts dieser Totalperspektive lässt sich Kultur auf nicht-

5 ‚Cultural turn(s)‘ oder ‚kulturelle Wende(n)‘ verbindet Doris Bachmann-Medick mit einer grundsätzlichen, disziplinenübergreifenden Umorientierung der (Geistes-)Wissenschaften und ihrer methodischen Ansätze auf ‚Kultur‘ (vgl. Bachmann-Medick, 2009, S. 13). Speziell von einem ‚turn‘ bzw. einer ‚Wende‘ spricht sie, „wenn der neue Forschungsfokus von der Gegenstandsebene neuartiger Untersuchungsfelder auf die Ebene von Analyse kategorien und Konzepten ‚umschlägt‘, wenn er also nicht mehr nur neue Erkenntnisobjekte ausweist, sondern selbst zum Erkenntnis *mittel* und *-medium* wird.“ (Bachmann-Medick, 2009, S. 26). Globalisierungsprozesse scheinen ein wichtiger Auslöser der kulturellen Wende(n) zu sein. Somit sind diese sowohl inner-theoretischen Verschiebungen als auch realen Bedingungen des sozialen Wandels zu verdanken (vgl. Moebius, 2020, S. 88).

6 Nach Andreas Reckwitz lassen sich vier ‚Schübe‘ der aktuellen kulturtheoretischen Perspektive identifizieren. Sie verdeutlichen, dass der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff kein rein theoretisches Konstrukt ist. Vielmehr ist sein Aufkommen durch den gesellschaftlichen Wandel und dessen folgende Faktoren bedingt: (1) gegenkulturelle Protestbewegungen der 1960er und 1970er Jahre, die ethnische und geschlechtliche Differenzierungsnormen und Marginalisierungsprozesse in den westlichen Gesellschaften infrage gestellt haben; (2) die in den 1980er Jahre aufkommende Ästhetisierung der gesellschaftlichen Lebensformen und Konsumpraktiken; (3) Prozesse kultureller Globalisierung, die einerseits von Hybridisierungs-, andererseits von Lokalisierungsprozessen begleitet werden; (4) schließlich die Neupositionierung der Ökonomie, der Technologie und der ‚Natur‘ und ihre Ausrichtung an kulturellen Programmen (vgl. Reckwitz, 2012, S. 726f).

westliche oder subkulturelle Lebensformen – als Gegenentwurf – nicht projizieren bzw. als solche Lebensformen nicht differenzieren. Vielmehr scheinen sie selbst kontingent und konstruiert zu sein (vgl. Reckwitz, 2007, S. 205).

Dem wissens- und bedeutungsorientierten Kulturverständnis lassen sich mehrere unterschiedliche Kulturtheorien bzw. (kultur-)theoretische Richtungen – wie die neokantianischen, phänomenologisch-hermeneutischen oder (post-)strukturalistischen Ansätze (vgl. Reckwitz, 2007, S. 205) – zuordnen.⁷ Im Folgenden gehe ich auf einige dieser, für meinen Beitrag relevante, Ansätze ein: Dazu gehören der Poststrukturalismus und die Diskursanalyse Michel Foucaults, die sich mit den Fragen der Macht, der Repräsentation und des Ausschlusses des Anderen befassen (vgl. Foucault, 1997). Ein weiteres bedeutsames poststrukturalistisches (und ethisches) Programm ist die Dekonstruktion und das Konzept der ‚différance‘ von Jacques Derrida (vgl. Derrida, 2004), das eine endlose Produktion von Differenzen, die keine eingrenzende Identität zulässt, in den Vordergrund rückt. Für den Kulturbegriff ist dieses Konzept in dem Sinne aufschlussreich, als es – durch die Vorgängigkeit der Differenzen – übliche Dualismen, wie ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ oder auch ‚Natur‘ und ‚Kultur‘ (die Dichotomie, die insbesondere in Bezug auf die Normativität und Andersartigkeit der (menschlichen) Körper an besonderer Relevanz gewinnt),⁸ infrage stellt und Zwischenräume von Differenzen freisetzt, die im Subjekt selbst verankert sind (vgl. Bachmann-Medick, 2009, S. 190). Die dekonstruktivistische Perspektive auf Kultur rückt somit von der Vorstellung ab, dass Identitäten als geschlossene Einheiten betrachtet werden können. Ebenso wenig lässt sie das Andere als Objekt der Analyse zu; stattdessen interessiert sich die Dekonstruktion für die Produktion und Exklusion dieses Anderen sowie für die Verschränkung von Anderem im Eigenen (vgl. Moebius, 2020, S. 168). Folglich ist es einer jeden Kultur immanent, mit sich selbst nicht identisch bzw. mit dem Anderen unauflösbar verschränkt zu sein. So schreibt Jacques Derrida über Kultur: „Nicht, dass sie keine Identität haben kann, sondern dass sie sich nur insoweit identifizieren, ‚ich‘, ‚wir‘ oder ‚uns‘ sagen und die Gestalt des Subjekts annehmen kann, als sie mit sich selber nicht identisch ist, als sie, wenn Sie so wollen, mit sich differiert. Es gibt keine Kultur und keine kulturelle Differenz ohne diese Differenz mit sich selbst.“ (Derrida, 1992, S. 12) Im Mittelpunkt der dekonstruktivistischen Analyse stehen somit „Prozesse der permanenten Destabilisierung und Selbstdekonstruktion kultureller Signifikationsysteme, Identitäten und Wissensordnungen, die Brüchigkeit von Sinnzusammenhängen, aber auch die Produktion von neuartigen, unberechenbaren Sinnelementen – Prozesse, die zeitweise durch kulturelle Stabilisierungen (scheinbar alternativlose kulturelle Ordnungen, die ihre Kontingenz unsichtbar machen) gestoppt werden“ (Moebius, 2020, S. 169).

Die postkoloniale Forschung greift das Potenzial der Dekonstruktion und der ‚différance‘ auf: Einer ihrer Vertreter, Edward Said, befasst sich intensiv mit der pro-

7 Alle diese Richtungen teilen ein ambivalentes Verhältnis insbesondere zur Interkulturalitätsdebatte (vgl. Reckwitz, 2007, S. 205).

8 Vgl. dazu die Konzepte der ‚natureculture‘ von Donna Haraway (vgl. Haraway, 2016) und der ‚mediana-turcultures‘ von Rosi Braidotti (vgl. Braidotti, 2016).

blematischen Konstruktion des Anderen durch die Praktiken des ‚othering‘⁹ (vgl. Said, 2009). Eine weitere Vertreterin der postkolonialen Theorie, Gayatri Chakravorty Spivak, etabliert das – insbesondere für den Bildungskontext wichtige – Konzept der ‚epistemischen Gewalt‘ (vgl. Spivak, 2008; Brunner, 2020).¹⁰ Und der Theoretiker des Postkolonialismus Homi K. Bhabha (vgl. Bhabha, 2000) arbeitet die Konzepte der Hybridität und des ‚dritten Raums‘ heraus, die eine neue kulturelle Dynamik ans Licht bringen: das wechselseitige Ineinanderwirken verschiedener, antagonistischer Kulturen und Teilkulturen samt Zwischenräumen, Grenz- und Überlappungszonen (vgl. Bachmann-Medick, 2009, S. 198). Diese Zwischenräume implizieren unter anderem, dass kulturelle Konzepte verhandelbar sind. Kultur gestaltet sich demnach als „ein un abgeschlossener Prozess des Aushandelns und der Neueinschreibungen durch die Überschneidung verschiedener, oft widersprüchlicher Diskurse“ (Bachmann-Medick, 2009, S. 199). Anstatt von ‚roots‘ kommen ‚routes‘ (vgl. Clifford, 1997) – grenzüberschreitende Wanderungsbewegungen – zur Sprache. Sie brechen mit eindeutigen Grenzziehungen wie mit der (hierarchischen) Linearität der (Kultur-)Geschichte.

Im Gegensatz zu essentialistischen Positionen gehen die poststrukturalistischen theoretischen Ansätze demnach (primär) nicht von (gegebenen) Unterschieden zwischen Identitäten und Sinnstrukturen, sondern vielmehr davon aus, dass die Differenzen selbst das „Ergebnis komplexer Repräsentationsverfahren in Diskursen und Praktiken“ (Reckwitz, 2007, S. 208) darstellen. Sie werden „auf ihre Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit, auch auf die uneindeutige Kombination verschiedener Praktiken und Diskursen in ‚hybriden‘ Konstellationen“ (Reckwitz, 2007, S. 208) hin befragt, wobei das Andere als ein konstitutiver Part und die Bedingung des Eigenen erscheint. Medien spielen bei diesen Verschiebungs- und Hybridisierungsprozessen eine wichtige Rolle. Mediale Netzwerke verändern grundlegend gesellschaftliche Strukturen, indem sie Grenzen anders ziehen, neue Gemeinschaften stiften (vgl. Castells, 2017) und neue (imaginierte) ‚Landschaften‘ der Sinnproduktion (vgl. Appadurai, 2000) hervorbringen. Sie unterstreichen noch einmal mehr die Wandelbarkeit der kulturellen Codes und Sinnsysteme.

3 Multi-, Inter-, Trans- und Hyperkulturalität

An unterschiedliche Kulturverständnisse knüpfen Konzepte der Multi-, Inter-, Trans- und Hyperkulturalität an, die ihre spezifischen Strategien der Geisteshaltung und der

9 Der Prozess der Abgrenzung vom Anderen erhielt den Namen ‚othering‘, was wörtlich etwa ‚zum/r Anderen machen‘ bedeutet (vgl. Gingrich, 2011, S. 323). Seine fruchtbare Anwendung fand das Konzept des ‚othering‘ insbesondere in der feministischen (vgl. etwa Beauvoir, 2000) und in der postkolonialen Forschung (vgl. etwa Said, 2009; Spivak, 1985).

10 Nach Claudia Brunner bezeichnet der Begriff ‚epistemische Gewalt‘ „jenen Beitrag zu Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen, der im Wissen selbst angelegt und zugleich für deren Analyse unsichtbar geworden ist“ (Brunner, 2020, S. 13). „Epistemische Gewalt liegt im Wissen selbst und nicht nur in den Mitteln, derer wir uns bei dessen Herstellung, Vertreibung und Verwendung bedienen.“ (Brunner, 2020, S. 14)

Handlungsfähigkeit in kulturellen Kontexten anbieten und zugleich die Kontingenz der Kulturbegriffe zur Schau stellen. Diese Konzepte fließen in entsprechende Trainings oder andere Lehr- und Lernformate ein, die unter anderem Lehramtsstudierende auf studien- und berufsbezogene Auslandsaufenthalte und heterogene Schulklassen zu Hause vorbereiten sollen. Im Folgenden gehe ich exemplarisch und ansatzweise auf die Konzepte der Multi-, Inter-, Trans- und Hyperkulturalität ein, um – anknüpfend an die Kontingenz der Kulturbegriffe – ihre Konkurrenz, aber auch Koexistenz zu verdeutlichen.

3.1 Multikulturalität

Der Begriff der Multikulturalität impliziert in seinem traditionellen Verständnis die Vorstellung, dass Personen oder Personengruppen „mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen oder nationalen Zugehörigkeiten in einem Nationalstaat oder an einem Ort zusammenleben“ (Strasser, 2011, S. 270), wobei diese Zugehörigkeiten vornehmlich als festgelegt und statisch, und die Gruppen vornehmlich als homogen und geschlossen verstanden werden. Dabei geht das verwandte Konzept des Multikulturalismus der Frage nach, wie das Zusammenleben von unterschiedlichen kulturellen Gruppen, insbesondere in den Einwanderungsgesellschaften, gestaltet und reguliert werden kann. Die Frage nach individuellen und kollektiven Identitäten wie ihrer Differenz ist dabei leitend.

Bei all der artikulierten Anerkennung und Wertschätzung kultureller Unterschiede und der kulturellen Vielfalt bleibt – ungeachtet unterschiedlicher Modelle der Multikulturalität (vgl. etwa Neubert, Roth & Yildiz, 2008) – einer der zentralen Kritikpunkte im Hinblick auf das Multikulturalitätskonzept „ein homogenisierender Kulturbegriff, der Konflikte erzeugt, statt diese zu bekämpfen“ (Strasser, 2011, S. 271) – obschon die Theoretikerinnen und Theoretiker der Multikulturalität und des Multikulturalismus in jüngster Zeit Versuche unternehmen, die poststrukturalistischen Theorieansätze in die Debatte um ihr Konzept zu integrieren und in diesem Sinne das ihm zugrunde liegende Kulturverständnis zu erweitern (vgl. Neubert, Roth & Yildiz, 2008, S. 17). Im Zuge dieser Erweiterung werden aber auch die Stimmen lauter, die die westlichen, hegemonialen Wertmaßstäbe der Debatte kritisieren (vgl. Neubert, Roth & Yildiz, 2008, S. 17): Denn einerseits ist von fluiden oder auch virtuellen Kulturen und Identitäten die Rede; andererseits schreiben sich – unter anderem infolge der Migrations- und Globalisierungsprozesse – in diese vornehmlich westlichen Muster Kollektive ein, die an ihrer ethnischen, religiösen, sprachlichen oder sonstigen Herkunft und Identität festhalten (vgl. Neubert, Roth & Yildiz, 2008, S. 22 f). Abschließend sei hinzuzufügen, dass es sich bei der Debatte um Multikulturalität bzw. Multikulturalismus keineswegs „um eine tote oder unfruchtbare Diskussion in ideologisch festgefahrenen Bahnen“ handelt, „sondern um eine lebendige, auf verschiedenen Ebenen eben auch verschieden geführte Diskussion“ (Neubert, Roth & Yildiz, 2008, S. 23).

Auch wenn Modelle der multikulturellen Kompetenz nicht so verbreitet sind, wie die der interkulturellen, ferner transkulturellen Kompetenz, wird diese Kompetenz hauptsächlich im Sinne einer egalitären, pluralen Identitäts- oder auch Sprachenpolitik (und

-bildung) (vgl. Jeske, 2000), der inklusiven Organisation, Führung und Betreuung der multikulturellen Teams bzw. Gruppen, vor allem im angelsächsischen Raum, verstanden (Constantine & Sue, 2005; Pope, Reynolds & Mueller, 2019).¹¹

3.2 Interkulturalität

Ähnlich wie die Multikulturalitätsforschung geht die Forschung zur Interkulturalität, die auch im internationalen Vergleich¹² einen wesentlichen Beitrag zur Erarbeitung von entsprechenden Kompetenzmodellen geleistet hat (vgl. etwa Deardorff, 2009), von der Existenz der vornehmlich einheitlichen Kulturen aus, auch wenn sie diesen Kulturen ein dynamisches Naturell und unscharfe Grenzen zugesteht. Ein solches – nach Andreas Reckwitz vorrangig holistisches oder totalitätsorientiertes – Kulturverständnis wird als ‚offen‘ und ‚erweitert‘ bezeichnet. Entsprechend dem erweiterten Kulturbegriff versteht die Interkulturalitätsforschung „unter Kulturen Lebenswelten, die sich Menschen durch ihr Handeln geschaffen haben und ständig neu schaffen. Diese Lebenswelten existieren ohne Bewertungsmaßstäbe. Sie basieren nicht auf einer Auswahl des Schönen, Guten und Wahren, sondern umfassen alle Lebensäußerungen derjenigen, die an ihrer Existenz mitgewirkt haben und mitwirken. Hierzu zählen auch Religion, Ethik, Recht, Technik, Bildungssysteme sowie alle weiteren materiellen und immateriellen Produkte.“ (Bolten, 2007, S. 24) Eine solche Kulturauffassung schließt in ihrer Komplexität Mehrfachzugehörigkeiten und Netzwerkorientierungen ein. Sie impliziert, „dass kulturelle Akteursfelder nicht eindeutig abgrenzbar sind; dass es vielmehr darum gehen sollte, sie als heterogen und *fuzzy* aufzufassen“ (Bolten, 2016b, S. 76).

Im Zuge der interkulturellen Begegnung entstehen ‚Interkulturen‘, die „dynamisch als Ereignisse des Zusammentreffens von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zu verstehen [sind]. Sie besitzen insofern prozessualen und nicht räumlichen Charakter. Interkulturen stellen keine Synthesen, sondern Synergiepotenziale dar.“ (Bolten, 2007, S. 26) In Anlehnung an die Definition der (Inter-)Kultur(en) versteht die Interkulturalitätsforschung interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit, „individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können“ (Bolten, 2007, S. 112). Zusammenfassend kann sie als „das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten“ (Bolten, 2007, S. 87) definiert werden: „Jemand ist dann interkulturell kompetent, wenn er in der Lage ist, dieses synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten.“ (Bolten, 2007, S. 88)¹³

11 Zum Zusammenhang von multikulturellen Überzeugungen und interkulturellen Kompetenzen bei Lehrkräften (mit Migrationshintergrund) vgl. Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn & Kunter 2012.

12 Vgl. etwa einen Überblick über diverse Auffassungen der Interkulturalität von Dominic Busch (Busch, 2014, S. 63 ff) am Beispiel des „SAGE Handbook of Intercultural Competence“ (Deardorff, 2009).

13 Vgl. außerdem mehrere weitere Definitionen der interkulturellen Kompetenz, etwa bei Moosmüller, 1996; Thomas, 2003; Deardorff, 2006.

Interkulturalität und interkulturelle Kommunikation begründen und rechtfertigen ihren Bestand und das ihnen zugrunde liegende holistische Kulturverständnis dadurch, dass sie die Synergiepotenziale bzw. die Vermittlung und die Verständigung zwischen Kulturen in den Mittelpunkt rücken und die letzteren als ihren Auftrag verstehen. Denn Verständigung und Synergien setzen differente Entitäten bzw. Kulturen voraus. In diesem Sinne argumentiert Jürgen Straub: „Trotz ihres kontingenten, dynamischen und veränderlichen Status zeichnen sich Kulturen [...] durch strukturelle Verfestigungen auf materieller und ideeller, sprachlicher, sozialer, psychischer (kognitiver, affektiver/emotionaler, konativer) Ebene aus.“ (Straub, 2007b, S. 19) „Die mit dem Kulturbegriff bezeichnete ‚Einheit‘ – [...] kann in mehrfacher Hinsicht verschieden ausfallen. Es geht bei der theoretischen Bestimmung des Kulturbegriffs nicht um die Frage, *ob* eine beliebige Kultur als Einheit aufgefasst werden kann, sondern welche begrifflichen Möglichkeiten und Differenzierungen zu diesem Zweck verfügbar sein müssen.“ (Straub, 2007b, S. 20) Kollektive, ihre Praktiken, Wissensbestände und -formen fasst Straub als analytisch begründete Einheiten auf. Er sucht die holistische Grundauffassung von Kultur zu erweitern, indem er Differenz(en) stärker ins Licht rückt und Kulturen als ‚Einheiten ihrer Differenzen‘ umschreibt: „Eine jede komplexe Kultur ist nichts anderes als die dynamische, fragile und umstrittene *Einheit ihrer Differenzen*, wobei *jede* Bestimmung einer Kultur auf irgendwelche gemeinsame Praktiken und geteilte Wissensbestände, die von alternativen Möglichkeiten und Wirklichkeiten unterschieden werden können, ablehnen muss. ‚Einheit‘ ist ebenso wie ‚Differenz‘ ein analytischer Begriff, der bestimmte wissenschaftliche Aufgaben z.B. im Bereich der kulturvergleichenden Forschung, der Untersuchung interkultureller Kommunikation und verwandter Phänomene erfüllen helfen soll.“ (Straub, 2007b, S. 21) Dieser nachvollziehbaren Erweiterung der Auffassung von Kultur im Kontext der Interkulturalität fügt Straub allerdings eine gewisse, durch die Perspektive der Interkulturalitätsforschung bedingte Alternativlosigkeit hinzu, wenn er sich aus Sicht der holistischen Kulturauffassung über den Kulturbegriff im Allgemeinen äußert: „Wer darauf verzichten wollte, Kulturen als voneinander unterscheidbare ‚Einheiten‘ zu bestimmen, kann in der Tat gleich ganz auf den Kulturbegriff verzichten.“ (Straub, 2007b, S. 20) So versucht die Interkulturalitätsforschung mit dieser Alternativlosigkeit einen Anspruch auf das eine, richtige Kulturverständnis zu erheben, wobei u. a. die poststrukturalistische Forschung die Vorstellung von Kultur als Einheit sowie die Alternativlosigkeit dieser Perspektive nachweisbar erschüttert hat.

Diese Erschütterung betrifft in großem Maße die Gleichsetzung von Kultur und Ethnie oder Nation,¹⁴ auf die sich das Konzept der Interkulturalität nach wie vor weitgehend stützt und die bereits vielfach kritisiert wurde (vgl. etwa Castro Varela, 2009; Leggewie & Zifonun, 2010; Mecheril, 2013). Bemängelt wurden im Zuge der

14 Zur Verteidigung des holistischen Kulturverständnisses bringt Jürgen Bolten den Einwand vor, dass „[a]uch wenn Nationalkulturen heute ungleich vernetzter und offener gedacht werden: man kann ihre Existenz ebenso wenig leugnen wie die von Nationalstaaten – lediglich als Ausmaß der Strukturierung und Homogenisierung hat sich insgesamt abgeschwächt.“ (Bolten, 2014, S. 53) Zum Konzept der Nationalstaaten als ‚imagined communities‘ vgl. Anderson, 2005.

(neo-)essentialistischen und (post-)positivistischen Ansätze des Interkulturalitätskonzeptes außerdem die Ausblendung der postkolonialen und machtkritischen Perspektiven (vgl. etwa Castro Varela, 2009; Busch, 2016, S. 49), wie der diversitätsbezogenen und intersektionalen Aspekte (vgl. etwa Castro Varela, 2007; Castro Varela, 2009), ferner die Einschränkung auf die Mikro-Ebene der interkulturellen Kommunikation (vgl. etwa Busch, 2016, S. 50). Und obwohl die Interkulturalitätsforschung auf diese Kritik an vielen Stellen, auch wenn nicht systematisch, reagiert (hat) (vgl. etwa Bolten, 2014; Moosmüller & Möller-Kiero, 2014), besteht, bei allen Unterschieden, dennoch eine wesentliche Überschneidung der unterschiedlichen Auffassungen der Interkulturalität und interkultureller Kompetenz darin, dass ihnen „eine wesentliche Rolle im Umgang mit Personen aus anderen Kulturen zukommt“ (Wolff, 2017, S. 8).

Vor allem betrifft diese Problematik entsprechende Lehr- und Lernmaterialien bzw. Inhalte der interkulturellen Trainings oder anderen verwandten Lehrformate, denn die meisten Materialien reproduzieren die bestehenden Stereotype in Bezug auf unterschiedliche Kulturen sowie die Mechanismen des ‚othering‘ und stabilisieren damit hegemoniale Machtverhältnisse (vgl. Castro Varela, 2009). Dies „trägt dazu bei, dass in den Köpfen der Trainees genau das konstruiert wird, was eigentlich vermieden werden sollte“ (Bolten, 2016b, S. 76). Neben Strategien der Konfliktbewältigung vermitteln traditionell zugeschnittene interkulturelle Trainings vor allem ein bestimmtes ‚Wissen‘ über bestimmte ‚Kulturen‘ samt dem dazugehörigen Konfliktpotenzial (vgl. Darowska & Machold, 2010, S. 20f). Die Aufklärung darüber, „wie Menschen zu ‚Fremden‘ gemacht werden, und warum sie ‚Fremde‘ bleiben“ (Castro Varela, 2010, S. 118) erfolgt im Rahmen einer interkulturellen Professionalisierung dagegen selten(er).

Dieses Kulturalisierungsproblem betrifft gleichermaßen den schulischen Kontext: Vor allem die Migrationspädagogik kritisiert sowohl die intersubjektive bzw. Mikro-Ebene, auf der sich interkulturelle Trainings in der Regel abspielen (Mecheril, 2013, S. 19), samt der Ausblendung der sozialen, rechtlichen, ökonomischen oder institutionellen bzw. strukturellen Aspekte (Mecheril, 2013, S. 22ff), als auch die Binnenhomogenisierung und einseitige, simplifizierende, binäre Schemata in Bezug auf Identitätszuschreibungen, die die ethnische Differenzierung in den Mittelpunkt rücken und zur „Exotisierung und Skandalisierung der interkulturellen Situation“ (Mecheril, 2013, S. 20) beitragen.

Bei all diesen Unzulänglichkeiten weist Dominic Busch zu Recht darauf hin, dass Kulturbegriffe wie der Begriff der Interkulturalität kulturspezifisch seien und dass in entsprechenden Diskursen anderer Gesellschaften und anderer Kulturen auch andere Verständnisse und Normorientierungen zu diesen Begriffen vorherrschen (vgl. Busch, 2014, S. 62). Sein diesbezügliches Fazit lautet: „Kulturkonzepte sind immer interessengeleitet und kontextabhängig“ (Busch, 2014, S. 75). Und Debatten darum, was ‚Kultur‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ bedeuten, fungieren „letztlich als Projektionsflächen und Austragungsorte für globale Hegemoniefragen“ (Busch, 2014, S. 78). Orientierungen gegenüber Interkulturalität „erscheinen demnach weniger kulturspezifische Ausprägungen in einem essentialistischen Sinne zu haben. Stattdessen sind sie als situative und kontextbezogene Strategien Ausdruck und Instrument eines globalen Diskurses“

(Busch, 2014, S. 78). Mit seinen Schlussfolgerungen spricht Busch die Problematik der Kulturverständnisse im Allgemeinen an und vollzieht eine bemerkenswerte Wende vom Verständnis der Interkulturalität als Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines holistischen Kulturbegriffes zur Vision der Interkulturalität als Interaktion und Vermittlung zwischen Kulturverständnissen. Mit dieser Wende bindet er, auch wenn nicht explizit, in das Interkulturalitätskonzept die Frage nach der Kontingenz der Kulturbegriffe ein.

3.3 Transkulturalität

In seinem mittlerweile klassisch gewordenen Beitrag zum Konzept der Transkulturalität kritisiert Wolfgang Welsch die Ansätze der Multikulturalität und der Interkulturalität folgendermaßen: „Die Konzepte der Multi- und der Interkulturalität halten noch immer am alten Kugelmodell¹⁵ fest. Der Unterschied zwischen beiden ist nur, dass die Multikulturalisten dies im Blick auf Verhältnisse innerhalb von Gesellschaften, die Interkulturalisten hingegen im Blick auf die Verhältnisse zwischen Gesellschaften tun. Das Kugelmodell ist dann aber auch für die Defizite beider Konzepte verantwortlich. Der Multikulturalismus sieht die Partialkulturen innerhalb einer Gesellschaft noch immer wie Kugeln oder Inseln an und befördert dadurch tendenziell Ghettoisierung. Darin schlägt die Erblast des antiquierten Kulturverständnisses durch – Kugelkulturen haben das Ghetto nicht zum Negativbild, sondern zum Ideal. Das Konzept der Interkulturalität geht ebenfalls weiterhin von der alten Kugelvorbildung aus und ist dann bemüht, einen interkulturellen Dialog in Gang zu bringen, der zu einem gegenseitigen Verstehen zwischen den im Ansatz als hochgradig verschieden, ja inkommensurabel angesehenen Kulturen führen soll.“ (Welsch, 2010, S. 49) Speziell in Bezug auf die Interkulturalität zieht Welsch das Fazit, dass dadurch, dass die Interkulturalität eine differente und homogene Verfasstheit der anderen Kulturen voraussetzt, sie „den Wunsch nach interkulturellem Dialog hervor[ruf]t und [...] ihn zugleich zum Scheitern [verurteilt]“ (Welsch, 2010, S. 50).

Dieser Kritik stellt Welsch sein Konzept der Transkulturalität¹⁶ entgegen, dem er die „extensionale Bedeutung von ‚Kultur‘“ (Welsch, 2010, S. 39), bzw. die geografische, nationale oder ethnische Extension von Kultur, zugrunde legt. Er schlägt vor, „diese Extension anders zu verstehen als traditionell. Nämlich nicht mehr nach dem alten Modell klar gegeneinander abgegrenzter Kulturen, sondern nach dem Modell von Durchdringungen und Verflechtungen. Und zwar deshalb, weil Kultur heute – so die Behauptung – de facto derart permeativ und nicht separatistisch verfasst ist.“ (Welsch, 2010, S. 40).

Das Innovative an Welschs Konzept ist seine Diagnose der Zeit, mit ihren, zumindest im westlichen Verständnis, identifizierten symptomatischen Transkulturalitätsprozessen

15 Gemeint ist hier das ‚Kugelmodell‘ von Johann Gottfried Herder, das Kulturen als vornehmlich homogene, in sich geschlossene Systeme im Sinne der Nationalstaaten begreift. Herder schreibt hierzu: „[J]ede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!“ (Herder, 1990, S. 35).

16 Welschs Begriff der Transkulturalität geht unter anderem auf den 1940 von Fernando Ortiz geprägten Begriff der ‚Transkulturation‘ zurück (vgl. Ortiz, 1987).

sen; die Adressierung der Makro- und Mikroebenen; die Einbindung von ökonomischen Aspekten sowie von Medien- und Kommunikationstechnologien. Kritikerinnen und Kritiker des Transkulturalitätsansatzes monieren allerdings, dass der Begriff der Transkulturalität, genauso wie der Begriff der Interkulturalität, durch die Präfixe ‚trans‘ oder ‚inter‘ nicht umhinkommt, „diejenigen Vorstellungen zu transportieren, von denen sie sich eigentlich abgrenzt“ (Darowska, Lüttenberg & Machold, 2010, S. 11). Denn die Wortschöpfungen ‚Interkultur‘ und ‚Transkultur‘ basieren auf einer Vorstellung von „Kultur, die eine Entität, eine klar abgegrenzte Einheit beschreiben, um dann im nächsten (Lern-)Schritt *per definitionem* überwunden zu werden. Das zu überwindende Konzept muss mittransportiert werden, um das Neue zu markieren.“ (Diehm, 2010, S. 79)

Das Transkulturalitätskonzept schließt nicht zu unterschätzende ethische und moralische Aspekte ein, wenngleich seine optimistische, eher elitäre Vision einer ‚Family of Man‘ angreifbar ist. Diese Vision lässt sich in einen konkreten, beispielsweise aktuellen rechtlichen, Rahmen kaum übersetzen, sodass Welschs Ansatz, zumindest in dieser Hinsicht, ein theoretischer zu verbleiben droht. Solche politisch-rechtlichen, machtkritischen Limitationen seines Konzeptes spricht Welsch selbst an, wenn er schreibt: „Natürlich spielt sich der Übergang zu Transkulturalität nicht in einem machtfreien Raum ab. Ganz im Gegenteil: Die treibenden Kräfte der Makroebene, welche Transkulturalisierung bewirken, sind weithin Machtprozesse. Es ist in erster Linie die kapitalistische Ökonomie mit ihrer globalen Erschließung materieller und humaner Ressourcen, die zu drastischen Umstrukturierungen traditioneller Verhältnisse führt, Arm-Reich-Verteilungen verändert und Migrationsbewegungen auslöst. Der Druck politischer Herrschaft und Unterdrückung tut ein Übriges. Die Identitätsbildung der Individuen erfolgt also in einem Raum, der durch mannigfache Disparitäten und Beschränkungen und oft durch Zwang, Not und Armut gekennzeichnet ist. Es ist keineswegs so, dass die Individuen die Elemente ihres Identitätsfächers gleichsam frei wählen und zusammenstellen könnten. Sie unterliegen vielmehr mannigfachen Einschränkungen und äußerem Druck. Das ist teilweise im Globalisierungsdiskurs, vor allem jedoch im postkolonialen, postfeministischen und generell im Minoritätendiskurs, vielfach untersucht und dargestellt worden.“ (Welsch, 2010, S. 53)¹⁷

In Anlehnung an das Transkulturalitätskonzept werden Modelle der transkulturellen Kompetenz vorgeschlagen, die – im Gegensatz zur Betonung der Differenz bei der Interkulturalität – „den Aspekt des Gemeinsamen“, die Suche nach „Anschlussmöglichkeiten ‚im Eigenen‘“ bzw. das „Fremdverstehen als Selbstverstehen“ (Flechsig, 2000) in den Mittelpunkt rücken. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Selbstreflexion sowie die Vermeidung von Kulturalisierungen und Stereotypisierungen (vgl. Domenig, 2007, S. 174; Glover & Friedman, 2015).¹⁸

17 Zur Kritik der Transkulturalität aus machtkritischer Perspektive vgl. auch Göhlich, 2006; Mecheril & Seukwa, 2006.

18 Dagmar Domenig definiert transkulturelle Kompetenz als „die Fähigkeit, individuelle Lebenswelten in der besonderen Situation und in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen, zu verstehen und entsprechende, angepasste Handlungsweisen daraus abzuleiten. Transkulturell kompetente Fachpersonen re-

3.4 Hyperkulturalität

Noch optimistischer und elitärer als Wolfgang Welsch denkt Byung-Chul Han das im Wesentlichen durch die Prozesse der Globalisierung und den Einfluss von neuen Medien begründete, kulturtheoretische und kulturphilosophische Konzept der Hyperkulturalität, das der Autor den westlichen Konzepten der Begegnung mit dem Anderem und Fremden als „Phänomen von *heute*“ (Han, 2005, S. 60) entgegenzusetzen versucht. Han visioniert die Hyperkulturalität als einen ent-grenzten, ent-orteten Raum des Nebeneinander, der Gleichzeitigkeit und des Sowohl-als-auch; als eine veränderte Topologie des Glücks (vgl. Han, 2005, S. 13). Das hyperkulturelle Universum umschreibt er folgendermaßen: „Die Grenzen oder Umzäunungen, denen der Schein einer kulturellen Authentizität oder Ursprünglichkeit aufgeprägt ist, lösen sich auf. Die Kultur platzt gleichsam aus allen Nähten, ja aus allen Begrenzungen oder Fugen. Sie wird ent-grenzt, ent-schränkt, ent-näht zu einer Hyperkultur. Nicht Grenzen sondern Links und Vernetzungen organisieren den Hyperraum der Kultur.“ (Han, 2005, S. 16f) Infolge der akkumulierenden und verdichtenden Wirkung der Globalisierung drängen sich heterogene kulturelle Inhalte in einem Nebeneinander; kulturelle Räume überlagern und durchdringen sich; Zeiten und Räume werden entfernt bzw. entgrenzt (vgl. Han, 2005, S. 17). Die Hyperkultur wird zu einem sich verändernden, erweiternden und erneuernden Fundus von unterschiedlichen ent-historisierten Lebensformen und -praktiken (vgl. Han, 2005, S. 22): „In dieser nicht nur räumlichen, sondern auch zeitlichen Entgrenzung beendet die Hyperkultur die ‚Geschichte‘ im emphatischen Sinne.“ (Han, 2005, S. 22)

Die Hyperkultur ist an eine besondere Identitätsbildung gekoppelt, die das ‚ganz Andere‘ nicht kennt. Das Fremde weicht hier dem Neuen, und die Neugier ersetzt die Scheu oder die Phobie. „Die oft destruktiv wirkende Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden entspannt sich zum Unterschied zwischen dem Alten und dem Neuen. Angesagt ist die Bereitschaft zur Differenz“ (Han 2005, S. 62). Der Hauptprotagonist des hyperkulturellen, entgrenzten Universums ist der „hyperkulturelle Tourist“ – „ein anderer Name für das defaktifizierte Dasein“ (Han, 2005, S. 21), ein „homo liber“ (Han, 2005, S. 43) und womöglich „der neue Mensch nach dem Ende der Kultur“, „die uns Freiheit gibt, als fröhliche Touristen in die weite Welt auszuschwärmen“ (Han, 2005, S. 9). Der hyperkulturelle Tourist bewohnt im Präsens, im ‚Hiersein‘, „einen Raum, der keine Asymmetrie von *Hier* und *Dort* aufweist“ (Han, 2005, S. 45). „Nirgends *kommt* er endgültig *an*.“ (Han, 2005, S. 21)

Han kritisiert Trans-, Inter- und Multikulturalität als westliche Phänomene, die im Kontext des Nationalismus und Kolonialismus stehen und eine Essentialisierung der Kultur voraussetzen (vgl. Han, 2005, S. 56). Seine Schrift zu Hyperkulturalität schließt er mit der folgenden Zukunftsvision ab: „Der Mensch der kommenden Zeit wird wahr-

flektieren eigene lebensweltliche Prägungen und Vorurteile, haben die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu erfassen und zu deuten und vermeiden Kulturalisierungen und Stereotypisierungen von bestimmten Zielgruppen.“ (Domenig, 2007, S. 174)

scheinlich kein Schwellengänger mit schmerzverzehrter Miene, sondern ein Tourist mit heiterem Lächeln sein.“ (Han, 2005, S. 82)

Die Stärke des Konzeptes der Hyperkulturalität besteht unter anderem in der Sichtbarmachung der für die Postmoderne charakteristische Existenz pluraler Zeiträume, Lebens- und Wahrnehmungsformen und -praktiken wie deren Spiel mit Entgrenzungen. Hans Entgrenzungen bringen allerdings andersgeartete Grenzen hervor. Denn mit seinem Bild des ‚hyperkulturellen Touristen‘, das an den Topos des ‚Touristen‘ bei Zygmunt Bauman (vgl. Bauman, 1997) anknüpft, geht gleichsam die Kritik dieser Figur einher: Indem Bauman signifikante Unterschiede zwischen dem privilegierten ‚Touristen‘ und dem marginalisierten ‚Vagabunden‘ aufdeckt, gibt er wichtige Impulse zur machtkritischen Reflexion des Konzeptes der Hyperkulturalität, nicht nur im Kontext der Flucht und Migration, sondern allerlei sozialer Ungleichheiten und (Ohn-)Machtverhältnisse. Bauman schreibt: „Der Tourist bewegt sich *absichtlich*“, er ist „ein bewußter und systematischer Sammler von Erfahrungen“ (Bauman, 1997, S. 156). Der ‚Vagabund‘ – wohin er sich auch wendet – „ein Fremder; er kann niemals ‚der Einheimische‘, der ‚Ansässige‘, der ‚Verwurzelte‘ sein“ (Bauman, 1997, S. 154). Er „weiß nie, wie lange er bleiben wird; es wird von der Großzügigkeit und Geduld der Ansässigen abhängen, aber auch von Nachrichten über andere Orte, die neue Hoffnungen wecken“ (Bauman, 1997, S. 154). „Anders als Vagabund, der kaum eine andere Wahl hat, als sich mit dem Zustand der Heimatlosigkeit abzufinden, hat der Tourist ein Zuhause, sollte er jedenfalls. Sein Zuhause ist ein Teil des Sicherheitspakets“ (Bauman, 1997, S. 157 f).

Modelle der hyperkulturellen Kompetenz, die an das Konzept der Hyperkulturalität anschließen – auch wenn sie beispielsweise im Vergleich zu Modellen der interkulturellen oder transkulturellen Kompetenz seltener artikuliert worden sind – zielen auf das Wissen und die Handlungsfähigkeit in kulturellen Kontexten im Sinne der Globalität, Nachhaltigkeit und Inklusion der ‚nichtwestlichen‘ Perspektiven ab (vgl. etwa Trompenaars & Woolliams, 2009).¹⁹

*

Mein – wohlgemerkt exemplarischer und fragmentarischer – Überblick über unterschiedliche Kulturbegriffe und Konzepte der Multi-, Inter-, Trans- und Hyperkulturalität verdeutlicht, dass jeder und jedes dieser Begriffe und Konzepte – je nach zeitlichen und räumlichen Kontexten, disziplinären oder ideologischen Dimensionen – bestimmte Perspektiven auf Kultur wie auf Kompetenzen, die in unterschiedlichen kulturellen Settings und Konstellationen erforderlich sind, fordert und anbietet. Die von mir angeführten Kulturverständnisse und Konzepte weisen bestimmte (analytische) Stärken auf,

19 In ihrem Modell der hyperkulturellen Kompetenz betrachten Fons Trompenaars und Peter Woolliams ‚cross-cultural competence‘, ‚intercultural competence‘, ‚transcultural competence‘ und ‚intracultural competence‘ als Unterebenen der ‚hypercultural competence‘ (Trompenaars & Woolliams, 2009, S. 443). Zugleich machen sie auf die Gefahr der Verzerrungen und ‚bias‘ in den Ergebnissen der Kompetenzmessung bei nichtwestlichen Personen und Gruppen aufmerksam, die mit den westlichen, meist dichotomisch angelegten Kompetenzmodellen einhergehen.

stoßen allerdings auch auf Limitationen. Die einen Konzepte reduzieren oder auch simplifizieren kulturelle Kontexte und ziehen (mitunter unberechtigte) Grenzen; bei den anderen mangelt es dagegen an Luzidität, oder aber an Differenziertheit und Komplexität. Während die einen Konzepte die Statik und Normativität kultureller Sachverhalte in den Mittelpunkt rücken, betonen die anderen die Dynamik kultureller Prozesse und lösen die bestehenden Wertungen auf. Sie arbeiten entweder mit Grenzen oder mit Grenz- bzw. Zwischenräumen, indem sie kulturellen Unterschieden Gemeinsamkeiten gegenüberstellen. Die Konzepte bieten entweder eine Partial- oder eine (globale) Totalperspektive auf Kultur. Sie positionieren sich als okzidental oder oriental, können jedoch unter Umständen ausgetauscht werden, synchron wie diachron in einen Dialog treten, sich überschneiden oder sich gegenseitig ergänzen.²⁰ Gleichzeitig nehmen sie die jeweiligen zeit- und raumgemäßen (kulturtheoretischen) Aktualisierungen, Modifizierungen, Erweiterungen und Präzisierungen vor und können auf ihren Gegenpart kaum verzichten.²¹

4 Konkurrenz und Koexistenz der Kulturverständnisse

Andreas Reckwitz vertritt die These, dass sich Konflikte unserer Zeit nicht aus einem Kampf der Kulturen herleiten, sondern aus einem Konflikt um den Stellenwert von Kultur, von der Art und Weise, was unter Kultur verstanden wird und wie man mit Kultur umgeht (Reckwitz, 2018). Im Sinne dieser These stellt er das globale Verständnis von Kultur, wie es Francis Fukuyama mit seinem „Ende der Geschichte“ (Fukuyama, 1992) vertritt, der essentialistischen Vorstellung über den ‚Kampf der Kulturen‘ bei Samuel Huntington (Huntington, 2002) gegenüber.

Die Spannung zwischen diesen antagonistischen Verständnissen von Kultur samt der Kultur- und Geschichtsentwicklung, die unsere Zeit (der Postmoderne) prägen, liegen auf der Hand: Auf der einen Seite gibt es „weiterhin einen global selbstbewussten und expandierenden Kapitalismus, einen Aufstieg der Mittelschichten in Ost- und Südasiens und eine technologische Vernetzung der Welt über das Internet“ (Reckwitz, 2018). Auf der anderen Seite wird die Fragwürdigkeit „eines grenzenlosen liberalen Optimismus der Globalisierung“ und „ein[es] Siegeszug[es] der Modernisierung westlicher Prägung“ wie ihre vermeintliche Alternativlosigkeit offensichtlich (Reckwitz, 2018): Gegenwärtig beobachtet man „eine Potenzierung neuer Konflikte und Kämpfe: die Terroranschläge

20 Ein Ausdruck des Dialogs der erwähnten Konzepte wären solche Zusammensetzungen, wie z. B.: interkulturelle oder transkulturelle Kompetenzen in multikulturellen oder hyperkulturellen Settings; ein Beispiel hierfür wäre der Titel des Online-Portals „Hyperkulturell.de – Portal für interkulturelle Kommunikation“.

21 Solche Modifizierungen schlagen sich auch in der Terminologie nieder: Zunehmend findet man in der Forschungsliteratur alternativ-kompromissbereite Begriffe, wie ‚Inter-Kultur‘, ‚inter-kulturell‘ oder (inter-)kulturell, die die Überwindung eines essentialistischen Kulturverständnisses unter den Bedingungen der Globalität anstreben (vgl. Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018, S. 5; vgl. auch Delanoy, 2019).

des islamistischen religiösen Fundamentalismus; nationalistische Tendenzen in Ost- und Südosteuropa und die selbstbewusste Verteidigung ihrer eigenen Kultur in China oder Indien; schließlich auch Zentrifugalkräfte im Westen selbst“ (Reckwitz, 2018).

Nach Reckwitz sind hier „global zwei Modi, zwei Formen der Kulturalisierung am Werk, die ganz unterschiedlich aufgebaut sind: auf der einen Seite eine kosmopolitische und zugleich marktförmige und individualistische Modellierung von Kultur“, die er Hyperkultur nennt; „auf der anderen Seite eine Modellierung von Kultur als historische Gemeinschaften, die man Kulturessenzialismus nennen kann“ (Reckwitz, 2018). Und man müsste, nach Reckwitz, ein wenig achtgeben, um den Kulturessenzialismus nicht von vornherein zu verdammen und demgegenüber die Hyperkultur zu feiern (vgl. Reckwitz, 2008). Denn die Hyperkultur ist, so das Argument des Kultursoziologen, „in ihrer Orientierung an mobilen Individuen und den dynamischen Märkten nicht von vornherein moralisch gut und der Kulturessenzialismus ist nicht einfach als inhuman abzuheften“ (Reckwitz, 2018). Vielmehr geht es hier um „unterschiedliche Spielarten“ der beiden Kulturauffassungen, die mild und wohltuend oder extrem und schädlich ausfallen können.

Hyperkultur und Kulturessenzialismus „kulturalisieren die Welt auf ihre Weise“ (Reckwitz, 2018). Beide existieren in der globalen Gegenwartsgesellschaft Seite an Seite und treffen auch an den gleichen Orten aufeinander: „Die Hyperkultur mag ihren Ursprung in Europa und Nordamerika haben, hat sich aber längst globalisiert. Umgekehrt ist der Kulturessenzialismus nicht auf Asien und Osteuropa beschränkt, sondern findet sich auch im Westen.“ (Reckwitz, 2018)²² Insbesondere in den letzten Jahrzehnten wird ihr Verhältnis als Kultur(en)konflikt sichtbar; es gab und gibt aber durchaus „eine friedliche Koexistenz zwischen den beiden“ (Reckwitz, 2018). Und das Ende der Konfrontation der Kulturverständnisse scheint offen (vgl. Reckwitz, 2018).

5 Kulturelle Kompetenzen – Fazit

Was folgt nun aus diesem komplexen Zusammenspiel der Kulturverständnisse für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer? Welche Kompetenzen benötigen sie, um im Zuge der Internationalisierung ihres Berufs und angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen der Gegenwart in kulturellen Kontexten – im Ausland wie zu Hause – kultursensibel, professionell und zukunftsweisend zu agieren?

Das zentrale Thema bei der Vermittlung solcher Kompetenzen, die ich generalisierend ‚kulturelle Kompetenzen‘ nenne,²³ wäre meiner Meinung nach die Bewusstheit über die Kontingenz bzw. Konkurrenz und Koexistenz der Kulturauffassungen und der entspre-

²² Es ist bemerkenswert, dass Reckwitz – im Gegensatz zur nichtwestlichen Fundierung des Hyperkulturalitätskonzeptes bei Byung-Chul Han – sein Verständnis der Hyperkultur als westlich beschreibt.

²³ Der Begriff ‚kulturelle Kompetenz(en)‘ ist nicht neu. Genauso wie Kulturdefinitionen, weisen solche Begrifflichkeiten, wie ‚kulturelle Kompetenz‘, (internationale) ‚Kultur-Kompetenz‘ oder ‚kulturelle Literalität‘, in ihrer synchronen wie diachronen Dimension, in unterschiedlichen Disziplinen und Zusammenhängen, in akademischen wie nichtakademischen Kontexten, diverse (theoretische) Ausprägungen

chenden Konzepte (wie deren Kompetenzmodelle) sowohl im synchronen als auch im diachronen Schnitt. Kulturelle Kompetenzen schließen demnach Kenntnis über den Gehalt der Kulturbegriffe und der dazugehörigen Konzepte und ferner den Umgang mit ihrer Kontingenz, Konkurrenz und Koexistenz in der schulischen Praxis ein. Kulturelle Kompetenzen erfassen das Wissen darüber, welche Botschaften Kulturauffassungen und deren Konzepte transportieren und welche Ziele sie verfolgen. Sie implizieren die Reflexion darüber, welche Vorzüge und welche Limitationen mit den jeweiligen Kulturauffassungen und Konzepten einhergehen, und wie sie sich zueinander verhalten können. Schließlich gehen sie darauf ein, wann, wie und warum bestimmte Kulturauffassungen und -konzepte entstehen und in Szene gesetzt werden. Kulturelle Kompetenzen schließen unter anderem multi-, inter-, trans- und hyperkulturelle Kompetenzen mit ein: Denn im Kontext der Internationalisierung kann es sich um *die eine* Kultur genauso wenig handeln wie um *das eine* Kulturverständnis und *die eine* Art und Weise, wie sich Kulturen zueinander verhalten, wie man ihre Wechselwirkungen auffasst und analysiert und wie diesbezügliche Kompetenzen gemessen werden. Vielmehr geht es hier um die Berücksichtigung und Vermittlung vielfältiger Ausprägungen von Kultur, Kulturauffassungen, -konzepten und ihrer Relation. Keines der oben exemplarisch vorgestellten Konzepte – der Multi-, Inter-, Trans- oder Hyperkulturalität, samt ihren Kompetenzmodellen – ist meines Erachtens imstande, in vollem Maße und in der erforderlichen Komplexität das Wissen und die Kompetenzen zu erfassen, die für die Professionalisierung der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer in kulturellen Kontexten und hinsichtlich der Internationalisierung des Lehramtsstudiums und des Lehrerinnen- und Lehrerberufs unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen notwendig wären. Die kulturellen Kompetenzen, die ich in diesem Beitrag umreißer, eröffnen dagegen eine übergeordnete Ebene, die gestattet, Perspektiven unterschiedlicher Kulturverständnisse und -konzepte in die reflexive wie praktische, international ausgerichtete, schulische Arbeit miteinzubeziehen.²⁴

Kulturelle Kompetenzen, die ich meine, haben viel mit kulturwissenschaftlichen Kernkompetenzen (vgl. Böhme, Matussek & Müller, 2007, S. 205) gemeinsam, die fundiertes kulturwissenschaftliches Wissen und dessen Reflexion mit kultureller Praxis verbinden und ein grundlegendes, breit angelegtes Orientierungswissen über kulturell codierte Zusammenhänge bieten. Diese Kompetenzen schulen den Umgang mit Mustern kulturel-

und kontextabhängige Akzentuierungen auf (vgl. etwa Baecker, 2000, S. 11 ff; Bering, Bilstein & Thurn, 2003; Schmidt, 2012; Ezli, 2015; Zentrale Studienberatung der Universität Regensburg, 2020). Ältere Konzepte der ‚Kulturkompetenz‘ fokussieren Kultur(en) vor allem in ihrer holistischen, totalitätsorientierten Auffassung (vgl. etwa Hirsch 1987; Vester, 1998, S. 99 ff). Aktuelle(re) Modelle der kulturellen Kompetenz betonen dagegen die Vielfalt von Kulturen und der dazugehörigen Interaktionsmöglichkeiten – auch innerhalb einer Gesellschaft oder eines Nationalstaates: Damit beziehen sie dezidiert die intrakulturelle Perspektive mit ein (vgl. Reisman, 2013, S. 3 ff) und begründen deren Einbettung dadurch, dass „[ein] kulturpolitisches Modell, das streng in ‚innen‘ und ‚außen‘ teilt, [...] grundsätzlich fragwürdig geworden [ist]“ (Knopp, 2003, S. 36). Das unter anderem international oder global ausgerichtete Verständnis der ‚kulturellen Kompetenz‘ ist auch im Bildungskontext vertreten (vgl. Mews et al., 2018; Schuster, 2009; Treichel, 2011, S. 270 ff; DIALLS, 2021).

24 Zur Interkulturalität als ‚Kulturreflexivität‘ vgl. etwa Nazarkiewicz 2016.

ler Praxis sowie das Verstehen und Sichtbarmachen des „Zugleich von technischen, lebensweltlich-praktischen und symbolischen Dimensionen von kulturellen Gegenständen“ (Böhme, Matussek & Müller, 2007, S. 207) und Phänomenen. Sie schließen die „habituelle Neigung“ ein, „alle kulturellen Produkte wie alle kulturelle Praxis unter dem Blickwinkel ihrer Nicht-Selbstverständlichkeit wahrzunehmen“ (Böhme, Matussek & Müller, 2007, S. 207). Sie betreffen „Elementarfragen danach, was man in einem bestimmten Medium (Schrift oder Bild, Film oder Computeranimation etc.) eigentlich vor sich hat, zur ebenso habituellen Aufmerksamkeit auf das ‚Gemachtsein‘ alles dessen, worauf, in der Natur wie in Kultur, der analytische Blick fällt“ (Böhme, Matussek & Müller, 2007, S. 207).

Wenngleich die geänderte Terminologie, auch in Bezug auf kulturelle, multi-, inter-, trans- oder hyperkulturellen Kompetenzen, nicht immer weiterführend ist (vgl. Diehm, 2010, S. 79), transportiert sie dennoch bestimmte Botschaften und beeinflusst – in Verbindung mit ihrem spezifischen theoretischen Rahmen – die inhaltliche Ausrichtung der Kompetenzmodelle und ferner die Ergebnisse der Kompetenzmessung. Die Zweckmäßigkeit und Realisierbarkeit der von mir vorgeschlagenen Kompetenzen und Begrifflichkeit wird dieser Beitrag oder auch der wissenschaftliche Diskurs allein nicht bestimmen können. Vielmehr wird sie in komplexen gesellschaftlichen Prozessen und im Laufe der Zeit ausgehandelt werden. Erforderlich scheint mir unter allen Umständen ein (radikale(re)s) Umdenken und die Positionierung der jeweiligen kulturellen Konzepte und deren Kompetenzmodelle hinsichtlich der Vielfalt, Konkurrenz und Koexistenz der Kulturauffassungen im globalen Rahmen und im Kontext der Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen.

Literatur

- Anderson, B. (2005). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt am Main: Campus.
- Appadurai, A. (2000). *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Assmann, A. (2017). *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bachmann-Medick, D. (2009). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baecker, D. (2000). *Wozu Kultur?* Berlin: Kadmos Kulturverlag.
- Bauman, Z. (1997). *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*. Aus dem Englischen von Martin Suhr. Hamburg: Hamburger Edition.
- Beauvoir, S. de. (2000). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Übersetzt von U. Aumüller und G. Osterwald. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Hrsg.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies* (S. 59–72). Cham: Springer.
- Bering, K., Bilstein, J. & Thurn H.-P. (Hrsg.). (2003). *Kultur-Kompetenz: Aspekte der Theorie, Probleme der Praxis*. Oberhausen: Athena.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Deutsche Übersetzung von M. Schiffmann und J. Freudl. Tübingen: Schaffenburg.

- Böhme, H., Matussek, P. & Müller, L. (2007). *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bolten, J. (2014). „Diversität“ aus der Perspektive eines offenen Interkulturalitätsbegriffs. In A. Moosmüller & J. Möller-Kiero (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität* (S. 47–60). Münster: Waxmann.
- Bolten, J. (2016a). Interkulturelle Kompetenz – eine ganzheitliche Perspektive. *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, 36. *Interkulturelle Kompetenz*, 23–38.
- Bolten, J. (2016b). Interkulturelle Trainings neu denken. Rethinking Intercultural Trainings. *interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. Sonderausgabe: (Inter-)Kulturalität neu denken! Rethinking Interculturality!*, 15(26), 75–91.
- Braidotti, R. (2016). The critical Posthumanities; or, is Medianatures to Naturecultures as Zoe is to Bios? *Cultural Politics*, 12(3), 380–390. <https://doi.org/10.1215/17432197-3648930>
- Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839451311>
- Busch, D. (2014). Was, wenn es die Anderen gar nicht interessiert? Überlegungen zu einer Suche nach nicht-westlichen Konzepten von Interkulturalität und kultureller Diversität. In A. Moosmüller & J. Möller-Kiero (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität* (S. 61–82). Münster: Waxmann.
- Busch, D. (2016). Rethinking Interculturality Will Require Moral Confessions: Analysing the Debate Among Convivialists, Interculturalists, Cosmopolitanists and Intercultural Scholars. Interkulturalität neu denken erfordert moralische Bekenntnisse. Die Analyse einer Debatte zwischen Vertreter*innen von Konvivialismus, Interkulturalismus, Kosmopolitismus sowie Autor*innen zur interkulturellen Kommunikation. *interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. Sonderausgabe: (Inter-)Kulturalität neu denken! Rethinking Interculturality!*, 15(26), 43–57.
- Castells, M. (2017). *Die Macht der Identität. Das Informationszeitalter. Wirtschaft. Gesellschaft. Kultur*. Band 2. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11270-7>
- Castro Varela, M. d. M. (2007). Gender. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 543–551). Stuttgart: Metzler.
- Castro Varela, M. d. M. (2009). Interkulturelle Kompetenz, Integration und Ausgrenzung. In M. Otten, A. Scheitza & A. Cnyrim (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse* (S. 155–170). Münster: Lit Verlag.
- Castro Varela, M. d. M. (2010). Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 117–129). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413753.117>
- Clifford, J. (1997). *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Constantine, M. G. & Sue, D. W. (Hrsg.). (2005). *Strategies for Building Multicultural Competence in Mental Health and Educational Settings*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Darowska, L., Lüttenberg, T. & Machold, C. (2010). Einleitend. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 7–12). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413753.intro>
- Darowska, L. & Machold, C. (2010). Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In L. Darowska, T.

- Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 13–37). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413753.13>
- Deardorff, D. K. (2006). Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In M. Boecker & M. Jäger (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesepapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff* (S. 13–42). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Deardorff, D. K. (Hrsg.). (2009). *SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE.
- Delanoy, W. (2019). Quo vadis (inter-)kulturelle Bildung? In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 35–55). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_004
- Derrida, J. (1992). *Das andere Kap. Die vertagte Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (2004). Die différance. In J. Derrida, *Die différance. Ausgewählte Texte* (S. 110–149). Hg. von P. Engelmann. Stuttgart: Reclam.
- DIALLS (2021). *Kulturelle Kompetenz im Rahmen von DIALLS*. Verfügbar unter: <https://dialls2020.eu/de/kulturelle-kompetenz-im-rahmen-von-dialls/>
- Diehm, I. (2010). Kultur als Beobachtungsweise. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 67–81). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413753.67>
- Domenig, D. (2007). Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. In D. Domenig (Hrsg.), *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuchbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe* (S. 165–189). Bern: Verlag Hans Huber.
- Ezli, Ö. (2015). Von der interkulturellen zur kulturellen Kompetenz. Fatih Akins globalisiertes Kino. In Ö. Ezli, D. Kimmich & A. Werberger (Hrsg.), *Wider den Kulturrenzwang. Migration, Kulturalisierung und Weltliteratur* (S. 207–230). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839409879-008>
- Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657728459>
- Flechsig, K.-H. (2000). *Transkulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier 2*. Göttingen (Institut für Interkulturelle Didaktik). Verfügbar unter: <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iik-diaps2-00.htm>
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Übersetzt von J. Kranz, H.-J. Metzger, U. Raulff, W. Seitter & E. Wehr. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1997). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Bd. 1. Übersetzt von U. Raulff & W. Seitter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fukuyama, F. (1992). *Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?* Übersetzt von H. Dierlamm, U. Mihr & K. Dürr. München: Kindler.
- Gingrich, A. (2011). Othring. In Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung*. Unter Mitarbeit von Sven Hartwig und Sabine Declava (S. 323–324). Bielefeld: transcript.
- Glover, J. & Friedman, H. (2015). *Transcultural Competence. Navigating Cultural Differences in the Global Community*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Göhlich, M. (2006). Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(4), 2–7.

- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), 101–120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Han, B.-C. (2005). *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung*. Berlin: Merve Verlag.
- Hann, C. (2007). Weder nach dem Revolver noch nach dem Scheckbuch, sondern nach dem Rotstift greifen: Plädoyer eines Ethnologen für die Abschaffung des Kulturbegriffs. *Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 1, 125–134.
- Haraway, D. (2016). *Das Manifest für Gefährten. Wenn Spezies sich begegnen – Hunde, Menschen und signifikante Andersartigkeiten*. Berlin: Merve.
- Herder, J. G. von (1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Hrsg. von Hans Dietrich Irmscher. Stuttgart: Reclam.
- Hirsch E. D. (1987). *Cultural literacy. What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2017). *Zur Internationalisierung der Curricula. Empfehlung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 9. Mai 2017 in Bielefeld*. Berlin; Bonn. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschlusse/Internationalisierung_Curricula_Empfehlung_09.05.2017.pdf
- Huntington, S. (2002). *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München: Goldmann Verlag.
- Hyperkulturell.de – Portal für interkulturelle Kommunikation. Verfügbar unter: <https://www.hyperkulturell.de/>
- Jeske, C.-M. (2000). Multikulturelle Kompetenz. Fremdsprachenunterricht im Europa der Sprachenvielfalt. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 92 (2), 177–187.
- Knopp, H.-G. (2003). Wir brauchen eine neue kulturelle Kompetenz. *Zeitschrift für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft*, 102(3): *inter.kultur.politik*, 36–37.
- Kricke, M. & Kürten, L. (Hrsg.). (2015). *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. & Conrad-Grüner, B. (2018). Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.04.02>
- Leggewie, C. & Zifonun, D. (2010). Was heißt Interkulturalität? *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 1, 11–31. <https://doi.org/10.14361/zig.2010.0103>
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–36). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_2
- Mecheril P. & Seukwa L. H. (2006). Transkulturalität als Bildungsziel. Skeptische Bemerkungen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29(4), 8–13.
- Mews, C., Schuster, S., Vajda, C., Lindtner-Rudolph, H., Schmidt, L. E., Bösner, S., Güzelsoy, L., Kressing, F., Hallal, H., Peters, T., Gestmann, M., Hempel, L., Grützmann, T., Sievers, E. & Knipper, M. (2018). Kulturelle Kompetenz und Global Health: Perspektiven für die medizinische Ausbildung – Positionspapier des GMA-Ausschusses Kulturelle Kompetenz und Global Health. *GMS Journal of Medical Education*, 35(3). Verfügbar unter: <https://www.egms.de/static/de/journals/zma/2018-35/zma001174.shtml>
- Moebius, S. (2020). *Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript.

- Moebius, S. (2012). Kulturforschungen der Gegenwart – die Studies. Einleitung. In S. Moebius (Hrsg.), *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung* (S. 7–12). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838554549>
- Moosmüller, A. (1996). Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zum Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitenden Training. In K. Roth (Hrsg.), *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation* (S. 271–290). Münster: Waxmann.
- Moosmüller, A. & Möller-Kiero, J. (Hrsg.). (2014). *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann.
- Müller-Funk, W. (2010). *Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften*. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838528281>
- Müller-Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.
- Nazarkiewicz, K. (2016). Kulturreflexivität statt Interkulturalität? Re-thinking cross-cultural – A culture reflexive approach. *interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. Sonderausgabe: (Inter-)Kulturalität neu denken! Rethinking Interculturality!*, 15(26). Hrsg. von J. Bolten, 23–31.
- Neubert, S., Roth, H.-J., Yildiz, E. (2008). Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept. In S. Neubert, H.-J., Roth & E. Yildiz (Hrsg.), *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept* (S. 9–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90758-1_1
- Ort, C.-M. (2008). Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven* (S. 19–38). Stuttgart: Metzler.
- Ortiz, F. (1987). *Tabak und Zucker. Ein kubanischer Disput*. Frankfurt am Main: Insel.
- Pope, R. L., Reynolds, A. L. & Mueller, J. A. (2019). *Multicultural competence in student affairs. Advancing social justice and inclusion*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Quezada, R. L. (Hrsg.). (2012). *Internationalization of teacher education. Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st century*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.1080/10476210903466885>
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen* (S. 1–20). Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Reckwitz, A. (2007). Kultursoziologie. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 201–211). Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2018). Globale Konflikte. Der Kampf um das Kulturverständnis. Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/globale-konflikte-der-kampf-um-das-kulturverstaendnis.1184.de.html?dram:article_id=418700
- Reisyan, G. D. (2013). *Neuro-Organisationskultur. Moderne Führung orientiert an Hirn- und Emotionsforschung*. Berlin; Heidelberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-38474-5>
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Schaller, K. (2009). Zauberformel „Kompetenz“. „[...] die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 4(85), 389–412.
- Schmidt, S. J. (2012). Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 142–145). München: kopaed.
- Schön, H., Sliwka, A. & Bühler, C. (Hrsg.). (2017). *Journal für lehrerInnenbildung*, 17(4): *Internationalisierung*.
- Schuster, H. J. (2009). Der Erwerb kultureller Kompetenzen als universitäres Bildungsziel. *Wissenschaftsrecht*, 42(1), 3–21. <https://doi.org/10.1628/094802109788206303>
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Spivak, G. C. (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia+Kant.
- Strasser, S. (2011). Multikulturalismus. In F. Kreff, E.-M. Knoll & A. Gingrich (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung*. Unter Mitarbeit von Sven Hartwig und Sabine Decleva (S. 270–274). Bielefeld: transcript.
- Straub, J. (2007a). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 35–46). Stuttgart: Metzler.
- Straub, J. (2007b). Kultur. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 7–24). Stuttgart: Metzler.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen Wissen Ethik* 14(1), 137–150.
- Treichel, D. (2011). Kulturelle Kompetenzen. In D. Treichel & C.-H. Mayer (Hrsg.), *Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen* (S. 270–284). Münster: Waxmann.
- Trompenaars, F. & Woolliams, P. (2009). Research Application: Toward a General Framework of Competence for Today’s Global Village. In D. K. Deardorff (Hrsg.), *SAGE Handbook of Intercultural Competence* (S. 438–455). Thousand Oaks: SAGE.
- Vester, H.-G. (1998). *Kollektive Identitäten und Mentalitäten. Von der Völkerpsychologie zur kulturvergleichenden Soziologie und interkulturellen Kommunikation*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Bielefeld: transcript.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2018). Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen. München. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7118-18.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Wolff, F. (2017). *Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte. Längsschnittanalyse der Wirkung dreimonatiger Auslandserfahrungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16392-1>
- Zentrale Studienberatung der Universität Regensburg (Hrsg.). (2020). Informationen zum Studium. Vergleichende Kulturwissenschaft (B.A./M.A.). Regensburg: Universitätsdruckerei. Verfügbar unter: <https://www.uni-regensburg.de/assets/studium/zentrale-studienberatung/studiengaenge/vergleichende-kulturwissenschaft.pdf>

Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Bildung

Entwicklung eines Kompetenzmodelles

Julia Schmengler

1 Interkulturelle Kompetenz¹

1.1 Konzepte interkultureller Kompetenz

Seit über vier Dekaden besteht eine Forschungstradition zu Bedingungen und Voraussetzungen erfolgreicher Interaktionen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Die individuelle Wahrnehmung dieser Begegnungen hängt mit der Ausprägung der interkulturellen Kompetenz der involvierten Akteure zusammen. Eine kompakte und vor allem allgemeingültige Definition allerdings, die einen Überblick über Inhalt und Niveaustufen einzelner Kompetenzstandards gibt, liegt bislang nicht vor: „Wir verfügen heute über keinen klaren Begriff „interkultureller Kompetenz“ – so häufig wir ihn auch benutzen mögen“ (Straub, 2007, S. 44). Folgende Gründe können dafür angeführt werden:

- Das Konzept der interkulturellen Kompetenz wird wissenschaftlich „multidisziplinär“ diskutiert, aus welchem Grunde „fundamentale Definitionsunterschiede“ (Rathje, 2006, S. 3) in den einzelnen Fachgebieten existieren.² Darüber hinaus findet eine divergent motivierte inhaltliche Beschäftigung ebenso in Politik, Wirtschaft und weiteren Berufszweigen statt – interkulturelle Kompetenz ist, wie Bolten konstatierte, „zweifellos *en vogue*“ (Bolten, 2007, S. 21).
- Durch den breit aufgestellten wissenschaftlichen Diskurs liegt eine Materialfülle vor, die „eine kaum übersehbare Anzahl an Modellen zur Beschreibung und Entwicklung interkultureller Kompetenz“ (Bolten, 2007, S. 21) beinhaltet.
- Definitorische Diskurse entstehen nicht nur durch interdisziplinär unterschiedliche Akzentuierungen, sondern bereits bei grundlegenden Fragestellungen bzgl. der Zielsetzung, Generik / Spezifik, dem Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz und

1 In diesem Artikel sind Inhalte und Ergebnisse aus der Dissertation Schmengler, Julia (2021): Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen eingeflossen, online unter <http://oops.uni-oldenburg.de/5073/1/scherf21.pdf>.

2 Eine intensive Beschäftigung findet vor allem in der Fremdsprachendidaktik statt, vgl. Byram, 1997; Byram, Nichols et al., 2001; Volkman, 2002. Wegweisende Schriften im Bereich der interkulturellen Wirtschaftskommunikation hat Bolten, 2007; Bolten, 2012 verfasst.

- dem Kulturbegriff.³ Insbesondere der Verwendungsversuch eines einheitlichen Kulturbegriffs mündet stets in kontroverse Auseinandersetzungen.⁴
- Bestehende Definitionen versuchen ein theoretisches Konstrukt zu beschreiben, das abhängig von der Disziplin, aus der es entstammt, auf eine entsprechende Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext abzielt. Oftmals erscheinen diese sehr abstrakt und wenig situationsangemessen. So ist es bis heute „nicht ausgemacht, ob es tatsächlich sinnvoll ist, „interkulturelle Kompetenz“ (...) als *Allgemeinbegriff* zu etablieren“ (Straub, 2007, S. 44).

Im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass die Begrifflichkeit der interkulturellen Bildung im Wissenschaftsdiskurs drei Entwicklungslinien unterliegt (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 94f.). Wurde in der ersten Entwicklungslinie migrationsbedingte Vielfalt in ein Gesamtkonzept aufgenommen, distanzierte man sich im Rahmen der folgenden Migrationspädagogik von dem Begriff, um eine inhaltliche Ausweitung auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten zu ermöglichen. In der dritten Entwicklungslinie wird der „Begriff der interkulturellen Bildung als disziplinäre Identität“ (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 95) beibehalten und „eine zunehmend kritisch-reflektierende Sicht auf den verwendeten Kulturbegriff“ (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 95) entwickelt.

1.1.1 Historische Einordnung

Im Folgenden wird die historische Entwicklung zur Konzeption von interkultureller Kompetenz in ihren Grundzügen dargelegt. Zum Forschungsbeginn fasste man unter interkultureller Kompetenz individuelle Eigenschaften und persönliche Fähigkeiten zusammen, von denen der Erfolgsgrad von Auslandseinsätzen abhängig war (Eigenschaftsansätze: das Listen- und das Strukturmodell). Daran anschließend entwickelten sich die Situationsansätze, die eine erfolgreiche Absolvierung von Auslandsaufenthalten über die individuellen Fähigkeiten hinaus in Abhängigkeit der jeweiligen Lebensbedingungen und des Arbeitsumfeldes sahen. Unter dem interaktionistischen Ansatz bzw. den Prozessmodellen schließlich können diejenigen Forschungen zusammengefasst werden, die interkulturelle Kompetenz „nicht als Synthese, sondern als synergetisches Produkt des permanenten Wechselspiels der genannten Teilkompetenzen beschreiben“ (Bolten, 2007, S. 24).

Eigenschaftsansätze: das Listenmodell

Die Forderung nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit interkulturellen Kompetenzschwerpunkten entwickelte sich maßgeblich ab den 1960er Jahren durch den

3 Vgl. Rathje, 2006, die in ihrer Darstellung des Forschungsstandes zum Konzept der interkulturellen Kompetenz die genannten Kriterien als Vergleichsebenen für über 30 Stellungnahmen zum Überblicksartikel von Alexander Thomas heranzieht.

4 Einen Überblick über konkurrierende Kulturbegriffe gibt Hansen, 2011, S. 223–288. Siehe außerdem den Beitrag von Hlukhovych in diesem Band. Zur interdisziplinären Debatte im interkulturellen Sektor vgl. Condon & LaBrack, 2015, S. 191–195.

vermehrt stattfindenden internationalen Austausch von Schüler/innen- und Studierenden- und durch einen firmenmotivierten Fachkräfteaustausch andererseits (Rathje, 2006, S. 1; Gertsen, 1990, S. 341 ff.). Um letzteren Aspekt, das berufliche Aufeinandertreffen von Personen aus verschiedenen Kulturen, möglichst effizient und konfliktarm zu gestalten, entwickelte sich neben dem praktischen Austausch zunächst ein theoriegeleitetes, vor allem auf interkulturelle Kommunikationsprozesse ausgerichtetes Forschungsfeld. So entstanden anfangs verschiedene Definitionen, die entweder interkulturelle Kompetenz mit einer interkulturellen Kommunikationskompetenz gleichsetzten (Spitzberg, 1989; Wiseman & Hammer et al., 1989) oder aber es wurde im Zuge von Konzeptionalisierungen sehr abstrakt beschrieben, welche Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale in einer interkulturellen Handlungssituation vonnöten seien. Ein expliziter Bezug zur Lehrkräftebildung lag zunächst nicht vor.

Bolten fasst aus der vorliegenden Literatur einen „Merkmalskern“ an Teilkompetenzen zusammen, die im Rahmen der Konzeptionalisierungstendenzen aufgekommen sind. Demnach seien folgende personelle Eigenschaften für die Ausprägung einer interkulturellen Kompetenz Voraussetzung: *empathy, tolerance for ambiguity, self-oriented role behaviour, cultural awareness, open-mindedness, interaction attentiveness* und Anpassungsfähigkeit (Bolten, 2007, S. 22).⁵ Diese Auflistung wird nach einer Sichtung der bislang vorliegenden Literatur bei Straub um weitere Persönlichkeitsmerkmale ergänzt, da „mittlerweile auf eine Art Vollständigkeit der aus der verfügbaren Literatur zu entnehmenden Komponenten geachtet [wird]“ (Straub, 2007, S. 44): Kontaktfreudigkeit, Optimismus, Non-Ethnozentrismus, Toleranz, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen, Frustrationstoleranz, Geduld, Bereitschaft, seine sozialen Wahrnehmungen zu hinterfragen, positives Selbstkonzept, soziale Problemlösungskompetenz, Zielorientierung, Veränderungsbereitschaft, Lernfähigkeit.

Gemeinsam ist diesen ersten Konzepten der Eigenschaftsansatz: das eher statische Verständnis von interkultureller Kompetenz als Konglomerat von unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmalen, die über den Erfolg oder Misserfolg in interkulturellen Handlungssituationen entscheiden.

Eigenschaftsansätze: Strukturmodelle

Im Anschluss an die dargestellten Modelle, die von Bolten aufgrund der Auflistung von wesentlichen Merkmalen als Listenmodelle deklariert wurden, entstanden in den 1990er Jahren sogenannte Strukturmodelle. Diese grenzen sich von ersteren dadurch ab, als dass sie zum einen die Teilkomponenten in unterschiedliche Dimensionen strukturieren und zum anderen in ein Interdependenzverhältnis zueinander stellen.

Gertsen setzte sich in ihrer Studie kritisch mit der Gestaltung von Vorbereitungsstrainings für temporär im Ausland arbeitende Fachkräfte (sog. Expatriates) aus Dänemark auseinander. Unter Berücksichtigung der zuvor entstandenen Ansätze entwickelte sie zum Zwecke einer interkulturellen Kompetenzförderung erstmalig ein integrierendes

⁵ Eine ausführliche inhaltliche Erläuterung der einzelnen Teilkompetenzen mit einer Literaturübersicht gibt Mertensacker, 2010, S. 325 ff.

Gesamtmodell, das Grundlage für weitere Ausdifferenzierungen und Schwerpunktsetzungen darstellte (Gertsen, 1990, S. 347 ff; Bolten, 2007, S. 22 f.). Unter interkultureller Kompetenz summierte sie personelle Fähigkeiten in drei Dimensionen: „*an affective dimension, a cognitive dimension, and, most importantly, a communicative, behavioral dimension*“ (Gertsen, 1990, S. 346). Da Gertsen der Kommunikationsfähigkeit eine höhere Relevanz als den anderen genannten Dimensionen zuweist⁶, liegt – anders als Bolten, 2007, S. 22 darstellt – eher ein Pyramiden-, als ein Strukturmodell von interkultureller Kompetenz vor.⁷ Durch die Auffassung, dass im Allgemeinen einer Dimension eine höhere Wertigkeit zugeschrieben wird als den anderen, können die Situationsansätze in so genannte Partialansätze differenziert werden.⁸

Aufgrund bereits zahlreich vorhandener Abhandlungen zu den vorliegenden Konzepten zur interkulturellen Kompetenz (Cockwell, 2010, 17–42; Bolten, 2007; Bannenber, 2011, 86–110; Straub, 2007, insbes. 39–46; Mertesacker, 2010, 45–66) sei an dieser Stelle auf zusammenfassende Überblicksdarstellungen verwiesen, die die Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften der einzelnen Dimensionen in Gänze wiedergeben⁹:

Dimensionen interkultureller Kompetenz		
Wissen	Handlungs- und Reflexionsfähigkeit	Einstellungen und Haltungen
- Fremdsprachenkenntnisse	- Kommunikationsfähigkeit	- Sensibilität
- Kulturbezogene Kenntnisse	- Reflexion des eigenen Rollenverhaltens	- Empathie
- Wissen über Spezifika interkultureller Kommunikation	- Fähigkeit zum Perspektivwechsel	- Offenheit und Unvoreingenommenheit
- Wissen über das Land	- Teamfähigkeit	- Frustrationstoleranz
- Kenntnisse ausländischer Märkte	- Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit	- Unsicherheits-/Ungewissheitstoleranz
- Kenntnisse über ausländische Gesprächspraktiken	- Konfliktbewältigungsfähigkeiten	- Lernbereitschaft
- ...	- ...	- Bereitschaft zum internationalem Denken
		- ...
Konstruktive Interaktion: Vermeidung von Regelverletzungen, Zielerreichung		

Abbildung 1: Dimensionen interkultureller Kompetenz, in Anlehnung an Bolten, 2006.

Aufkommende Kritik an der Strukturkonzeptionalisierung betrifft vorrangig die starre Zuweisung der Merkmale zu einzelnen Dimensionen. Demnach sei „eine eindeutige Zuordnung von Teilkompetenzen zu einer der Strukturdimensionen – wenn auch vielfach erfolgt (...) – nur schwer möglich“ (Mertesacker, 2010, S. 36).

Um tatsächlich Aussagen über den Auslandserfolg treffen zu können, hat sich vor allem zu Beginn der Auseinandersetzung – mit Lysgaards Untersuchungen zu nor-

6 „Therefore, intercultural communication is a field of utmost interest in this context.“, Gertsen, 1990, S. 345.

7 Zugleich wird durch die Unterscheidung in die drei genannten Dimensionen der bereits erwähnte Einfluss der Psychologie auf die Konzeptionalisierung von Interkultureller Kompetenz deutlich, vgl. Straub, 2007, S. 44.

8 Ein Überblick über die Fokussierung einzelner Strukturdimensionen in den Partialansätzen gibt Mertesacker, 2010, 32–35.

9 Für eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Merkmale und Eigenschaften vgl. Cockwell, 2010, S. 33 – 40.

wegischen Fulbright- Stipendiaten – als Erfolgskriterium die Anpassungsfähigkeit der handelnden Akteure herausgebildet.¹⁰ Abgelöst wurde dieses in nachfolgenden Studien durch das Maß der Effektivität sowie der Angemessenheit. Müller & Gelbrich entwickelten ein Strukturmodell, nach dem sich interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit zeigt, „mit Angehörigen anderer Kulturen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Müller & Gelbrich, 2004, S. 793). Wenngleich eine „variable Anzahl von Persönlichkeits-, Situations- und Interaktionsmerkmalen“ (Straub, 2007, S. 41) unter den Begrifflichkeiten Effektivität und Angemessenheit sowie deren Kriterien aufgefasst werden kann, steht eine konkrete Begriffsbestimmung aus.¹¹

Interaktionistische Ansätze bzw. Prozessmodelle

Seit den 1980er Jahren bildeten sich Überzeugungen über einen Lernzugewinn durch prozessartige Abläufe hinaus, die sich vor, während und nach interkulturellen Begegnungen vollziehen. Neben den Strukturmodellen entwickelten sich Prozessmodelle, die unter interkultureller Kompetenz eine Synergie zwischen affektiven, kognitiven und konativen Komponenten sehen (Taylor, 1994). Eine Kompetenzentwicklung findet in einem fortlaufenden Prozess statt, bei dem „zu jedem Zeitpunkt ein Bewusstsein für den gerade erfolgenden Lernprozess und die benötigten Fähigkeiten für die Aneignung interkultureller Kompetenz vorhanden sein muss“ (Bannenber, 2011, S. 108). Demnach findet ein Kompetenzaufbau nicht aufgrund singulärer Lebensereignisse oder gar statisch statt, vielmehr ist er einem lebenslangen Lernprozess gleichzusetzen, bei dem unterschiedlichste Komponenten des menschlichen Denkens und Handelns angesprochen werden (Bertelsmann Stiftung & Cariplo, 2006, S. 7).

Der integrative Ansatz, der vor allem von Chen & Starosta ausdifferenziert worden ist und den Dimensionen interkultureller Sensibilität, interkulturellem Bewusstsein und interkultureller Geschicklichkeit zudem *gleichwertige* Bedeutsamkeit zuweist, hat sich seitdem durchgesetzt (Chen & Starosta, 1996).

Die dargelegte Definition interkultureller Kompetenz nach Müller & Gelbrich wird in diesem Zuge von Darla Deardorff folgendermaßen ergänzt: „Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Bertelsmann Stiftung & Cariplo, 2006, S. 5). Im Rahmen ihrer Dissertation und im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung hat Deardorff im Jahr 2006 ein nach wie vor anerkanntes Konzept interkultureller Kompetenz vorgelegt. Der Lernprozess wird mithilfe einer Lernspirale abgebildet, die sich aus den Dimensionen Handlungskompetenz, Haltungen und Einstellungen, konstruktiver Interaktion als externer und der Reflexionskompetenz als interner Wirkung zusammensetzt. Die Dimensionen stehen in einer Interdependenz zueinander, der Grad der interkulturellen

10 Im angloamerikanischen Raum bezeichnet als *ability to adjust to different cultures* oder *cross-cultural adjustment*, vgl. Mertesacker, 2010, S. 39.

11 Aus welchem Grunde das Verständnis von interkultureller Kompetenz unter diesen Voraussetzungen reduktionistisch „an ein Modell internationalistischen, zielgerichteten oder zweckrationalen (...) Handelns gebunden [wird]“, Straub, 2007, S. 41.

Kompetenz erhöht sich mit zunehmender Anzahl der durchlaufenden Dimensionen. Demnach hat jede interkulturelle Interaktion, ob positiv oder negativ, eine entsprechende Rückwirkung auf alle genannten Dimensionen (Bertelsmann Stiftung & Cariplo, 2006, S. 8). Dieser Umstand stellt zugleich eine von Deardorff selbst formulierte Kritik an dem Konzept dar: die einzelnen Dimensionen werden zwar inhaltlich ausformuliert, ohne jedoch über eine „relativistische und nichtwertende Haltung“ (Bertelsmann Stiftung & Cariplo, 2006, S. 14) hinauszukommen. Weitere kritische Anmerkungen, trotz der allgemeinen Anerkennung, hat das Graduiertenkolleg des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen unter der Leitung von Jürgen Straub formuliert: Begriffsbestimmungen fallen demnach nur unzureichend oder teils widersprüchlich aus (Straub, Weidemann & Weidemann, 2007, S. 4f.). Jedoch sind diese ebenfalls auf die eingangs erwähnten grundsätzlichen Konzeptualisierungsprobleme interkultureller Kompetenz zurückzuführen.

So ist auch das neben Deardorff aktuelle Konzept von Alexander Thomas nicht unstrittig.¹² Thomas geht von einem handlungs- und lerntheoretischen Konzept interkultureller Kompetenz aus, nach dem der Interagierende interkulturelle Kompetenz erwirbt, wenn er vor dem Hintergrund personaler und sozialer Bedingungen interkulturelle Erfahrungen, interkulturelles Lernen und interkulturelles Verstehen prozessorientiert subsumiert. „Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretationen und Weltgestaltung“ (Thomas, 2005, S. 257f). Dem Konzept liegt eine Schwerpunktsetzung auf die personalen und sozialen Bedingungen zugrunde, die um individuell ablaufende kognitive, emotionale und verhaltensrelevante Prozesse ergänzt werden (Thomas, 2005, S. 260). Diesem synergetischen Prozessbegriff einerseits zustimmend, stellt Bolten andererseits heraus, dass nicht nur die *soft skills* in einem ganzheitlichen Konzeptentwurf Berücksichtigung finden, sondern zudem auch methodische und fachliche Teilkompetenzen in den Fokus der Betrachtung rücken sollten. „Jemand ist also dann interkulturell kompetent, wenn er in der Lage ist, das erwähnte synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten“ (Bolten, 2007, S. 25f.). Bolten bezieht sich in seiner Definition der interkulturellen Kompetenz auf Teilkompetenzen allgemeiner Handlungskompetenz (Personal- und Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz). Eine Differenzierung sieht er vorrangig in dem vorherrschenden Handlungsfeld – so kann interkulturelle Kompetenz ausschließlich in einem entsprechenden interkulturellen Raume erworben werden, während allgemeine Handlungskompetenz auch auf monokulturellem Feld von Bedeutung ist. Eine definitorische Deckungsgleichheit wird zudem durch Fähigkeiten und Fertigkeiten wie bspw. Fremdsprachenkenntnissen

12 Ein Überblick über mehr als 30 Stellungnahmen zum Konzeptentwurf liegt in der Ausgabe von Erwägen, Wissen Ethik 14(1) vor.

vermieden, die den letztendlich entscheidenden „Transfer auf das fremd- bzw. interkulturelle Bezugsfeld sichern“ (Bolten, 2007, S. 28). Damit legt Bolten sicherlich eine nachvollziehbare und korrekte Grundlage der Konzeptionalisierung, eine Ausdifferenzierung gerade hinsichtlich der Lehrkräftebildung steht jedoch aus.

1.1.2 Kompetenzen für Auslandsaufenthalte

Über die einzelnen Ausdifferenzierungen hinweg besteht Einigkeit darüber, dass rein fachliche Kompetenzen für die Herausforderungen internationaler Aufenthalte nicht ausreichen. Diese These unterstützend fasst Straub 15 Situationsfaktoren zusammen, die ebenfalls beeinflussend wirken: klimatische Bedingungen, Anzahl der anwesenden Personen in der jeweiligen Situation, persönliche bzw. unpersönliche Interaktion, Status des Gegenüber, Vertrautheit vs. Anonymität, strukturierte vs. unstrukturierte Situation, zeitliche Rahmenbedingungen, Überforderung vs. Unterforderung, Vorhandensein von Rückzugsmöglichkeiten, Abwesenheit vs. Anwesenheit eines Vorbilds, Machtverhältnisse, Konsequenzen für sich selbst bzw. für die anderen, Führungskraft-Mitarbeiter-Beziehung, Bekanntheitsgrad (Straub, 2007, S. 44).

Die Forderung nach einer Berücksichtigung der gegenseitigen Beeinflussung der einzelnen Faktoren findet sich auch in anderen Studien (Spitzberg, 1989, S. 245), eine Klärung, *wie* sich diese konkret gestalten und *um welche Art* von Beziehungen es sich handelt, stellen nach wie vor offene Forschungsfragen dar.¹³

Rathje fasste im Jahr 2006 die aktuelle Debatte im deutschsprachigen Raum zusammen, indem sie nach Sichtung der kritischen Stellungnahmen zum Konzept von Alexander Thomas vier grundlegende Kriterien der inhaltlichen Auseinandersetzung festlegte: Was sind die Ziele interkultureller Kompetenz, welche Generik liegt ihr zugrunde, welches Anwendungsgebiet und welches Verständnis von Kultur liegt vor (Rathje, 2006, S. 2f.)? Sie schließt ihre Abhandlung mit der Formulierung von konkreten Anforderungen an das Konzept interkulturelle Kompetenz. Neben dem auf Effizienz ausgerichteten ökonomischen Ansatz fokussiert sich der erziehungswissenschaftliche Ansatz in der Zielsetzung auf eine menschliche Weiterentwicklung. Kritisiert wird dieser definitorische Versuch dahingehend, als dass jegliche „Handlungsziele, seien sie persönlicher, ökonomischer, politischer oder anderer Art, denen Menschen in interkulturellen Interaktionen typischerweise unterliegen“ (Rathje, 2006, S. 5), ausgeklammert werden. Auch die Fragen, wie sich interkulturelle Kompetenz von der Allgemeinen Sozialkompetenz differenziert, ob sie kulturspezifisch oder – einem erziehungswissenschaftlichen Ansatz eher beipflichtend – kulturübergreifend aufgefasst werden sollte oder ob die interkulturelle Kompetenz als allgemeine Handlungskompetenz in einem interkulturellen Kontext verstanden werden kann, sind keineswegs abschließend geklärt.

Über die dargestellten Modelle hinaus wird abschließend das Entwicklungsmodell von Milton Bennett (Bennett, 1993) vorgestellt. Das *Development Model of Intercultural*

¹³ Nach Straub, J. (2007), 43f. kann zwischen empirischen und „logischen“ oder semantischen Beziehungen differenziert werden.

Sensitivity (DMIS) zählt zu den bekanntesten Modellen und fasst den interkulturellen Kompetenzerwerb als Ablauf von sechs aufeinanderfolgenden Entwicklungsstufen auf. Es gilt an dieser Stelle anzumerken, dass dem folgenden Modell eine stark universalistische Weltansicht zugrunde liegt. So werden die einzelnen Stufen bei Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Kulturen nicht ausdifferenziert. Vielmehr wird eine Gleichwertigkeit von interkulturellen Begegnungen angenommen.

Entwicklungsstufen		Orientierung
1. Verleugnung	<ul style="list-style-type: none"> . Kaum Vorstellungen über kulturelle Unterschiede . Fremde Kulturen werden ignoriert 	Ethnozentrische Phase: Eigene Kultur wird als zentrale Realität erlebt
2. Abwehr	<ul style="list-style-type: none"> . Kulturelle Unterschiede werden wahrgenommen . Eigene Kultur wird als überlegen wahrgenommen 	
3. Minimalisieren	<ul style="list-style-type: none"> . „Alle Menschen sind gleich“ . Elemente der eigenen Kultur als universal erfahren 	
4. Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> . Erkenntnis über eigene kulturelle Prägung . Neugier auf und Respekt gegenüber anderen Kulturen 	Ethnorelative Phase: Eigene Kultur wird im Kontext anderer Kulturen erlebt
5. Anpassung	<ul style="list-style-type: none"> . Erfahrung fremder Kulturen führt zu einem dieser Kultur angemessenen Verhalten und Erleben . Erleichterung der Kommunikation . Möglichkeit, die Welt aus dem Blickwinkel fremder Kulturen zu betrachten 	
6. Integration	<ul style="list-style-type: none"> . Eigene Selbsterfahrung ermöglicht multikulturelle Perspektiven . Integration nicht notwendigerweise bessere Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz als Adaption . Typisch bei Langzeit-Expatriates, „globale Nomaden“, „Weltbürger“ 	

Abbildung 2: Die Entwicklungsstufen interkultureller Kompetenz nach Bennett

Die Entwicklungsstufen sind untergliedert in zwei Orientierungsbereiche, denen jeweils drei Entwicklungsstufen zuzuordnen sind: der ethnozentrischen und der ethno-relativen Weltansicht. Personen, die sich im Entwicklungsprozess in den ersten drei Entwicklungsstufen Verleugnung, Abwehr und Minimalisierung befinden, gehen von der Annahme aus, „dass die Weltanschauung der eigenen Kultur zentral zu aller Wirklichkeit liegt“ (Bennett, 1993, S. 29). Dies hat vor dem Hintergrund einer persönlichen Verunsicherung zur Folge, dass andere Kulturen und Verhaltensweisen abgewertet bzw. im Laufe der Entwicklung abstrahiert werden. Fokussiert werden die Unterschiedlichkeiten der einzelnen Kulturen, zugleich steht die eigene Kultur im Zentrum des Wirklichkeitsempfindens (Bennett, 1993, S. 29). Mit zunehmender interkultureller Sensitivität verändert sich die Weltansicht in eine ethnorelative. Kulturen stellen keinen absoluten Wert dar, sondern werden relativ zueinander erlebt. Während in der Akzeptanzstufe kulturelle Unterschiede erwartet und als solche erkannt werden, findet in der Stufe der Anpassung aufgrund besserer Kommunikations- und Verständnismöglichkeiten bereits ein respektvoller Umgang mit ihnen statt. Auf der letzten Entwicklungsstufe der interkulturellen Sensitivität versteht der ‚Weltbürger‘ seine eigene Kultur im Kontext anderer Kulturen, Unterschiedlichkeiten werden eingeschlossen und als solche akzeptiert.

Gemessen werden die einzelnen Stufen bei Personen durch das ebenfalls von Bennett entwickelte *Intercultural Development Inventory* (IDI), das sich auf das DMIS bezieht. Anhand eines Fragebogens mit 50 Multiple-Choice-Fragen werden die Einstellungen der Befragten untersucht und im Anschluss den Entwicklungsstufen zugeordnet (Hammer & Bennett et al., 2003).

1.2 Pädagogische Ansätze einer interkulturellen Kompetenz

Durch die heterogene Schüler/innenschaft in deutschen Klassenzimmern ist die Forderung nach einer angepassten Lehrkräfteausbildung groß. Es bedarf einer den pädagogischen Herausforderungen angepassten Definition der ohnehin diffus erscheinenden inhaltlichen Auslegung einer Interkulturellen Kompetenz. Aus dem derzeitigen Diskussionsstand lässt sich ein Handlungsbedarf für die strukturierte Internationalisierung der Lehrkräftebildung an Universitäten ableiten, der eine thematische Spezifizierung als Grundlage der weiteren Abhandlung vorsieht. So fordert Thomas treffend „Tiefenforschung statt Breitenforschung, um eine globale (...) Rundumbetrachtung zu vermeiden“ (Thomas, 2003, S. 149). In diesem Kontext findet eine begriffliche Fokussierung der interkulturellen Kompetenz vor dem Hintergrund pädagogischen Handelns statt. Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte eine *interkulturell kompetente* Lehrkraft verfügen, um den Anforderungen und Herausforderungen einer heterogenen Schüler/innenschaft gerecht zu werden?

Die bislang wenigen vorliegenden Konzepte zur interkulturellen Kompetenzbildung in der Lehrkräftebildung blenden die entwickelten Modelle nicht aus, sondern berufen sich auf sie oder ergänzen sie gar. Aus diesem Grunde werden im Folgenden pädagogische Ansätze zu einer Förderung von interkultureller Kompetenz vorgestellt, die sich in den vergangenen Jahrzehnten im nationalen wie internationalen interdisziplinären Forschungsfeld herausgebildet und durchgesetzt haben. Diese stammen – wie die Abhandlung zeigen wird – maßgeblich von Psycholog/innen oder Kommunikationswissenschaftler/innen. Der erziehungswissenschaftliche Ansatz, der differierende, da weniger leistungsorientierte und gewinnbringende Interessen verfolgt als wirtschaftlich ausgerichtete Unternehmungen, setzt sich von diesen auch in seinen begrifflichen Verwendungen ab. So wird oftmals der Terminus des interkulturellen Lernens dem der Kompetenz vorgezogen, um sich auf den prozesshaft stattfindenden Zugewinn von menschlichen Wissensbeständen zu fokussieren. Vorab sei bereits darauf hingewiesen, dass ein allgemeingültiges Konzept von interkultureller Kompetenz bei Lehrkräften bislang nicht vorliegt. Dennoch existieren – auch als Reaktion auf die politischen und bildungswissenschaftlichen Forderungen einer Internationalisierung der Lehrkräftebildung – erste Ansätze, die im Folgenden zusammengefasst vorgestellt werden.

Bereits im Jahr 1996 hat die Kultusministerkonferenz auf die Notwendigkeit einer interkulturell ausgerichteten Bildung und Erziehung in der Schule hingewiesen und einen Orientierungsrahmen für die systematische interkulturelle Entwicklung von Schulen vorgelegt (KMK, 2013). Die Vermittlung des interkulturellen Kompetenzerwerbs gestaltet sich demnach fächerübergreifend und betrifft als Querschnittsaufgabe alle Lehrkräfte. Eine erfolgreiche Umsetzung findet vor allem im Schulentwicklungsprozess statt, nach dem Schule als Institution unter Teilhabe aller Beteiligten die Aufgabenfelder „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ und „Durchgängige Sprachbildung“ verbindlich im allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule verankert (KMK, 2013, S. 11). Lernanlässe sollen unter Addition von Unterstützungssystemen und außerschulischen Partner/innen zu nachfolgenden Dimensionen geschaffen werden:

- Wissen und Erkennen
- Reflektieren und Bewerten
- Handeln und Gestalten¹⁴.

Zur erfolgreichen Implementierung zählt eine bedarfsgerechte Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sowie eine „Stärkung der interkulturellen Kompetenz des pädagogischen Personals“ (KMK, 2013, S. 5). Eine Konkretisierung des Kompetenzbegriffs steht jedoch aus.

Auch wenn Lanfranchi im Jahr 2008 konsterniert, dass nach wie vor „der Umgang mit der kulturellen Heterogenität keine Selbstverständlichkeit einer pädagogischen Professionalität aller Lehrpersonen [darstellt]“ (Lanfranchi, 2008, S. 232), zeigen die bildungspolitischen Debatten durchaus eine Wirkung bei der Formulierung von interkulturell kompetenzorientierten Bildungsstandards in Schule und Hochschule.

Bolten hat auf Grundlage der KMK-Empfehlungen Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule zusammengestellt und sieht bei der beschriebenen Querschnittsaufgabe Handlungsbedarf insbesondere bzgl. einer Aus- und Weiterbildung der allgemeinen Handlungskompetenz bei Lehrkräften. Da sich diese aus individuellen, sozialen, fachlichen und strategischen Teilkompetenzen zusammensetzt, stelle die interkulturelle Kompetenz „einen Bezugsrahmen für diese vier grundlegenden Handlungs(teil)kompetenzen dar“ (Bolten, 2001, S. 108). Konsequenterweise erfolgt daraus die Ableitung, dass interkulturelle Kompetenz, hier als Handlungskompetenz in interkulturellen Zusammenhängen verstanden, kein eigenes Schulfach sein sollte. Vielmehr erfolgt eine effektive Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz bei einer Überwindung von Fächergrenzen und Bereitstellung von interkulturellen Praxisräumen und Lernangeboten – offline wie insbesondere auch online durch Nutzung des Internets (Bolten, 2001, S. 108–112).

Vor dem Hintergrund der theoretischen Forderungen gibt es bereits praktische Umsetzungsmaßnahmen in Lehrplänen einzelner Bundesländer¹⁵. Neumann/Reuter kommen bei einer Überprüfung, wie interkulturelle Kompetenz erreicht werden soll, die vorrangig als „Fähigkeit zur Anerkennung von Verschiedenheit und zum angemessenen Umgang mit Vielfalt“ (Neumann & Reuter, 2004, S. 805) verstanden wird, zu folgendem Ergebnis: in Anlehnung an die KMK-Empfehlung besteht Einigkeit über die Bestimmung von interkulturellem Lernen als Querschnittsaufgabe. Um Lernprozesse erfolgreich umzusetzen und überprüfen zu können, ist die vorherige Benennung von Unterrichtszielen, -strukturen und -ergebnissen erforderlich.

„Die Texte benennen in der Regel Ziele interkultureller Pädagogik, aber die Struktur des Wissenserwerbs und des Ausbaus von Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen wird nur unspezifisch erfasst (...). Die angestrebten Ergebnisse schließlich sind in der Regel nicht formuliert“ (Neumann & Reuter, 2004, S. 815).

Dieser Umstand – das Fehlen eines Konzeptes von der Zielformulierung bis hin zur Ausprägung wissensbasierter Handlungsfähigkeit – ist auf die mangelnde einheitliche

¹⁴ Zur konkreten inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen Dimensionen vgl. KMK, 2013, S. 4.

¹⁵ Vgl. Knigge & Niessen (2012).

Konzeption von interkultureller Kompetenz zurückzuführen. Lanfranchi fügt resümierend hinzu, dass im Umgang mit dem „vorbelasteten Begriff“ zwar ein dynamisches Verständnis beibehalten werden könne, zeigt jedoch zugleich die Ambivalenz zur Forderung eines „ganzheitlichen Ansatzes“ auf (Lanfranchi, 2008, S. 256). Dieser beinhaltet neben den individuellen pädagogischen Handlungskompetenzen in einem multikulturellen Umfeld auch Entwicklungsaspekte der Schule als Institution und Rahmen für Lehr- und Lernprozesse. Interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften impliziert nach Lanfranchi folgende Bereiche:

- Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Ebene der Differenz zwischen Kulturen, Sprachen, sozialer und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit,
- persönlichkeitsbildende Fähigkeiten auf der Ebene der Haltungen und Einstellungen,
- Kompetenzen auf der Ebene des kommunikativen Handelns (Lanfranchi, 2008, S. 256).

Ziel ist, aus Lehrkräften „Fachleute für die Gestaltung von Begegnungen und Beziehungen“ (Lanfranchi, 2008, S. 231) zu machen. Im schulischen Kontext kann diese Intention auf unterschiedlichen Ebenen verstanden werden. Polat / Metin haben in ihrer Untersuchung an amerikanischen Schulen zum Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Konfliktlösungsfähigkeit herausgefunden, dass Lehrkräfte mit einer höheren interkulturellen Kompetenz eher in der Lage sind, Konflikte kooperativ und sachlich zu lösen als Lehrkräfte, bei denen die interkulturelle Kompetenz weniger stark ausgeprägt ist (Polat & Metin, 2012, S. 1966). Vor dem Verständnis, dass interkulturelle Kompetenz sich zusammensetzt aus den fünf Faktoren *„cultural empathy, open-mindedness, social initiative, emotional stability and flexibility“*¹⁶ vermuten die Autoren: *„the reason for this can be based on desire for displaying stable behaviour based on equality instead of power relationships which are based on intercultural competence“* (Polat & Metin, 2012, S. 1967).

Im deutschsprachigen Raum liegt zur interkulturellen Konfliktforschung im Schulkontext ein Beitrag von Buchwald/Ringeisen vor (Buchwald & Ringeisen, 2007). Die Autor/innen haben in der Pilotstudie vor dem Hintergrund eines mehrdimensionalen Kulturmodells erfolgreich das multiaxiale Copingmodell als Messinstrument auf seine Anwendbarkeit hin untersucht, um „Möglichkeiten auf[zu]zeigen, interkulturelle Konflikte für Lehrende durchschaubarer zu machen und ihnen damit präventiv entgegenzuwirken bzw. Bewältigungsstrategien ableiten zu können“ (Buchwald & Ringeisen, 2007, S. 82). Den Ansatz, dass Lehrkräfte selber als Expert/innen aus und in der Praxis Bedarfe formulieren, anhand derer theoretische Deutungsmuster erarbeitet werden, verfolgen ebenfalls Over & Mienert. In der Annahme, dass „interkulturelle Schulentwicklung kein von außen verordnetes (...) Projekt sein kann, sondern die Expertise der „Betroffenen“ grundlegend berücksichtigen sollte“ (Over & Mienert, 2010), haben sie ein Kompetenzprofil der interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften entwickelt, das die Anforderungen an Lehrkräfte in interkulturellen Schulen abbildet. Auffallend bei den Dimensionen – Schülerorientierung, Individualzentrierte pädagogische Kompetenz, kulturelle Sensibilität, Führungs-

¹⁶ Zu den inhaltlichen Erläuterungen dieser Faktoren s. Polat & Metin, 2012, S. 1962.

kompetenz, Fähigkeit zur Teamarbeit und zum Konfliktmanagement – sind zum einen die vermeintlich weniger starke Ausrichtung auf interkulturelle als auf allgemeinpädagogische Zusammenhänge, zum anderen die inhaltlichen Differenzen zu den vorliegenden Konzepten zur interkulturellen Kompetenz bei Lehrkräften. Hieraus ließe sich die grundsätzliche Fragestellung ableiten, wie praxisorientiert und zielführend die theoretischen Abhandlungen zur Professionalisierung von Lehrkräften tatsächlich sind oder sein können.

1.3 Ein pädagogisches Kompetenzmodell

Vor dem Hintergrund der dargelegten historischen Genese wird im Folgenden ein eigens entwickeltes Kompetenzmodell vorgestellt, das ergänzend zu den bisherig vorhandenen Modellen verstanden werden soll und einen expliziten Bezug zur Lehrkräftebildung aufweist.

Als Grundlage wird das Modell von Kunter & Baumert zu Aspekten professioneller Kompetenz herangezogen (Kunter & Baumert, 2011, S. 32). Das Modell sieht im Mittelpunkt vier verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz: neben dem eigentlichen Professionswissen, das sich in fünf Kompetenzbereiche (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Orientierungswissen, Beratungswissen) gliedert, sind für Lehrkräfte ebenso die Selbstregulation, die motivationalen Orientierungen sowie die Überzeugungen / Werthaltungen / Ziele bedeutsam.

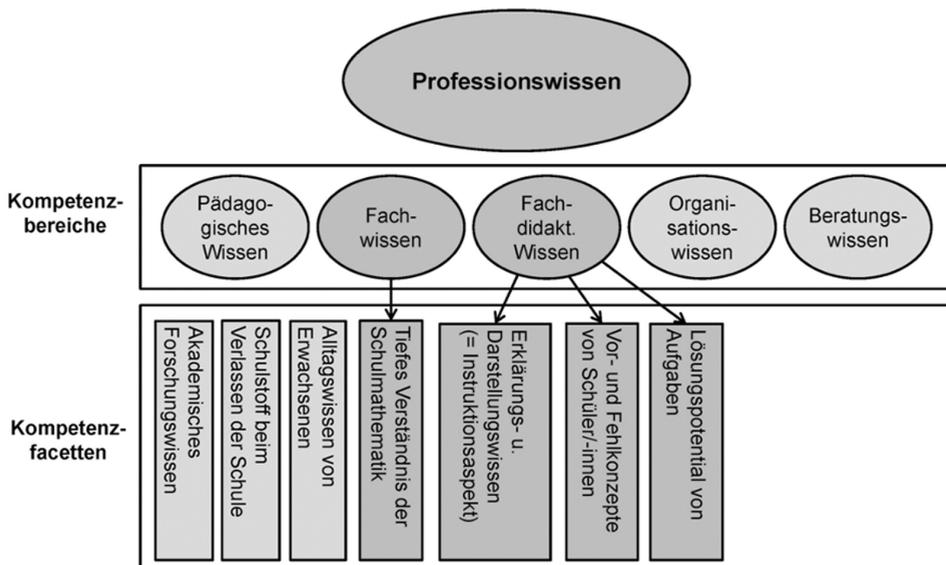


Abbildung 3: Das Kompetenzmodell nach Kunter & Baumert mit Spezifikationen für das Professionswissen

Auffällig in diesem Kontext ist die fehlende Aufnahme bzw. explizite Nennung einer Interkulturellen Kompetenz. Unter Rückgriff auf die allgemeingültigen und bewährten Modelle von Deardorff und Bennett sollen aus diesem Grunde die Aspekte professio-

neller Kompetenz bei Lehrkräften um die affektiven, kognitiven und konativen Dimensionen ergänzt werden. Im interkulturellen Setting werden die Aspekte um folgende Indikatoren ergänzt:

- Professionswissen: Wissen über Migrationsbewegungen, religiöse und kulturelle Minoritäten, sprachliche Voraussetzungen von Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte, Schule als Konstrukt von Kultur etc.
- Überzeugungen /Wertehaltungen, die ein Lernen unter Chancengleichheit ermöglichen, kulturelle Hintergründe in die Lehr-Lernprozesse berücksichtigen und produktiv aufnehmen.
- Motivationale Orientierungen, interkulturelle Situationen in der Schule aktiv aufzugreifen.
- Selbstregulation im Umgang mit interkulturell bedingten Herausforderungen.

Diese Einzelaspekte werden vor dem Hintergrund einer prozesshaften Kompetenzentwicklung jeweils in die drei Dimensionen Wissen und Erkennen, Reflektieren und Bewerten, Handeln und Gestalten gestuft. In Anlehnung an diese drei Kompetenzdimensionen werden Kompetenzaspekte aufgeführt, die explizit für eine pädagogische Professionalität von Lehrkräften im interkulturellen Lehr- und Lernsetting bedeutsam sind. Diese Aspekte berücksichtigen über die dimensionale Zuordnung jedoch auch soziale, methodische, fachliche und individuelle Kompetenzaspekte. Das folgende Kompetenzmodell ist in seiner Ausgestaltung nicht finalisiert, berücksichtigt hingegen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für einen professionellen Umgang in interkulturellen pädagogischen Handlungssituationen relevant erscheinen.

WISSEN um...	EINSTELLUNGEN UND HALTUNGEN	HANDLUNGSFÄHIGKEIT
Differenzierung zwischen kultureller, ethnischer und nationaler Zugehörigkeit	Sensibilität im Umgang mit Critical Incidents/Kulturstandards → kulturelle Sensibilität	Kommunikationsfähigkeit (unterschiedliche Ebenen der Kommunikationsformen erkennen und anwenden)
Kultur als ein konstruiertes Orientierungssystem, das das menschliche Denken, Handeln und Werten bestimmt	Sensibilität im Umgang mit sprachbedingten Herausforderungen z.B. bei Aufgabenbewältigungen	Reflexion von Rollenverhältnissen (Lehrer – Schüler/Mann – Frau/ Alter)
Migrationsgeschichten und (Fremd-)sprachenkenntnisse der SuS	Changierender Perspektivwechsel das Eigene und das Fremde wahrnehmen	Sensibler Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien
Rechte und Pflichten der SuS in religions-, sprachlich-, kulturbedingten Situationen im schulischen Kontext	Offenheit und Unvoreingenommenheit für national, ethnisch und kulturell bedingte Andersartigkeit (kein Defizitdenken)	Aufnahme von Themen des Globalen Lernens im Unterricht
Rassistische und migrationskritische Darstellungen in vorhandenen Lehrmaterialien	Empathie für individuelle Handlungsmuster und Verhaltensweisen	Gezielte Sprachförderung: DaF/DaZ-Kenntnisse/diagnostische Fähigkeiten
Fremdsprachenkenntnisse	Selbstwirksamkeitswahrnehmungen verstärken	Bereitstellung von individuellen Fördermaßnahmen
Selektionsmechanismen von Schule ggü. „fremdsprachigen“ SuS und SuS mit Migrationshintergrund	Starke Subjektorientierung/Schülerorientierung	Konfliktlösefähigkeiten
Fremdsprachenkenntnisse	Offenheit	Lebensweltbezogenheit herstellen
Kulturelles Bewusstsein	Empathie	Interkulturelle Dialogfähigkeit
	Anpassungsfähigkeit	Führungskompetenz
	Flexibilität	Teamfähigkeit/Gestaltung von Lernorten
	Kommunikationsfähigkeit	
	Selbstbewusstsein	
	Reflexionsfähigkeit	

Abbildung 4: Ein pädagogisches Kompetenzmodell nach Schmengler, 2021.

2 Auslandsmobilität und Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung

In ihrer Dissertation führte die Autorin eine Studie zu Auslandserfahrungen von Lehrkräften und deren Einfluss auf die pädagogische Professionalität in der Schule durch. Es wurden Lehrerinnen interviewt, die zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung in Internationalen Klassen¹⁷ arbeiteten und ferner im Rahmen ihres Studiums Auslandsaufenthalte in Ländern des globalen Südens absolviert haben. Während der Auslandsaufenthalte waren die Probandinnen an Schulen im Ausland tätig. Untersucht wurde der Zusammenhang der Erfahrungen, die die Probandinnen in den Interviews schilderten, und einem möglichen interkulturellen Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund des neu entwickelten, zuvor dargestellten Kompetenzmodells. Zugrunde lag die These, dass sich Auslandserfahrungen positiv auf die interkulturelle Kompetenzentwicklung auswirken (European Commission, 2014, S. 63).

Es lässt sich festhalten, dass sich alle interviewten Personen als interkulturell kompetent einschätzen und sich in ihrer persönlichen Wahrnehmung in ihren Fähigkeiten von ihren Kolleg/innen positiv absetzen.¹⁸ Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive liest sich dieser Umstand durchaus kritisch, da konkrete Kenntnisse um wissenschaftliche Modelle interkultureller Kompetenz nicht nachgewiesen werden konnten. Es bleibt demnach unklar, über welche individuellen Vorstellungen die Lehrerinnen bezüglich einer interkulturellen Kompetenz verfügen. Auch verweist keine Lehrerin auf den Beschluss der KMK aus dem Jahr 2013 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, der den Handlungsrahmen in den Schulen darstellt. Es kann somit nicht vorausgesetzt werden, dass Vorgaben zu den von Lehrkräften erwarteten Kompetenzen von diesen als solche wahrgenommen werden. Ihre persönlichen Erfahrungen im Ausland bewerten sie hinsichtlich einer Förderung von interkultureller Kompetenz unterschiedlich. Allen gemein ist die persönliche Einschätzung, dass sie durch ihre Sozialisation ein Grundinteresse an interkulturellen Themen und Begegnungen mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen haben. Insofern werden die Auslandsaufenthalte als ein Mosaik in einer Biographie bewertet, die sich ohnehin durch Offenheit und Empathie für Fluchterfahrungen auszeichnet. Neben dieser persönlichen Wahrnehmung der eigenen Person und Kompetenzen im pädagogischen Handlungsrahmen steht die Auswertung der Forschungsdaten. Demnach ist die Einschätzung der Interviewten bezüglich ihrer interkulturellen Kompetenz deutlich optimistischer als es die Forschungsergebnisse zulassen. So lassen sich bezüglich der Aspekte einer interkulturellen Kompetenz insbesondere im Bereich *Wissen* wenig Konzepte ausmachen, die das Handeln als pädagogisch professionell anmuten lassen. Zugleich lässt sich festhalten, dass alle Probandinnen deutliche Mängel in der Ausrichtung der Bildungsbemühungen benennen. Diese Mängel beziehen sie insbesondere auf die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die

17 Klassen, die hauptsächlich aus Schüler/innen bestehen, die eine Fluchterfahrung bzw. eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen. Der Begriff Internationale Klassen kommt aus dem Bundesland Hamburg und wird verallgemeinernd für entsprechende Klassen in anderen Bundesländern verwendet.

18 Zu den Ergebnissen der Dissertation siehe Schmengler (2021), ab S. 161.

Beschulung von Internationalen Klassen stattfinden muss. Daraus ableitend äußern sich einige Probandinnen unzufrieden über die Ausrichtung des eigenen Unterrichts. Sie beklagen eine Dauerbelastung in der Ausübung ihres Berufs und wenig Selbstwirksamkeit. In ihrem Sprechen über diese Erfahrungen werden Differenzierungslinien wirkmächtig. Ethnozentrische Perspektiven, die eine persönliche Privilegiertheit gegenüber den Lebensbedingungen in den aufgesuchten Ländern beinhalten, können ebenso festgehalten werden. Auch wenn man, wie Bolten (2012, S. 82) feststellt, „ethnozentrisches Denken selbst dann nicht unterbinden kann, wenn man sich dessen negativer Auswirkungen bewusst ist“, steht eben diese Reflexion über das Eigene und das Fremde bei den Probandinnen in den Interviews aus. Interkulturelle Begegnungen werden zumeist als Erfahrungslernen hinsichtlich der eigenen Biographie angestrebt. Berufsrelevante Herausforderungen in Internationalen Klassen sehen sie vor allem in systemisch bedingten Rahmenbedingungen und weniger bei ihrer (mangelnden) professionellen Kompetenz. Insgesamt lassen sich Aspekte einer interkulturellen Kompetenz nach dem entwickelten Kompetenzmodell in Ansätzen belegen. Von einer ganzheitlichen Kompetenzförderung durch die verschiedenen Eigeninitiativen, sich beruflich wie privat mit Personen aus anderen Kulturkreisen auseinanderzusetzen, kann nicht gesprochen werden.

Hingegen wird in den Interviews deutlich, dass die Probandinnen, teils begründet durch ihre Auslandserfahrungen, eine Sensibilität für die Migrationserfahrungen ihrer Schüler/innen mitbringen. Sie kritisieren die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet und bemängeln die fehlende (politische) Einsicht, dass die Schüler/innen höchst individuelle Bildungsbedarfe mitbringen. So sprechen alle die Notwendigkeit einer differenzierten Beschulung dieser Zielgruppe an. Dabei wird deutlich, dass das System Schule nicht singular betrachtet werden sollte, sondern fachliche Expertise nicht unterrichtenden Personals hinzugezogen werden müsste. Kompetenz lässt sich nur anwendungsbezogen messen und wird „nicht alleine über zugrundeliegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten definiert“ (Frey, 2014, S. 713). Interkulturelle Kompetenz kann nicht „durch Interviews gemessen (...), sondern nur in der Performanz selbst beurteilt werden“ (Holzbrecher & Over, 2015, S. 87). Folglich lag dem Anspruch der Arbeit keine Kompetenzmessung zugrunde. Hingegen kann aufgezeigt werden, welche Aspekte des interkulturellen Kompetenzmodells überhaupt als solche verbalisiert und problematisiert werden. Es lässt sich festhalten, dass die Probandinnen hinsichtlich des Kompetenzmodells nur wenige Aspekte in ihrer fachlichen Komplexität erfüllen. Darüber hinaus erkennen sie die „veränderten Rahmenbedingungen grenzüberschreitender Kommunikation“ (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 95) an und kritisieren den Umgang des Bildungssystems mit der Beschulung von Geflüchteten und Migrant/innen seit dem Jahr 2015 stark.

Auslandsaufenthalte im Rahmen der Lehrkräftebildung sollen in besonderem Maße die interkulturelle Kompetenz bei angehenden Lehrkräften fördern (Deardorff, 2006, S. 241). „Die systematische Förderung wertschätzender interkultureller Einstellungen und entsprechender Fähigkeiten zur Selbstreflexion“ (Busse & Göbel, 2017, S. 434) wird demnach durch unterschiedliche Maßnahmen, unter anderem durch die Förderung von Auslandsaufenthalten an Hochschulen und Universitäten angestrebt. So zeigen wissenschaftliche Befunde, dass „zur Entwicklung entsprechender Einstellungen Kul-

turkontakte eine wichtige Rolle spielen“ (Busse & Göbel, 2017, S. 430). In der Studie wurde deutlich, dass eine Kausalität zwischen den biographischen Erfahrungen und dem pädagogischen Handeln nicht vorausgesetzt werden kann. Lernanlässe im Ausland werden nicht automatisch in der Form genutzt, als dass ganzheitlich kompetenzorientierte Entwicklungen stattfinden. Vielmehr zeigt sich, dass Haltungen und Einstellungen sowie individuelle Bildungsbiographien wie Sozialisationserfahrungen großen Einfluss auf das Handeln in Internationalen Klassen haben. Zugrundeliegende Haltungen gegenüber Personen anderer Kulturkreise werden durch die Auslandsaufenthalte bestätigt. Auslandsaufenthalte können somit als ein Baustein in der beruflichen Biographie angesehen werden, die durch eine in der Selbstwahrnehmung offene Haltung geprägt ist. Es zeigt sich bezüglich dieser Haltung eine Divergenz zwischen der Eigen- und Fremdwahrnehmung. In das Studium integrierte Auslandsaufenthalte fördern demnach nicht per se eine interkulturelle Kompetenzbildung von angehenden Lehrkräften. Es bedarf vielmehr einer konkreten Vor- wie auch Nachbereitung.

Was wiederum haben die Lehrerinnen durch ihre Auslandserfahrungen gelernt und welche potentiellen Transfermöglichkeiten auf ihren Berufsalltag können dennoch angenommen werden? Dem empirischen Teil der Dissertation liegt grundsätzlich kein expliziter Lernbegriff zugrunde: So wurde vor dem Hintergrund verschiedener Arten von Lernen vorab keine Engführung vorgenommen (Seel & Hanke, 2010, S. 11). Angenommen wurde hingegen, dass die persönlichen Erfahrungen der Lehrerinnen im Ausland zu einer Veränderung ihres Verständnisses der Unterrichtsdurchführung führen könnten; dass es zu einem Lerntransfer zwischen ihren Erfahrungen und ihrer konkreten Berufsausübung komme. Dabei wurde zunächst nicht differenziert zwischen den unterschiedlichen Definitionsebenen des Begriffs Lerntransfer (Seel & Hanke, 2010, S. 141 ff.). Beim Sprechen über die Lehrerinnentätigkeit stachen Persönlichkeitsmerkmale wie die eigene Sozialisation und Generationenzugehörigkeit in ihrer Stringenz deutlicher hervor als die Erfahrungen im Ausland. Haltungen und Meinungen, die bezüglich Menschen aus anderen Kulturkontexten vor dem Auslandsaufenthalt gegeben waren, wurden durch die Auslandsaufenthalte bestätigt und im Schulkontext weitergelebt.

Bereits im Jahr 2002 wurden von Lang-Wojtasik sechs Aspekte für erfolgreiche Lernkonzepte bzgl. interkultureller Begegnungen entwickelt (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2002, S. 27 ff.). Die Aspekte wurden auf touristische Reisen angelegt, der ursprüngliche Lernkontext war somit ein anderer als in dieser Arbeit. Hingegen lässt sich folgender, interessanter Aspekt beobachten: Lang-Wojtasik benennt die beim Reisen bestehende Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen den Reisenden und Bereisten. Gründe des Reisens liegen überwiegend in einem „Fluchtmotiv“ und sind „zunächst von individueller bzw. egoistischer Natur“ (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2002, S. 18). Diese Ziele korrelieren mit den von den Probandinnen oftmals genannten Motivationsgründen für Auslandsaufenthalte. Konkrete Lernanlässe wie das Schaffen von Dialogen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen wurden von den Probandinnen zumeist im privaten, weniger im schulischen Umfeld gesucht. Durch die Interviews wurde deutlich, dass die Probandinnen Auslandserfahrungen machten, deren Rahmenbedingungen auch mehr als knapp zwei Dekaden später nicht an diese generalisierten Aspekte angepasst waren.

3 Fazit und Handlungsempfehlungen

Für die Ausrichtung einer künftigen Internationalisierung der Lehrer /innenausbildung im Sinne des *internationalism abroad* leiten sich folgende Gedankenstränge ab:

- Die Erfahrungen im Ausland unterliegen vielen Zufälligkeiten und sind stark bestimmt durch die Motivation und biographisch erworbenen Haltungen der Studierenden. Es sollte daher klar formuliert sein, welche Lernprozesse im Rahmen der Lehrkräfteausbildung durch die Universität angeregt und begleitet werden. In Bezug auf das neu entwickelte Kompetenzmodell nach Schmengler (2021) können so einzelne Aspekte herausgegriffen und mit einem theoriegeleiteten Ansatz unterstützt werden.
- Auslandsaufenthalte liegen unterschiedliche Motivationsstränge zugrunde (zur Motivationsentwicklung von Lehramtsstudierenden siehe auch den Beitrag von Sina Westa in diesem Band). Aus bildungsnahen Haushalten kommend stellen die Auslandsaufenthalte oftmals eine Möglichkeit dar, die eigene Biographie um nach ihrer Einschätzung besondere Erfahrungen zu erweitern.
- Um eurozentristischen Denkweisen entgegenzuwirken, sollten in Vor- und Nachbereitungskursen globale Migrationsbewegungen sowie sich daraus entwickelnde Bildungsbiographien konzeptionell erarbeitet werden. Ziel ist es, normalitätskonforme Zugehörigkeitskonstruktionen kritisch zu hinterfragen.
- Zugleich bedarf es eines positiv besetzten Diskurses, bei dem Differenz nicht als Markierung von Unterscheidungen angesehen wird (Lang-Wojtasik, 2010, S. 150). Dazu gehört, das „Normalitätskonstrukt“ einer nationalen Schule kritisch zu hinterfragen.
- Daran anknüpfend ist eine Sensibilisierung für die Verwendung von Begrifflichkeiten und Wissen um Theoreme notwendig: Welche Ziele verfolgt eine interkulturelle Bildung in der Schule und welche pädagogischen Ableitungen ergeben sich für Lehrkräfte? Es handelt sich dabei um dynamische Prozesse, die den aktuellen migrationspolitischen Herausforderungen anzupassen sind (siehe hierzu auch die Ausführungen zur Vor- und Nachbereitung der SCHULWÄRTS!-Praktika, Kapitel 5 im Beitrag von Bloch, Dirani & Hanneken in diesem Band).
- Die Biographie von Schüler/innen wie den Studierenden ist durch eine große Mobilität geprägt und beruht auf einem Heranwachsen in einer globalisierten wie kapitalistischen Welt. Interkulturellen Begegnungen liegt eine Selbstverständlichkeit zugrunde. Insofern sollte eine theoretische Heranführung an Auslandsmobilität nicht losgelöst von den biographischen Bedingungen geschehen. Vielmehr bedarf es neben dem Wissensaufbau, die vorhandenen Haltungen und Einstellungen der künftigen Auslandsmobilen auf einer Metaebene zu reflektieren.
- Strukturell müssen die Bedingungen im Ausland derart ausgerichtet sein, als dass konkrete Lernanlässe für eine interkulturelle Begegnung geschaffen werden. Für die Förderung einer pädagogischen Professionalisierung im Kontext der interkulturellen Kompetenz ist es unerlässlich, im Schulkontext vorbereitete bzw. angeleitete Begegnungen zwischen den Akteur/innen aus unterschiedlichen Ländern zu schaffen (gemeinsame Fortbildungen, Gesprächskreise, Reflexionsrunden, etc.; siehe hierzu auch

die Betreuungsstruktur im Rahmen von SCHULWÄRTS!, Kapitel 6 im Beitrag von Bloch, Dirani & Hanneken in diesem Band).

- Diese konkreten Lernanlässe sollten nicht singular erlebt und betrachtet werden, sondern einen Lernprozess anregen, der bestenfalls zu einem kompetenten Handeln in interkulturellen Settings führt. Um diesen Transfer positiv zu unterstützen, sollten die Lernenden „schon während ihres Lernprozesses mit Beispielen und Anwendungsaufgaben“ (Seel & Hanke, 2010, S. 155) konfrontiert werden. Konkret bedeutet dies, dass Kompetenzaspekte interkulturellen Wissens theoriegeleitet und direkt in die Phasen des Erfahrungsmachens (also im Ausland) eingebunden werden.

Darüber hinaus sollten Reflexionsanlässe geschaffen werden, die einen Perspektivwechsel bereits im Ausland ermöglichen und somit eigene Haltungen und Einstellungen kritisch überdenken lässt. Dabei wird ein Verständnis von interkultureller Bildung als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zugrunde gelegt. Seit den vergangenen Jahren bildet sich ein erweitertes Verständnis von interkultureller Bildung aus. So geht man davon aus, dass die Zuschreibungen von Schüler/innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte die gesellschaftliche Pluralität nicht mehr adäquat widerspiegeln. Erwartungshaltungen an Schüler/innen, die sich in ein vorhandenes auf nationale Strukturen ausgerichtetes Bildungssystem zu integrieren haben, bilden demnach die gesellschaftspolitische Realität nicht mehr ab. Vielmehr bedarf es „einer institutionelle[n] Berücksichtigung von Bildungsbedarfen, die über den nationalen Rahmen Deutschlands hinausweisen“ (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 89). Interkulturelle Begegnungen folgen dem Verständnis nach nicht mehr statischen Orientierungssystemen, die die Grundannahme der Theorie des Eigenen und des Fremden verstärken. Konsequenzen der Globalisierung haben ebenso eine Auswirkung auf „die Herausbildung von Strukturen eines Weltbildungssystems“ (Kiper, 2013, S. 259), das zunehmend nationalstaatliche Bildungsstrukturen herausfordert. Der Idee eines Weltbürgers folgend kommt Schule die Aufgabe zu, Schüler/innen als eben diese in ihrem Selbstverständnis abzuholen: „Die Individuen positionieren sich an mehreren Plätzen (...). Sie partizipieren an verschiedenen Wissens- und Symbolsystemen“ (Kiper, 2013, S. 256). Diesem Verständnis folgend schließen sich aktuell wissenschaftliche Gedankengänge an eine Bildung in der Weltgesellschaft an, die eine Transformation ebendieser zugrunde legt (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 89).

Ausgehend von den Ergebnissen scheinen Untersuchungen vonnöten, wie interkulturelle Bildung derzeit in der Lehrkräfteausbildung verankert ist, wie sich oben benannte Entwicklungslinien im universitären Diskurs niederschlagen und welche Auswirkungen angepasste Ausbildungsinhalte auf das Handeln von Berufsanfänger/innen in Internationalen Klassen haben. So bedarf es eines Verständniswandels einer interkulturellen Bildung im Rahmen der Lehrkräfteausbildung (siehe hierzu den Beitrag von Hlukhovich in diesem Band). Lehrkräfte müssen zu Weltbürger/innen ausgebildet werden, die über nationale Strukturen und kulturelle Engführungen hinaus Querschnittsthemen aufgreifen. Erste Ansätze einer ganzheitlichen Bildung als Global Citizenship Education liegen bereits vor (Lang-Wojtasik, 2019). Neben den wissenschaftlichen Diskursen

scheint darüber hinaus eine politische Reaktion auf die umfangreichen Herausforderungen in der Institution Schule, die nach wie vor auf kulturelle Disparitäten ausgerichtet ist, notwendig.

Literatur

- Bannenberg, A. (2011). *Die Bedeutung interkultureller Kommunikation in der Wirtschaft: Theoretische und empirische Erforschung von Bedarf und Praxis der interkulturellen Personalentwicklung anhand einiger deutscher Großunternehmen der Automobil- und Zuliefererindustrie*. Kassel: University Press.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno-relativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience* (S. 27–71). Yarmouth.
- Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo (2006). *Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf
- Bolten, J. (2001). Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In J. Bolten & D. Schröter (Hrsg.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung* (S. 106–113). Sternefels/Berlin: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Bolten, J. (2006). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training* (S. 57–76). München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Bolten, J. (2007). Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In J. Berninghausen & V. Künzer (Hrsg.), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung: Business across Cultures* (S. 21–42). Berlin: Iko-Verlag.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Buchwald, P. & Ringeisen, T. (2007). Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule? Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multiaxialen Coping-Modells. *Interculture journal*, 5, 71–95.
- Busse, V. & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2017(3), 427–437.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595356>
- Byram, M. & Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, G. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353–383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Cockwell, A. (2010). *Entwicklung interkultureller Kompetenz von Fach- und Führungskräften durch Training und Coaching*. Norderstedt: BoD.
- Condon, J. & LaBrack, B. (2015). Culture, Definition of. In Bennett, J. (Hrsg.): *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, 1, 191–195.
- European Commission (Hrsg.) (2014). *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxemburg.

- Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Gertsen, M. C. (1990): Intercultural competence and expatriates. *The International Journal of Human Resource Management* 1(3), 341–362. <https://doi.org/10.1080/09585199000000054>
- Hammer, M. R. & Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hansen, K. P. (2011). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: UTB.
- Holzbrecher, A. & Over, U. (2015). *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Karakasoglu, Y. & Vogel, D. (2019). Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation* (S. 89–105). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.9>
- Kiper, H. (2013): *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 i.d.F. vom 05. 12. 2013*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Knigge, J. & Niessen, A. (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 57–72). Augsburg: Wißner.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV Münster* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Lanfranchi, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231–260). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_11
- Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2002). Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In Kreienbaum, M. & Gramelt, K. & Pfeiffer, St. & Schmitt, Th. (Hrsg.): *Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia* (S. 17–35). London: IKO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8>
- Lang-Wojtasik, G. (2010). „Wir sollten mehr über die Kultur der Ausländerkinder erfahren ...“. Differenz als Theorieangebot für die Pädagogik. In H. Rommel, S. Peetz et al. (Hrsg.), *Grenzzlinien. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 136–157). Schwalbach a.T: Wochenschau Wissenschaft.
- Lang-Wojtasik, G. (2019). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich.
- Mertesacker, M. (2010). *Die Interkulturelle Kompetenz im International Human Resource Management: Eine konfirmatorische Evaluation*. Köln: Josef Eul Verlag.
- Müller, S. & Gelbrich, K. (2004): *Interkulturelles Marketing*. München: Vahlen.
- Neumann, U. & Reuter, L. R. (2004). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 803–817.
- Over, U. & Mienert, M. (2010). Dimensionen interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. *Interculture journal* 12, 33–50.

- Polat, S. & Metin, M. A. (2012). The Relationship Between the Teachers' Intercultural Competence Levels and the Strategy of Solving Conflicts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1961–1968. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.411>
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3).
- Seel, N. & Hanke, U. (2010). *Lernen und Behalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmengler, J. (2021): *Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen*. Verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/5073/1/scherf21.pdf>
- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 241–268. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90012-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90012-6)
- Straub, J. (2007). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 35–46). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Taylor, E. W. (1994). A learning model of becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389–408. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90039-6)
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14(1), 137–150.
- Thomas, A. (2005). Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 243–274). Erlangen: Campus.
- Volkman, L. (2002). Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In L. Volkman, K. Stierstorfer & W. Gehring (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts* (S. 11–47). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wiseman, R. L. & Hammer, M. R. & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 349–370. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90017-5)