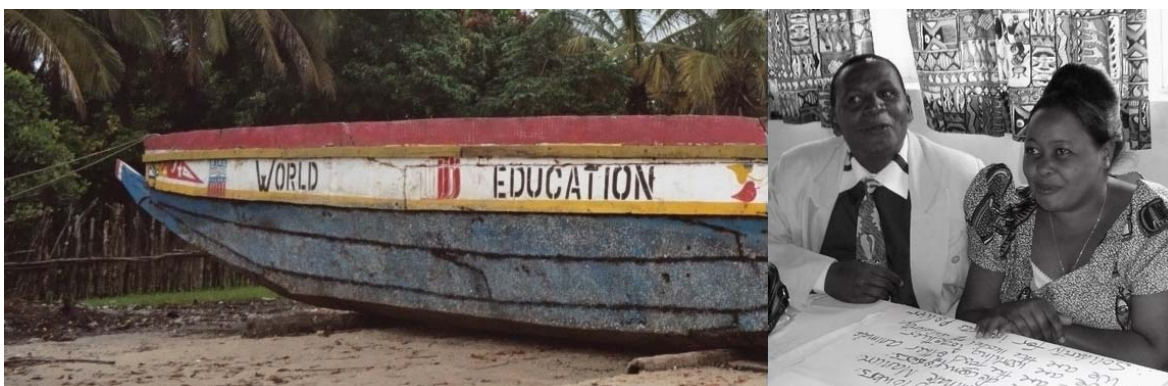


Der lehrerbildungsspezifische Nutzen von Mobilitätsprogrammen

Forschungsbericht



Bruno Leutwyler
Samantha Lottenbach

Zug, Dezember 2008

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassender Kurzbericht	2
2	Einleitung	4
3	Stand der Forschung	4
4	Fragestellung	6
5	Methode	6
6	Ergebnisse	8
	6.1 Ein differenzierterer Blick auf das Eigene	8
	6.2 Wertschätzung der eigenen Ausbildung	10
	6.3 Bilanz aus Sicht der Mobilitätsstudierenden	11
	6.4 Neue Impulse für den eigenen Unterricht	12
7	Diskussion und Ausblick	13
	7.1 Einen Unterschied erkennen: das Eigene differenziert wahrnehmen	14
	7.2 Stufen der Normalitätsreflexion	15
	7.3 Das Potential realisiert sich nicht automatisch	16
	7.4 Forschungsdesiderata	17
	Literaturverzeichnis	19
	Anhang	21
	Anhang 1: Interviewleitfaden	21

1 Zusammenfassender Kurzbericht

Mobilitätsprogramme erfreuen sich zunehmender Beliebtheit bei Studierenden Pädagogischer Hochschulen. So wird die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend selbstverständlicher. Mit der Teilnahme an Mobilitätsprogrammen werden zwei Ziele verfolgt: Aus institutioneller Perspektive versprechen Mobilitätsprogramme einerseits einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der Hochschul-Landschaft zu leisten. Aus individueller Perspektive zielen Mobilitätsprogramme andererseits auch auf prägende Entwicklungsschritte bei den einzelnen Teilnehmenden. Die vorliegende Studie fokussiert darauf, die individuellen, lehrberufsspezifischen Effekte von Mobilitätsaufenthalten zu identifizieren und damit den Nutzen der Mobilitätsprogramme spezifisch für den Lehrberuf aufzuzeigen.

Wie ein Überblick über die verfügbare Forschungsliteratur zeigt, können die deutlichsten individuellen Effekte von Mobilitätsprogrammen bei der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, bei sprachlichen Kompetenzen sowie hinsichtlich der interkulturellen Sensibilität der Teilnehmenden nachgewiesen werden. Dabei finden sich in der Literatur jedoch auch einige Hinweise darauf, dass nicht alle Studierenden im gleichen Ausmass von ihren Mobilitätserfahrungen profitieren.

Berufsspezifische Untersuchungen zum Nutzen von Mobilitätsprogrammen finden sich in der Literatur nur selten. Die wenigen Studien, die sich explizit auf den Nutzen von Mobilitätserfahrungen für den Lehrberuf beziehen, weisen darauf hin, dass ein Mobilitätsaufenthalt die Selbstsicherheit im Umgang mit kulturell heterogenen Klassen, den Abbau von Vorurteilen und den Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten begünstigen kann. Diese wenigen verfügbaren Befunde basieren jedoch ausschliesslich auf anekdotischer Evidenz und bedürfen deshalb einer systematischen Validierung. An diesem Punkt setzt das Forschungsprojekt an, von dem hier die Ergebnisse der Vorstudie berichtet werden. Es zielt auf die Identifikation und Beschreibung des berufsspezifischen Nutzens von Mobilitätsprogrammen für angehende Lehrpersonen.

Der empirische Teil der vorliegenden Studie basiert auf 75 schriftlichen Berichten von ehemaligen Mobilitätsstudierenden sowie auf vertiefenden Interviews mit 17 dieser Studierenden. Die Auswertungen dieses reichhaltigen Datenmaterials erlauben die Identifikation idealtypischer Lern- und Entwicklungsprozesse während und nach einer Teilnahme an Mobilitätsprogrammen.

Die Auswertungen der Schlussberichte und der Interviews weisen darauf hin, dass angehende Lehrpersonen in Mobilitätsaufenthalten auf verschiedenen Ebenen für ihren angestrebten Beruf profitieren können. Einerseits hat die vorliegende Studie Befunde bestätigt, welche Mobilitätsaufenthalten eine bedeutende Rolle bei der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung zuschreiben. Andererseits bestätigt die vorliegende Studie auch Befunde, die auf den berufsspezifischen Nutzen fokussieren: Auch im vorliegenden Sample finden sich deutliche Hinweise, dass ein Mobilitätsaufenthalt das berufsspezifische Selbstvertrauen begünstigen, die Sensibilität für kulturelle Hintergründe von Schülerinnen und Schülern fördern sowie konkrete Impulse für den eigenen Unterricht bieten kann.

Darüber hinaus jedoch zeigt die vorliegende Studie einen weiteren, ganz zentralen Nutzen von Mobilitätsprogrammen auf – einen Nutzen, der bis anhin kaum thematisiert wurde: Die vorliegenden Daten weisen klar auf das grosse Potential hin, in der Auseinandersetzung mit dem Fremden den Blick auf das Eigene zu differenzieren. Die Interviews mit ehemaligen Mobilitätsstudierenden zeigen deutlich, wie in der Konfrontation mit Unbekanntem bisherige Normalitätsvorstellungen über zentrale Aspekte von Schule, Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung ent-selbstverständlich werden können, wie bestimmte Facetten des Eigenen bewusster wahrgenommen, neu interpretiert oder anders bewertet werden. So weisen die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass

während eines Mobilitätsaufenthaltes berufsspezifische Auseinandersetzungen stattfinden, die zu einem differenzierteren Blick oder einer reflektierteren Position führen und die Sensibilisierung für die Kultur-Gebundenheit der eigenen Perspektive fördern können.

Dass Mobilitätsaufenthalte ein grosses Potential für wertvolle berufsspezifische Auseinandersetzungen beinhalten, wird aus den vorliegenden Daten deutlich. Ebenso deutlich wird allerdings, dass sich dieses Potential nicht automatisch realisiert: Nicht alle Mobilitätsstudierenden können im gleichen Ausmass von ihrem Aufenthalt profitieren. In Anlehnung an bestehende Entwicklungstheorien im Bereich interkultureller Kompetenzen wird deshalb ein vierstufiges Modell der Verarbeitungstiefe postuliert. Die vorliegenden Ergebnisse werfen weitere Fragen auf: So stellt sich einerseits die Frage nach den individuellen Voraussetzungen von Studierenden, die erst eine produktive Verarbeitung von Mobilitätsaufenthalten erlauben. Andererseits werden Fragen nach der Programmgestaltung aufgeworfen, welche die Bedeutung der gezielten Vorbereitung, der individuellen Begleitung und der berufsspezifischen Nachbereitung thematisieren.

2 Einleitung

Mobilitätsprogramme erfreuen sich zunehmender Beliebtheit bei Studierenden Pädagogischer Hochschulen. So zeigt ein jüngerer Trendbericht der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (cohep), dass die Anzahl PH-Studierender, die ein Gastsemester oder ein Schulpraktikum im Ausland absolvieren, seit der Eröffnung der Pädagogischen Hochschulen stark zugenommen hat und dass davon auszugehen ist, dass diese Anzahl in den nächsten Jahren weiter zunehmen wird (Plaschy, 2006). Vor diesem Hintergrund wird die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend selbstverständlicher.

Mit der Teilnahme an Mobilitätsprogrammen werden zwei Ziele verfolgt: Aus institutioneller Perspektive versprechen Mobilitätsprogramme einerseits einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der Hochschul-Landschaft im Allgemeinen und der Pädagogischen Hochschulen im Speziellen zu leisten. Aus individueller Perspektive zielen Mobilitätsprogramme andererseits auch auf prägende Entwicklungsschritte bei den einzelnen Teilnehmenden. So hält bspw. die Arbeitsgruppe Mobilität der cohep fest: „Durch die Förderung der Mobilität bieten Hochschulen ihren Studierenden, Dozierenden und Mitarbeitenden die Möglichkeit, ihre fachlichen, berufspraktischen, interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen zu erweitern und diese in ihre berufliche Tätigkeit zu integrieren“ (cohep, 2008, S. 4).

3 Stand der Forschung

Solche Zielformulierungen nehmen allerdings in einigen Bereichen höchstens programmatischen Charakter an. Für die tatsächliche Wirksamkeit der Mobilitätsprogramme liegen nur in Bezug auf allgemeine Aspekte empirische Befunde vor, kaum jedoch in Bezug auf spezifische Aspekte des Lehrberufs. Ein Überblick über die verfügbare Forschungsliteratur zeigt, dass die deutlichsten individuellen Effekte von Mobilitätsprogrammen bei der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, bei sprachlichen Kompetenzen sowie bei der interkulturellen Sensibilität der Teilnehmenden nachgewiesen werden können (Kehm, 2005a, S. 21; Maiworm, Steube & Teichler, 1993, S. 110).

Hinsichtlich der *allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung* wird vor allem eine Förderung von Unabhängigkeit und Flexibilität sowie eine Zunahme beim allgemeinen Selbstwertgefühl und bei der Kontaktfreudigkeit berichtet (Eichhorn, Feriou, Marin & Ollinger, 2002, S. 40). Solche Entwicklungsschübe schreiben ehemalige Teilnehmende auch mit einiger zeitlichen Distanz den Mobilitätsprogrammen zu: Thomas (1999) bspw. dokumentiert, dass ehemalige Austausch-Studierende noch 10 Jahre später der Ansicht sind, durch die Teilnahme an einem Studierenden-Austausch an Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Durchhaltewillen und Offenheit gegenüber fremden Haltungen und Gewohnheiten gewonnen zu haben. Auch wenn die empirische Basis dieser Befunde weitestgehend auf – methodologisch gesehen nicht unproblematischen – Selbstberichten beruht, so schreiben die verfügbaren Studien den Mobilitätsprogrammen doch eine nachhaltige Wirkung auf die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden zu.

Hinsichtlich der *sprachlichen Kompetenzen* scheint die Befundlage ebenfalls eindeutig: Die Steigerung fremdsprachlicher Kompetenz gilt als einer der offensichtlichsten und deutlichsten Effekte von Mobilitätsprogrammen und ist empirisch mehrfach belegt (bspw. Maiworm et al., 1993; Kehm, 2005b; Bracht et al., 2006; Vabø, 2007). Die Nachhaltigkeit dieser Effekte hängt allerdings von den Möglichkeiten ab, die entsprechende Sprache nach der Rückkehr weiter zu nutzen – vier Jahre nach einem ERASMUS-Studienaufenthalt ist dies noch bei gut einem Drittel (38 %) der Teilnehmenden möglich (Bracht et al., 2006, S. 73).

Hinsichtlich der *interkulturellen Sensibilität* zeigen die verfügbaren Befunde ein weniger einheitliches Bild. Zwar weisen die meisten Studien auf das grosse Potential hin, dass während der Teilnahme an einem Austauschprogramm verschiedene Aspekte der interkulturellen Sensibilität gefördert, Vorurteile abgebaut und Ängste, sich auf fremde Kulturen einzulassen, reduziert werden können (für einen Überblick siehe Pettigrew, 2004). Allerdings liegen einige empirische Hinweise vor, dass nicht alle Studierenden diesbezüglich in gleichem Ausmass profitieren können und dass die Tatsache, in einem fremden Kontext zu sein, alleine nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen führt (Hammer, 2005; Anderson, Lawton, Rexeisen & Hubbard, 2006; Popa, 2007).

Die Wirksamkeit von Mobilitätsprogrammen ist also recht gut erforscht im Hinblick auf allgemeine individuelle Effekte. Berufsspezifische Effekte werden hingegen weniger thematisiert oder befassen sich mit ökonomischen Aspekten wie Studienzeit, Dauer der ersten Stellensuche oder dem ersten Lohn nach dem Studium (Jahr, Schomburg & Teichler, 2002; Messer & Wolter, 2007). Innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann nun argumentiert werden, dass eine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung mit mehr Selbstvertrauen, erhöhter Offenheit für fremde Haltungen und mehr Flexibilität, erweiterte fremdsprachliche Kompetenzen sowie eine ausgeprägtere interkulturelle Sensibilität auch für den Beruf nützlich ist. Die Bedeutung dieser Kompetenzen und Haltungen ist für Lehrpersonen natürlich unbestritten – es sind jedoch keine berufsspezifischen Kompetenzen und Haltungen.

Die Frage, ob angehende Lehrpersonen bei der Teilnahme an Mobilitätsprogrammen auch ganz berufsspezifisch profitieren können, ist jedoch in doppelter Hinsicht relevant: Einerseits baut die tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der grundsätzlichen Trennung von Allgemein- und Berufsbildung auf. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, welchen konkreten Beitrag die in der Ausbildung anzurechnenden Mobilitätsaufenthalte zur *beruflichen* Ausbildung leisten. Andererseits bedingt die Organisation von Mobilitätsprogrammen auch einen erheblichen finanziellen Aufwand für die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, so dass sich auch aus ökonomischer Perspektive die Frage der Rechenschaftslegung stellt.

Die Frage, wie weit die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen tatsächlich für Lehrpersonen berufsrelevante Einstellungen und Haltungen verändert oder gar entsprechende Kompetenzen fördert, ist bis anhin empirisch nur in Ansätzen geklärt. Eine jüngere amerikanische Studie über 15 Lehramts-Studierende aus den USA, die ein vierwöchiges Praktikum in Italien absolvierten, deutet auf ein erhöhtes berufliches Selbstvertrauen und auf mehr Wertschätzung kultureller Heterogenität in Schulklassen hin (Pence & Macgillivray, 2008). Als Fazit dieser Selbstberichte wird auf die eigene Auseinandersetzung mit sich als Lehrperson hingewiesen: „I suspected I would learn a lot about the cultural differences between Italy and America, but never so much about myself as a teacher“ (ebd., S. 20). Im Sinne anekdotischer Evidenz berichten Kambutu und Nganga (2008) ebenfalls von erhöhter kultureller Wertschätzung gegenüber Fremdem bei US-amerikanischen Lehrpersonen, die einige Wochen in kenianischen Schulen verbrachten. Berufsspezifischer formuliert Rapoport (2008) seine Erkenntnisse von Interviews mit 35 russischen und US-amerikanischen Lehrpersonen, die an verschiedenen Austauschprogrammen teilgenommen haben: Er sieht in diesen Berichten Hinweise, dass die Lehrpersonen durch die Teilnahme am Austausch mehr Interesse an den kulturellen Hintergründen ihrer Schülerinnen und Schüler zeigten.

Dass die Erfahrung, in kulturell unterschiedlichen Kontexten zu unterrichten, auch den Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten begünstigen kann, zeigt sich in der amerikanischen Studie von Wiggins, Follo und Eberly (2007). Allerdings wird in dieser Studie nicht deutlich, inwiefern ein solcher Umgang begünstigt wird. Chieffo und Griffiths (2004) weisen in diesem Zusammenhang vor allem darauf hin, dass Lehrpersonen nach einem Auslandsaufenthalt mehr Geduld für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler zeigen. Willard-Holt (2001) stellt bei 27 Lehramts-

Studierenden aus den USA, die eine Woche in einer mexikanischen Schule verbrachten, diesbezüglich einen partiellen Abbau von Vorurteilen über mexikanischen Unterricht fest. Darüber hinaus weist Willard-Holt darauf hin, dass viele dieser Studierenden Erlebnisse aus ihrem Mexiko-Aufenthalt in ihren Unterricht integrierten, dass einige bei den eigenen Schülerinnen und Schülern höhere Ansprüche (bspw. bei der Handschrift) einfordern würden und dass sie sich besser vorbereitet fühlen, mit Kindern von verschiedener Herkunft zu arbeiten. Sie bilanziert ihre Befunde mit einem Hinweis auf die globale Dimension: „This represents a conceptual change toward a more global perspective in their teaching“ (ebd., S. 515).

Die Befundlage bezüglich berufsspezifischer Effekte von Mobilitätsprogrammen ist also nicht besonders breit, dennoch zeichnet sich eine klare Tendenz ab: Lehrpersonen, die sich in einen fremden kulturellen Kontext begeben und dabei in beruflichen Tätigkeiten involviert sind (sei dies als Teilnehmende oder als Beobachtende), können ihre beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen steigern und ihr Interesse an, ihre Sensibilität für oder ihre Geduld mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturen erhöhen. Wichtig scheint bei diesen Befunden, dass berufsspezifische Effekte nur dort berichtet werden, wo die Teilnehmenden die Gelegenheit hatten, in Schulen des Gastlandes in den konkreten schulischen Alltag einer Gastkultur einzutauchen.

4 Fragestellung

Die Zusammenfassung der Befundlage macht deutlich, dass berufsspezifische Effekte berichtet werden, teilweise jedoch sehr allgemein. Was bedeutet es, wenn man über sich als Lehrerin, als Lehrer viel erfährt? Was heisst, der Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten werde begünstigt? Der konkrete Nutzen einer Teilnahme an Mobilitätsprogrammen für angehende Lehrpersonen ist erst in Ansätzen geklärt. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag, um diese Forschungslücke zu schliessen. Sie analysiert den Nutzen von Mobilitätsprogrammen aus der spezifischen Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zielt auf eine Konkretisierung der Veränderungs- und Entwicklungsprozesse, die bei einer Teilnahme an Mobilitätsprogrammen erwartet werden dürfen: Von welchen berufsspezifischen Kompetenzen und von welchen berufsspezifischen Einstellungen und Haltungen kann erwartet werden, dass sie sich durch die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen verändern?

Dazu wird im nächsten Abschnitt die empirische Basis beschrieben, auf deren Grundlage das berufsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen eingeschätzt wird. Anschliessend werden die Ergebnisse berichtet, die darauf hinweisen, dass die berufsspezifischen Auseinandersetzungen in anderen Kulturen auch die Wahrnehmungen der heimischen Schul- und Unterrichtskulturen tangieren und damit das eigene Bild der „guten Schule“ oder des „guten Unterrichts“ revidieren können. Eine Diskussion dieser Befunde sowie ein Ausblick schliessen diesen Bericht ab.

5 Methode

Die in diesem Beitrag berichteten Ergebnisse sind Teil eines umfangreichen Forschungsprojektes, welches die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz in Kooperation mit den Universitäten Stavanger (Norwegen) und Iași (Rumänien) durchführt. Der vorliegende Bericht thematisiert erste Analysen mit dem Zentralschweizer Sample, welche in einer späteren Phase mit entsprechenden Analysen der Kooperationspartner zusammengeführt werden. Für das hier berichtete Teilprojekt wurden 75 schriftliche Berichte von Lehramts-Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ), die einen Mobilitätsaufenthalt an Partnerinstitutionen absolviert hatten, analysiert. Mit 17 dieser Studierenden wurden anschliessend vertiefende Interviews geführt.

Die Dokumentenanalyse der schriftlichen Berichte konnte sämtliche Studierenden berücksichtigen, die seit der Gründung der Institution PHZ im Jahre 2003 an einem Mobilitätsaufenthalt teilnahmen. Seit dem Studienjahr 2004/05 gibt es an der PHZ die Möglichkeit, ein Gastsemester an einer anderen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution oder ein 4-wöchiges Schulpraktikum in Australien, Frankreich oder Mazedonien zu absolvieren. Im Rahmen der eingeforderten Schlussberichte werden die Studierenden angehalten, unter anderem folgende Frage zu beantworten: „Welchen Nutzen im Hinblick auf Ihre Lehrtätigkeit in der Schweiz ziehen Sie aus diesem Aufenthalt?“

Von den 75 Studierenden, deren Schlussberichte analysiert wurden, stammen 58 von Frauen und 17 von Männern. 55 Studierende befanden sich während des Mobilitätsaufenthaltes in der Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I, 19 in der Ausbildung zur Lehrperson der Primarstufe und ein Student absolvierte die Ausbildung zur Lehrperson für Kindergarten/Unterstufe. 14 der analysierten Berichte beziehen sich auf ein 4-wöchiges Schulpraktikum, 61 auf einen Semesteraufenthalt an einer Partnerinstitution.

In der ersten Phase der Dokumentenanalysen wurden diese verschiedenen Typen von Mobilitätsprogrammen nicht unterschieden. Vielmehr wurden über analytische Induktion (Glaser & Strauss, 2005) typische berufsrelevante Erfahrungen herausgearbeitet und von den Einzelfällen abstrahiert. Mit diesem Vorgehen liessen sich berufsspezifische Lern- oder Entwicklungsprozesse identifizieren, die in den anschliessenden vertiefenden Interviews konkretisiert werden sollten.

Die Ergebnisse dieser Dokumentenanalysen bildeten die Grundlage für die Erarbeitung des Interview-Leitfadens. Der Leitfaden wurde so gestaltet, dass die interviewten Studierenden einerseits frei über ihre berufsspezifischen Erfahrungen während des Mobilitätsaufenthaltes berichten und andererseits gezielt darüber Auskunft geben konnten, welche Lern- und Entwicklungsprozesse die entsprechenden Erfahrungen bei ihnen ausgelöst hatten. Neben den Ergebnissen der Dokumentenanalysen steuerte auch der reichhaltige Leitfaden von Willard-Holt (2001) zentrale Fragebereiche bei. Der benutzte Interview-Leitfaden fokussierte auf Vorerfahrungen (wie bspw. vorgängige Auslandsaufenthalte), auf den Kontext und das Setting des Mobilitätsaufenthaltes, auf die berufsspezifischen Erfahrungen während des Aufenthaltes, auf den nachfolgenden Umgang mit diesen Erfahrungen sowie auf konkrete Veränderungen in der eigenen Berufspraxis nach dem Aufenthalt. Der vollständige Interviewleitfaden findet sich in Anhang 1.

Zum Zeitpunkt der Befragung lag die Rückkehr der 17 interviewten Studierenden zwischen 4 Wochen und 20 Monaten zurück. Je zwei Studierende wurden zu einem 4-wöchigen Praktikumsaufenthalt in Australien, Frankreich oder Mazedonien befragt, 11 zu einem Semesteraufenthalt in Australien, Dänemark, England, Finnland, Frankreich oder Norwegen. Die Interviews wurden teilweise telefonisch, teilweise face-to-face geführt und dauerten zwischen 30 und 45 Minuten.

Aus den Transkripten dieser 17 Interviews wurden in einem ersten Schritt induktiv Kategorien entwickelt, welche im Vergleich mit den wenigen verfügbaren Forschungsbefunden (vgl. oben) in ein Kategoriensystem geordnet wurden. Auf dieser Grundlage wurden die Daten codiert und zuerst fallspezifisch – das heisst hier also: personenspezifisch – ausgewertet. Bei den anschliessenden fallvergleichenden Analysen ("cross case analysis", Miles & Huberman, 1994) wurden fallorientierte und variablenorientierte Strategien verknüpft und die einzelnen Fälle somit auf bestimmte idealtypische Muster bei den Lern- und Entwicklungsprozessen verdichtet. Zentrale Ergebnisse dieser Analysen werden nun im folgenden Abschnitt beschrieben.

6 Ergebnisse

Die Auswertung der Schlussberichte und der Interviews weisen darauf hin, dass Mobilitätsaufenthalte von angehenden Lehrpersonen das Potential haben, berufsspezifische Auseinandersetzungen auf ganz verschiedenen Ebenen auszulösen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entsprechend in vier Teilen: Ein erster Teil gibt Aussagen wieder, die auf veränderte Wahrnehmungen des heimischen Schulwesens hindeuten. Ein zweiter Teil fasst diejenigen Aussagen zusammen, welche die eigene Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer thematisieren. Ein dritter Teil bilanziert aus Sicht der angehenden Lehrpersonen, inwiefern diese ihren Mobilitätsaufenthalt als nützlich oder hilfreich für den künftigen Beruf einschätzen. Schliesslich wird im vierten Teil aufgezeigt, welche konkreten Veränderungen in der eigenen Unterrichtspraxis von zurückkehrenden Studierenden berichtet werden.

6.1 Ein differenzierterer Blick auf das Eigene

Die Auseinandersetzungen in anderen Kulturen, von denen die befragten Mobilitätsstudierenden berichten, tangieren die Wahrnehmung des eigenen Schulsystems und der Schulorganisation, die Wahrnehmung des Lehrberufs und der Rolle der Lehrperson sowie die Wahrnehmungen von Unterrichtskulturen und gutem Unterricht.

In Bezug auf das *Schulsystem* berichten viele Austauschstudierende von einer veränderten Einschätzung der Bildungs- oder Schulqualität in der Schweiz. So kann die Wahrnehmung, wie Schule an anderen Orten funktioniert, eine Relativierung der eigenen Sichtweisen bewirken. Idealtypisch dafür steht eine Aussage einer Studentin, die ein Semester an einer englischen Universität studiert hat: „Ich nehme es nun etwas gelassener, wenn hier von schlechter Qualität die Rede ist. Ich relativiere stark die zunehmende Kritik an unseren Schulen. So schlecht ist es hier nicht“ (Fall 42). Immer wieder werden auch materielle und personelle Ausstattungen der Schulen in anderen Ländern beschrieben und mit den Bedingungen in der Schweiz verglichen. In Bezug auf die Infrastruktur bilanziert eine Studentin, die in Frankreich ein Praktikum absolviert hat, ihre Erfahrungen wie folgt: „Ein Gefühl, hier privilegiert zu sein, bleibt zurück. Wir haben es hier wirklich gut in den Schulen“ (Fall 2). In ähnlichem Sinne erzählt eine andere Studentin: „Ich habe Schulen gesehen, da haben nicht einmal alle ein eigenes Buch, und Schulbücher waren nur kopiert. Seit ich in Tetovo war, schätze ich viel mehr, was wir hier haben“ (Fall 8). Je nach Aufenthaltsort kann ein Mobilitätsaufenthalt aber nicht nur zu einer höheren Wertschätzung der eigenen Bedingungen, sondern auch zu einer umgekehrten Relativierung führen. Insbesondere Studierende, die einen Mobilitätsaufenthalt in einem skandinavischen Land absolviert haben, werden häufig kritischer gegenüber dem schweizerischen Schulwesen. So berichtet eine Studentin, die ein Semester an einer norwegischen Universität studiert hat: „Ich kann nun besser differenzieren, was für mich eine gute Schule ist: eben eine offene Schule. Ich bin kritischer geworden gegenüber den Strukturen bei uns“ (Fall 38). Solche Aussagen zeigen, wie die Auseinandersetzung mit dem Anderen auch die Wahrnehmung des Eigenen tangiert, wie die Kenntnis von Fremdem den Blick auf das Eigene differenziert.

In Bezug auf die *Schulorganisation* berichten viele Mobilitätsstudierende nach ihrer Rückkehr über die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, die sie anders als gewohnt wahrgenommen haben. So berichtet eine Studentin, die während eines Semesteraufenthaltes in Australien Praktikumseinsätze absolvierte: „Man hatte keine Ahnung, was andere Lehrpersonen in anderen Fächern machen“ (Fall 56). Umgekehrt berichtet eine Studentin von ihren Erfahrungen mit einem hervorragend kooperierenden Lehrerteam in Finnland: „Mich hat beeindruckt, wie dort alle am gleichen Strick ziehen, so dass man kaum Widersprüche wahrnimmt“ (Fall 52). Auch in Bezug auf die Tagesstruktur

an Schulen, auf strukturelle Rahmenbedingungen in den Schulen, auf die Funktion und Rolle der Schulleitungen oder auf den Einbezug von Eltern berichten Mobilitätsstudierende von ungewohnten oder unbekanntem Erfahrungen. Dabei zeigt sich deutlich, wie bisherige Normalitätsvorstellungen ent-selbstverständlich werden können: „Ich habe gesehen: Es könnte auch anders sein“ (Fall 56).

In Bezug auf den *Lehrberuf* berichten viele Mobilitätsstudierende, dass sie in anderen Ländern eine andere gesellschaftliche Stellung der Lehrperson wahrgenommen haben. Meist wird die gesellschaftliche Stellung über die Entlohnung mit der Situation in der Schweiz verglichen: „Das Ansehen des Lehrberufs ist in der Schweiz höher. Dies sieht man auch am Gehalt“ (Fall 11). Einzelne Mobilitätsstudierende beziehen in ihren Aussagen zum Status des Lehrberufs allerdings auch andere Faktoren ein. So erzählt ein Student, der ein Semester in Frankreich studiert und dabei regelmäßige Praktikumsinsätze absolviert hat: „Der Status der Lehrpersonen ist in Frankreich weniger gut, sie werden weniger akzeptiert und weniger wertgeschätzt. Auch das Vertrauen der Eltern in die Lehrpersonen ist nicht da“ (Fall 49). Einige Mobilitätsstudierende verknüpfen ihre Wahrnehmung der gesellschaftlichen Stellung mit Fragen nach der Funktion oder der Rolle der Lehrperson. So meint eine Studentin, die ein Semester in Frankreich studiert und dort Praktikumsinsätze absolviert hat: „In Frankreich ist der Lehrer nur für die Stoffvermittlung zuständig. [...] Der Lehrer ist aber in erster Linie ein Mensch. Eine gute Beziehung zu den Schülern wäre wichtig“ (Fall 51). Eine solche Aussage weist darauf hin, dass Studierende in der Auseinandersetzung mit anders gelebten Rollen die eigenen Rollenvorstellungen in Frage stellen oder aber bestätigt sehen. In diesem Sinne berichtet eine andere Studentin nach ihren Erfahrungen in England: „Im Praktikum hat mich beeindruckt, wie die Lehrerin vor allem begleitend und nicht mahnend und strafend unterrichtet hat. Sie hat vor allem einfach Unterstützung angeboten. Das hat mich bestärkt, es künftig auch so zu machen, resp. darauf hinzuarbeiten“ (Fall 64). Diese reflektiertere Position gegenüber der angestrebten Rolle als Lehrperson wird auch in der folgenden Aussage deutlich: „Dort [in Frankreich] sind die Lehrer so hierarchisch, hier sind sie eher freundschaftlich. Das bestätigt mich eigentlich, dass ich es auch wirklich so will, wie wir es hier haben – eben eine freundschaftlichere Beziehung“ (Fall 2). Diese Aussagen zeigen auf, dass Mobilitätsstudierende in Auseinandersetzung mit anders gelebten Rollen ihre eigenen Rollenvorstellungen reflektieren und teilweise zu bewussteren Überzeugungen finden, wie sie ihre eigene Rolle als künftige Lehrpersonen leben möchten.

Auch in Bezug auf den *Unterricht* berichten viele Mobilitätsstudierende von bewussteren, reflektierteren oder differenzierteren Vorstellungen, was für sie „guter Unterricht“ sei. Die meisten Studierenden, die in ihrem Mobilitätsaufenthalt auch Praktikumsinsätze integriert haben, beschreiben, inwiefern sie Unterrichtskulturen im Gastland oder einzelne Elemente davon unterschiedlich zu den eigenen Erfahrungen in der Heimat erlebt haben. Selbstverständlich können die Bewertungen dieser Unterschiede sowohl positiv als auch negativ ausfallen. Für die vorliegende Fragestellung ist es nicht von Bedeutung, in welchen Ländern solche Unterschiede gehäuft positiv oder aber negativ beurteilt werden. Entscheidender ist der Hinweis, dass die Konfrontation mit einem als „anders“ erlebten Unterrichtsstil das Nachdenken über die eigenen Vorstellungen von normalem, von angestrebtem oder von gutem Unterricht fördert. Exemplarisch dafür steht die Aussage von einem Studenten, der ein Semester in Frankreich studiert und dabei regelmäßige Praktikumsinsätze absolviert hat: „Was ich dort in den Klassenzimmern sah, das war für mich teilweise schockierend. Schüler wurden teilweise bloss gestellt vor anderen, der Unterricht war alles nur frontal. [...] Das hat mir gezeigt, dass ich selbst noch viel mehr auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen will. Ich war persönlich auch geprägt vom Frontalunterricht. Aber erst dort habe ich erlebt, dass es so die Kinder überhaupt nicht anspricht. Mein Bild vom guten Unterrichten hat sich verändert“ (Fall 49). Eine Studentin, die Praktikumsinsätze während eines Semesteraufenthaltes in Finnland absolvierte, beschreibt die wahrgenommenen Unterschiede folgendermassen: „Schüler stehen dort absolut im

Zentrum, sie sind sehr autonom – bereits auf der Primarstufe. Das habe ich so noch nie gesehen – hier nehme ich viel mehr Passivität wahr“ (Fall 52). Eine andere Studentin, die während eines Semesteraufenthaltes in Norwegen Praktikumseinsätze absolviert hat, leitet aus den wahrgenommenen Unterschieden auch gleich Konsequenzen für den eigenen Unterricht ab: „Die warmherzige Atmosphäre zwischen Lehrpersonen und Schülern hat mich sehr beeindruckt. Das nehme ich mit: Ich will mehr beratend unterrichten“ (Fall 38). An anderer Stelle ergänzt die gleiche Studentin: „Ich habe gesehen, dass es funktioniert, wenn man offener arbeitet. Das gibt mir den Mut, selbst offener zu arbeiten.“ Solche Aussagen machen deutlich, dass die Konfrontation mit anders inszeniertem Unterricht das Nachdenken über eigene Unterrichtsvorstellungen und das Bewusstsein für eigene Überzeugungen fördert sowie zu reflektierteren Vorstellungen von „gutem Unterricht“ führen kann.

6.2 Wertschätzung der eigenen Ausbildung

Diejenigen Mobilitätsstudierenden, die einen Semesteraufenthalt an einer Partnerinstitution absolvieren, sind während ihrem Aufenthalt auch mit einem anderen Ausbildungssystem konfrontiert. Die Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ beinhaltet in diesen Fällen auch die Kontrastierung der Ausbildung an der Heiminstitution mit derjenigen an der Partnerinstitution. Während einige Mobilitätsstudierende die wahrgenommenen Unterschiede als unterschiedliche Ausbildungsqualität – im Sinne von besser oder schlechter im Vergleich zur Heiminstitution – bewerten, beurteilen andere die Unterschiede als den eigenen Zugängen und Gewohnheiten eher mehr oder weniger entsprechend. Die meisten Mobilitätsstudierenden benennen nach ihrer Rückkehr gezielt Stärken und Schwächen der Ausbildung an der Heiminstitution. Als Stärken der Ausbildung an der PHZ nennen viele zurückkehrende Mobilitätsstudierende die Verbindung von Theorie und Praxis: „Ich sehe nun, wie das Ineinander von Theorie und Praxis an der PHZ sinnvoll ist“ (Fall 42). An einer anderen Stelle folgert die gleiche Studentin: „Ich relativiere nun meine Kritik an der PHZ: Ich habe das Gefühl, an der PHZ äusserst gut auf den Beruf vorbereitet zu werden. Ich sage nun meinen Kolleginnen: Seid froh, dass ihr hier studiert. Ich bin froh, dass ich hier in der Schweiz Lehrerin werde.“ Eine andere Studentin bilanziert ähnlich: „Nachher habe ich alles sehr geschätzt an der PHZ, wir haben hier wirklich eine gute, fundierte und praktisch orientierte Ausbildung. Wir haben hier bessere Möglichkeiten, Lehrer zu werden“ (Fall 2). In diesem Sinne fühlt sich ein grosser Teil der interviewten Studierenden an der PHZ gut vorbereitet auf den Lehrberuf: „Mein Lernverhalten an der PHZ hat sich nicht verändert. Aber die Motivation ist grösser geworden, an die PHZ zu gehen und zu studieren, weil ich eine grössere Wertschätzung für diese Ausbildung spüre“ (Fall 49).

Wenn Schwächen der Ausbildung in der Heiminstitution thematisiert werden, so zielen die Kritikpunkte vornehmlich auf die Verschulung mit engen Vorgaben: „Die PHZ ist verschult und didaktisiert. Ich hätte lieber etwas mehr Uni-Betrieb: selbständig Sachen erarbeiten, mal ein ganzes Buch lesen und nicht einfach lernen, was der Dozent zum entsprechenden Thema für einen Meinung vertritt. [...] In Vasa wurde mein Selbstmanagement optimiert“ (Fall 40). Ebenfalls im Kontrast zu den Erfahrungen in Finnland meint eine andere Studentin: „Ich würde heute die Ausbildung in Vasa vorziehen, weil auch viel mehr Eigenverantwortung verlangt ist. Hier ist der Minimalismusgedanke sehr verbreitet, in Finnland wird man echt viel mehr gefordert, obwohl es viel weniger kleinmaschige Vorgaben gibt“ (Fall 52). Auf einen ähnlichen Punkt zielt der Kommentar einer Studentin, die ein Semester in Australien studiert hat: „Dort kann man kommen und gehen wie man will. Ich vermisse diese Freiheit, dort ist man selbständiger. Mich stört dieser Zwang hier sehr“ (Fall 56).

Unabhängig davon, ob im Kontrast zu anderen Ausbildungsformen eher Stärken oder Schwächen der Heiminstitution wahrgenommen werden, deuten die Aussagen der rückkehrenden Mobilitätsstudierenden auf eine differenziertere Wahrnehmung der eigenen Ausbildungsform. Auch in Bezug

auf die eigene Ausbildung führt die Konfrontation mit dem „Anderen“ zu einem geschärften Blick. Die Art und Weise der eigenen Ausbildung wird ent-selbstverständlich, ent-normalisiert, bestimmte Facetten des Eigenen werden bewusst wahrgenommen, neu interpretiert oder anders bewertet: „Hier ist der Fokus sehr auf neuen Unterrichtsmethoden, in Finnland sind auch traditionelle Methoden anerkannt. Das hat dazu geführt, dass ich die Ausbildung an der PHZ verstärkt hinterfrage. Es ist hier zu einseitig“ (Fall 52).

6.3 Bilanz aus Sicht der Mobilitätsstudierenden

Die Ergebnisse, wie sie oben dargestellt wurden, deuten darauf hin, dass während eines Mobilitätsaufenthaltes berufsspezifische Auseinandersetzungen stattfinden, die zu einem differenzierteren Blick oder einer reflektierteren Position führen können. Viele Mobilitätsstudierende geben denn auch auf die direkte Frage nach dem beruflichen Nutzen ihres Aufenthaltes die Horizonterweiterung an, welche eigene Sichtweisen relativieren könne. So bilanziert eine Studentin, die in Frankreich ein Praktikum absolviert hat, ihren Aufenthalt wie folgt: „Ich habe gelernt, nicht in schwarz und weiss zu denken, sondern in grau. Die Horizonterweiterung hilft, differenzierter zu denken. Das ist natürlich nicht nur wegen dem Auslandspraktikum. Aber die vielen sehr unterschiedlichen Ansichten und Situationen tragen klar dazu bei, differenzierter zu denken. Das ist ein klarer beruflicher Gewinn“ (Fall 2). Eine andere Studentin, die ein Semester in Finnland studiert hat, meint auf die Frage nach dem beruflichen Nutzen: „Sich bewusst werden, dass man ein bestimmtes Verhalten in sich trägt. Abstand nehmen von der eigenen Interpretationsbasis“ (Fall 40). Diesen Nutzen betont auch ein Student, der ein Semester in Frankreich studiert hat: „Ich schätze nun den Beruf viel mehr. [...] Dort wird die Schule unmittelbar nach der letzten Stunde geschlossen. So merkt man dann eigene Gewohnheiten, was für einen selbstverständlich war“ (Fall 49). Eine Studentin, die ein Semester in Finnland studiert hat, formuliert diese Horizonterweiterung folgendermassen: „Ich habe im Hinblick auf das tägliche Geschehen eine gewisse Gelassenheit gewonnen. Ich abstrahiere von der eigenen Sicht, sehe Kontexte und deute sie“ (Fall 40). Oder in den Worten einer anderen Studentin: „Mit Blick von Aussen überlegt man sich viel mehr, warum etwas so ist bei uns“ (Fall 36). Eine Studentin, die in Australien ein Praktikum absolviert hat, meint: „Es kommt nicht darauf an, in welchem Land man ein Praktikum macht. Hauptsache ist, dass man etwas anderes sieht“ (Fall 11). Dass eine Konfrontation mit anderen Gewohnheiten das Denken in Alternativen fördern kann, wird in folgenden Aussagen deutlich: „Ich finde, wir haben es hier noch schön, wir sind freier, können besser einteilen, selbständiger entscheiden. Es könnte aber auch anders sein“ (Fall 56). Oder: „Ich erkannte, dass es auch anders funktioniert“ (Fall 14). Eine andere Studentin formuliert ein solches Denken in Alternativen als ein Aufzeigen von Möglichkeiten: „Dieser Aufenthalt hat angeregt zu sehen, wie andere Schule machen. [...] Ich habe erlebt, wie in Norwegen Geschichte unterrichtet wird: von der Steinzeit zur Ölförderung alles vor Ort, nicht im Schulzimmer. Dies zeigt mir, dass viel mehr möglich ist, als man im Alltag denkt“ (Fall 38).

Neben dem Denken in Alternativen und der Relativierung der eigenen Perspektive berichten vor allem Studierende, die einen Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben, von gestiegenem Vertrauen in die eigene Unterrichtskompetenz und von erhöhter Motivation zu unterrichten. Prototypisch für eine solche berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung ist folgende Aussage einer Studentin, die ein Praktikum in Frankreich absolviert hat: „Ich freue mich nun sehr auf den Beruf. Ich will nun umsetzen, wie ich es besser machen könnte. Und ich glaube, es besser machen zu können“ (Fall 14). Eine andere Studentin meint: „Es wurde mir wieder bewusst, was am ‚Lehrer sein‘ toll ist. Insofern erfuhr ich eine Bestätigung meiner Berufswahl“ (Fall 11). Eine andere Studentin, die ein Semester in England studiert hat, bringt ihre hohe Motivation mit den besseren Fremdsprachenkompetenzen in Verbindung: „Der grösste Nutzen dieses Aufenthalts ist schon Englisch.

Und ich habe nun eine riesige Motivation, hier selbst Englisch zu unterrichten“ (Fall 42). Vor allem Studierende, die einen Mobilitätsaufenthalt in einem englisch- oder französischsprachigen Land absolviert haben und eine dieser Fremdsprachen unterrichten werden, heben als direkten beruflichen Nutzen die verbesserten Fremdsprachenkompetenzen und die damit einhergehende Erhöhung des Selbstvertrauens hinsichtlich des Sprachunterrichts hervor.

Einige Mobilitätsstudierende geben als direkten beruflichen Nutzen ihres Aufenthaltes eine erhöhte interkulturelle Sensibilität an oder berichten von mehr Selbstvertrauen im Umgang mit einer interkulturellen Schülerschaft: Fremd zu sein am eigenen Leib zu erfahren, führe zu mehr Verständnis für Menschen aus anderen Kulturen. Ein Student, der ein Semester in Frankreich studiert hat, berichtet, dass seine Erfahrung als Fremder und als Fremdsprachiger in einer Gesellschaft sein Verständnis für Immigranten in der Schweiz gefördert und ihn sensibler für deren Schwierigkeiten gemacht habe (Fall 46). Ein anderer Student erzählt: „Im Umgang mit Fremden und Fremdem wurde ich offener. Vor dem Praktikum hegte ich gewisse Vorbehalte gegenüber Migranten. In Orléans habe ich deren Problem gesehen. Sie fühlen sich zwischen Stühlen und Bänken, da sie nirgends wirklich dazugehören. Meine Sicht hat sich dadurch verändert und der Transfer in die Schweiz ist geglückt. Das wirkt sich auch auf die Unterrichtspraxis aus“ (Fall 13). Eine Studentin, die ein Praktikum in Mazedonien absolviert hat, konkretisiert: „Vielleicht habe ich wegen des Praktikums auch ein wenig mehr Verständnis für die Eltern“ (Fall 8). Sie begründet dies an anderer Stelle folgendermaßen: „Die Schule hat [in Tetovo] einen anderen Stellenwert. Vitamin B zählt eben mehr als schulische Leistungen.“

Viele Mobilitätsstudierende nehmen den beruflichen Nutzen des Aufenthaltes im Sinne einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung wahr und betonen, dass solche Entwicklungen auch im Hinblick auf die künftige Rolle als Lehrerin oder als Lehrer nützlich seien. Sie berichten von zunehmender Unabhängigkeit, grösserer Flexibilität oder gesteigener Toleranz, die sie während ihres Aufenthaltes gewonnen hätten. Vereinzelt wird auch der Wert eines Mobilitätsaufenthaltes im Hinblick auf künftige Bewerbungen betont: „Es ist auch für Bewerbungen wichtig, dass man sich mit einer solchen Erfahrung abheben kann von den anderen. Es ist etwas Spezielles, das andere nicht haben“ (Fall 14).

6.4 Neue Impulse für den eigenen Unterricht

In den Interviews wurden die Studierenden nicht nur gefragt, wie sie den beruflichen Nutzen ihres Mobilitätsaufenthaltes einschätzen. Sie beantworteten auch die Frage, ob sie aufgrund des Aufenthaltes in der eigenen Unterrichtspraxis etwas verändert oder aber ob sie konkrete Absichten haben, im eigenen Unterricht etwas zu ändern. Diese Frage kann als pragmatische Wendung des beruflichen Nutzens interpretiert werden und fokussiert weniger auf Einstellungen und Haltungen als auf konkrete Handlungsabsichten.

Einige Mobilitätsstudierende sind der Ansicht, dass sie in ihrer Unterrichtspraxis nichts verändert haben, dass sie keine neuen Methoden kennengelernt hätten oder dass sie in den fremdbestimmten Praktika keine Möglichkeiten sehen, Neues auszuprobieren: „Im Praktikum konnte ich nichts Konkretes umsetzen. Das war aber vor allem deshalb, weil wir im Praktikum so fremdbestimmt sind“ (Fall 2). Dennoch zeigt sich in den Antworten von zurückkehrenden Mobilitätsstudierenden insgesamt eine beeindruckende Vielfalt an konkreten Veränderungen oder Veränderungsabsichten, die in direkte Verbindung mit dem Mobilitätsaufenthalt gebracht werden. Einerseits wird eine stärkere Ausrichtung an offenen und schüler-aktivierenden Unterrichtsformen thematisiert:

- „Ich habe noch stärker einen Schwerpunkt auf Eigenständigkeit der Schüler gelegt, ich achte noch mehr darauf, dass die Schüler aktiv sein können, dass sie viel sprechen, weil ich dort gesehen habe, wie wenig motiviert die Schüler sind, wenn sie so passiv sind“ (Fall 42).
- „Ich habe vermehrt offene Lernformen umgesetzt“ (Fall 38).
- „Für die Vorbereitungen habe ich nun eine andere Brille auf, ich frage noch konsequenter nach Zugängen von den Kindern aus. Mein vertieftes Bewusstsein für die Folgen des Frontalunterrichts zeigt sich in meinen Vorbereitungen“ (Fall 49).
- „Ich habe sehr grosses Interesse, eine Schule zu suchen, an der ich auch verstärkt schülerorientiert arbeiten kann. Ich will die Schüler fordern, auch in Bezug auf Eigenverantwortung“ (Fall 52).
- „Ich will noch mehr binnendifferenzieren, ich habe dort gesehen, wie wichtig es ist auf Unterschiede einzugehen, wenn sie keine Leistungsgruppen haben“ (Fall 56).

Andererseits berichten zurückkehrende Mobilitätsstudierende manchmal auch von spezifischen Themen oder Inhalten, die sie während ihres Aufenthaltes kennengelernt haben und die sie im eigenen Unterricht berücksichtigen wollen:

- „Das Thema Plurilinguismus war auch sehr eindrücklich. Ich habe erlebt, wie verschiedene Sprachen in den Unterricht eingebaut werden können. Ich habe mit französischen Kindern Texte auf Spanisch und Portugiesisch gelesen. Das war spannend und eindrücklich. Das will ich hier auch machen“ (Fall 49).
- „Ich habe neue Sportarten kennengelernt, die hier unbekannt sind, und habe diese in der Schule eingebracht. Die Schüler haben darauf sehr positiv reagiert“ (Fall 64).
- „Ich habe dort gesehen, wie viele vorbereitende Übungen (bspw. Gleichgewicht, Koordination) gemacht werden, bevor man an die Geräte geht. Das ist eigentlich sinnvoll und deshalb mache ich es hier nun auch so“ (Fall 64).
- „Später aber will ich einiges auch so machen, wie ich es dort gesehen habe. Bspw. die Sachen beim Namen zu nennen. ‚Poesie‘ ist bei mir bis heute etwas Abstraktes geblieben, ich hatte den Eindruck, das sei nichts für mich, zu abstrakt. In Frankreich bringen sie dies aber den kleinen Kindern bereits ohne Berührungängste näher. Das will ich in Zukunft auch so machen“ (Fall 2).

Diese Auflistung zeigt, dass viele zurückkehrende Mobilitätsstudierende ganz konkret benennen können, wie sie aus ihrem Mobilitätsaufenthalt für ihren künftigen Beruf profitieren. Der folgende Abschnitt bilanziert nun diese vielfältigen Aussagen der Studierenden und fragt nach der Bedeutung dieser Ergebnisse.

7 Diskussion und Ausblick

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass angehende Lehrpersonen in Mobilitätsaufenthalten auf verschiedenen Ebenen für ihren angestrebten Beruf profitieren können. Einerseits hat die vorliegende Studie Befunde bestätigt, welche Mobilitätsaufenthalten eine bedeutende Rolle bei der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung zuschreiben (bspw. Maiworm et al., 1993; Thomas, 1999; Eichhorn et al., 2002). Angesprochen wurde dabei die Förderung von Fähigkeiten wie Flexibilität, Unabhängigkeit, Offenheit oder Toleranz – Fähigkeiten also, die zweifellos für die Professionalität von Lehrpersonen bedeutsam sind. Andererseits bestätigt die vorliegende Studie aber auch Befunde, die auf den berufsspezifischen Nutzen fokussieren: Auch im vorliegenden Sample finden sich deutliche Hinweise, dass ein Mobilitätsaufenthalt das berufsspezifische Selbstvertrauen begünstigen (Pence & Macgillivray, 2008), die Sensibilität für kulturelle Hintergründe von Schülerinnen und Schülern fördern (Kambutu & Nganga, 2008; Rapoport, 2008) sowie konkrete Impulse für den eigenen Unterricht bieten kann (Willard-Holt, 2001).

7.1 Einen Unterschied erkennen: das Eigene differenziert wahrnehmen

Darüber hinaus jedoch zeigt die vorliegende Studie einen weiteren, ganz zentralen Nutzen von Mobilitätsprogrammen auf – einen Nutzen, der bis anhin kaum thematisiert wurde: Die vorliegenden Daten weisen klar auf das grosse Potential hin, in der Auseinandersetzung mit dem Fremden den Blick auf das Eigene zu differenzieren. Die Interviews mit ehemaligen Mobilitätsstudierenden zeigen deutlich, wie in der Konfrontation mit Unbekanntem bisherige Normalitätsvorstellungen über zentrale Aspekte von Schule, Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung ent-selbstverständlich werden können, wie bestimmte Facetten des Eigenen bewusster wahrgenommen, neu interpretiert oder anders bewertet werden. Diese Sensibilisierung kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden:

Auf der Ebene des *Unterrichts* bspw. zeigen die vorliegenden Daten teilweise weitgehende Reflexionen über Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung. Die Konfrontation mit einem als „anders“ erlebten Unterrichtsstil beinhaltet das Potential, die Reflexion über eigene Vorstellungen von gutem Unterricht zu begünstigen. Anders inszenierter Unterricht kann das Nachdenken über eigene Unterrichtsvorstellungen und das Bewusstsein für eigene Überzeugungen fördern sowie zu reflektierteren Vorstellungen von „gutem Unterricht“ führen.

Auf der Ebene der eigenen *Rollenvorstellungen* zeigen die vorliegenden Daten, wie Mobilitätsstudierende in Auseinandersetzung mit anders gelebten Rollen ihre eigenen Rollenvorstellungen reflektieren und teilweise zu bewussteren Überzeugungen finden, wie sie ihre eigene Rolle als künftige Lehrpersonen leben möchten. In den vorliegenden Interviewdaten finden sich eindrückliche Belege von pointierten, akzentuierten Positionen in Bezug auf die eigenen Rollenvorstellungen.

Auf den Ebenen der *Schulkultur* und des *Schulsystems* zeigen sich in den vorliegenden Daten ebenfalls klare Hinweise für bewusster und differenziertere Wahrnehmungen, wobei teilweise auch von einer Vergrösserung des Bezugsrahmens (bspw. bezüglich sozialer oder politischer Einflussfaktoren) berichtet wurde. In der Konfrontation mit etwas Unbekanntem stellen Austauschstudierende häufig Vergleiche mit dem Bekannten an und entnormalisieren ihre Vorstellungen davon, wie Schule funktioniert.

Die Bedeutung dieser Beobachtungen und Reflexionen ist kaum zu überschätzen. Das Erkennen von Unterschieden kann als Voraussetzung für die bewusste Wahrnehmung eigener Normalitäten interpretiert werden und stellt insofern eine zentrale Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrerbildung dar (Sieber, 2007). Gregory Bateson (1988) hat eindrücklich aufgezeigt, wie Erkenntnis grundsätzlich an das Erkennen von Differenzen geknüpft ist: „Ein ‚Bit‘ Information lässt sich definieren als ein Unterschied, der einen Unterschied macht“ (S. 408). Das Erleben und Erkennen von Differenzen schärft entsprechend die eigenen Wahrnehmungsschemata, sowohl für das Fremde wie für das Eigene. Vor diesem Hintergrund beinhalten Mobilitätsprogramme das grosse Potential, eigene berufsspezifische Vorstellungen, Überzeugungen und Perspektiven aufzudecken und zu hinterfragen. In der sozial-kognitiven Wendung Rogoffs heisst dies: „Awareness of a variety of approaches provides us with the chance to reflect on our own customary ways of thinking and doing things“ (Rogoff, 2003, S. 362).

Das Erkennen von Unterschieden schärft eigene Wahrnehmungsschemata, und es sensibilisiert das Bewusstsein für die Kultur-Gebundenheit der eigenen Perspektive: Auch wenn es individuelle Variationen bei berufsspezifischen subjektiven Theorien gibt, so sind doch viele berufsspezifische Überzeugungen und Haltungen in bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhängen sehr ähnlich. Berufsrelevante Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen sind in historisch, sozial, politisch und ideologisch gewachsenen Kontexten verankert (Sieber, 2007; Wormnaes, 2008). Das Erken-

nen von Unterschieden, wie dies Mobilitätsaufenthalte ermöglichen, sensibilisiert für solche Zusammenhänge und vertieft damit das Verständnis für das eigene Schulwesen.

7.2 Stufen der Normalitätsreflexion

Es ist allerdings zu betonen, dass nicht alle Mobilitätsstudierenden im gleichen Ausmass die eigene Wahrnehmung schärfen konnten. Die Interviewdaten weisen auf eine unterschiedliche Sensibilität für die Wahrnehmung von Unterschieden und auf einen unterschiedlichen Umgang damit hin. Insofern lassen sich verschiedene Stufen der Verarbeitungstiefe erkennen, die auf unterschiedliche Stufen der Reflexion eigener Normalitätsvorstellungen verweisen. Die Daten der vorliegenden Studie erlauben zwar noch keine Konstruktion eines empirisch gesättigten Stufenmodells. In Anlehnung an bestehende Entwicklungstheorien im Bereich interkultureller Kompetenzen (vgl. bspw. Bennett, 1986; Kiel, 2001) lässt sich an dieser Stelle jedoch als Hypothese ein vierstufiges Modell der Normalitätsreflexion postulieren:

0. *Stufe 0 – keine Verarbeitung von Unterschieden:* Wenn auf dieser Stufe von Unterschieden berichtet wird, findet keinerlei Verarbeitung dieser Unterschiede statt. Studierende auf dieser Stufe erzählen vielleicht von unterschiedlichen Schulsystemen, unterschiedlichen Schul- oder Unterrichtskulturen, die sie gesehen haben. Aber sie setzen diese in keinerlei Bezug zu anderen Wahrnehmungen, zu Bekanntem oder zu eigenen Positionen. Wahrgenommene Unterschiede werden auf dieser Stufe nicht verarbeitet oder entsprechende Verarbeitungsprozesse sind nicht bewusstseinsfähig oder nicht kommunizierbar. Unterschiede werden auf dieser Stufe zwar gesehen, aber es geht kein „Erkennen“, keine Erkenntnis damit einher. Es wird bspw. festgestellt, dass das Schulsystem „anders“ als zuhause funktioniert, dass Lehrpersonen ihre Rolle „anders“ als zuhause leben oder dass Unterricht „anders“ inszeniert wird. Auf dieser Stufe schärfen Mobilitätsstudierende die Wahrnehmung für bestimmte Eigenheiten des Eigenen, die Wahrnehmung von Unterschieden bleibt aber wenig elaboriert.
1. *Stufe 1 – Kulturgebundene Verarbeitung von Unterschieden:* Unterschiede werden als solche erkannt und in Bezug zum Eigenen gesetzt. Studierende auf dieser Stufe knüpfen an die Feststellung, dass Schule in anderen Kontexten anders funktioniert, eine Beurteilung. Das Eigene oder aber das Fremde wird als besser, als adäquater, als produktiver oder als angemessener beurteilt. Auf dieser Stufe reflektieren Mobilitätsstudierende ihre eigenen Überzeugungen und akzentuieren ihr Bild einer „guten Schule“, von „gutem Unterricht“ oder von der „guten Lehrerin“. Die Verarbeitung bleibt allerdings in den eigenen kulturellen Vorstellungen verhaftet, die Beurteilung von Fremdem erfolgt primär anhand der eigenen Überzeugungen und Wertmassstäbe, es erfolgt noch kein Perspektivenwechsel.
2. *Stufe 2 – Kulturrelative Verarbeitung von Unterschieden:* Unterschiede werden als solche erkannt, der Umgang damit orientiert sich jedoch nicht primär anhand der eigenen Wertmassstäbe. Auf dieser Stufe wird eine Sensibilität für die Kontext-Gebundenheit der Inszenierung von Schule und Unterricht erreicht. Eine vergleichende Beurteilung des Eigenen und des Fremden wird vermieden, weil das Bewusstsein für unterschiedliche Einflussfaktoren und unterschiedliche Überzeugungen keinen allgemein gültigen Bewertungsmaßstab erlaubt. Auf dieser Stufe schärfen Mobilitätsstudierende die Wahrnehmung für bestimmte Eigenheiten des Eigenen *und* das Bewusstsein für dessen Kontextabhängigkeit.
3. *Stufe 3 – Kulturrelativer Umgang mit unterschiedlichen Praktiken und Realitäten:* Auf dieser Stufe nehmen Studierende Unterschiede kulturrelativ wahr und fragen zusätzlich nach Gründen für die unterschiedlichen Gestaltungsformen von Schule und Unterricht. Sie versuchen, Unterschiede zu erklären und zu verstehen. Sie werden sich eigener Überzeugungen und

Wertmassstäbe bewusst und erkennen deren Kulturgebundenheit. Es erfolgt eine vertiefte Schärfung der eigenen Überzeugungen, so dass diese in ihrer Entstehung verstanden und differenziert begründet werden können. Diese Stufe der Normalitätsreflexion wird kaum im Rahmen eines Mobilitätsaufenthaltes während der Ausbildung erreicht, sie kann bspw. nach Berufserfahrung im Rahmen eines Sabbaticals angestrebt werden.

Hat Willard-Holt (2001) bei einem Mobilitätsaufenthalt angehender Lehrpersonen einen Abbau von Vorurteilen über die – in ihrem Sample mexikanische – Gastkultur festgestellt, so lässt sich mit den in dieser Studie vorliegenden Daten auch ein Abbau von Vorurteilen gegenüber der eigenen Schul- und Unterrichtskultur zeigen: Erkennen Mobilitätsstudierende unterschiedliche Gestaltungs- und Inszenierungsformen von Schule und Unterricht und werden sie für deren Kontextgebundenheit sensibilisiert, so relativieren sie ihr (Vor-)Urteil, wie Schule und Unterricht stattfinden soll, und verändern gegebenenfalls ihr Bild der „guten Schule“ oder von „gutem Unterricht“. Die Aussage „Mein Bild vom guten Unterrichten hat sich verändert.“ (Fall 49) steht dafür als prototypische Bilanz eines Mobilitätsstudenten.

7.3 Das Potential realisiert sich nicht automatisch

Dass Mobilitätsaufenthalte ein grosses Potential für wertvolle berufsspezifische Auseinandersetzungen beinhalten, ist aus den vorliegenden Daten deutlich geworden. Ebenso deutlich ist geworden, dass sich dieses Potential nicht automatisch realisiert. Wie obiges Stufenmodell nahelegt, können nicht alle Mobilitätsstudierenden im gleichen Ausmass von ihrem Aufenthalt profitieren. Die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit Studierende von ihrem Mobilitätsaufenthalt profitieren können, ist allerdings noch weitgehend ungelöst. Einerseits stellt sich die Frage nach den *individuellen* Voraussetzungen wie bspw. Offenheit für Neues, Interesse an Fremdem oder Ambiguitätstoleranz. Eine klare Liste notwendiger Voraussetzungen wird allerdings kaum zu definieren sein, weil zu viele Faktoren in unterschiedlichen Konfigurationen produktives Lernen in kulturüberschreitenden Begegnungen beeinflussen können. Aktuelle Forschungsansätze fokussieren daher eher auf hemmende oder hinderliche Faktoren, die produktive Auseinandersetzungen erschweren (Pettigrew, 2004, S. 770). Insofern erstaunt es nicht, dass die Frage nach der Selektion der Teilnehmenden für Mobilitätsprogramme kaum diskutiert wird. Andererseits stellt sich aber auch die Frage nach der *Programmgestaltung*, die produktive Auseinandersetzungen in Mobilitätsaufenthalten erst ermöglichen kann. Dabei werden Fragen nach der geeigneten Vorbereitung, der angemessenen Begleitung und Unterstützung sowie der zweckdienlichen Nachbearbeitung und der entsprechenden Wertschätzung an der Heiminstitution angesprochen. Ungeleitete, nicht strukturierte persönliche Erfahrungen in einem Mobilitätsaufenthalt materialisieren sich nicht automatisch in differenzierteren Wahrnehmungsschemata oder in spezifischen Kompetenzen. Zudem sind auch Fragen nach der optimalen Länge und der geeigneten Ausgestaltung des Aufenthaltes selbst zu stellen (Woolf, 2007).

In der vorliegenden Studie wäre diesbezüglich von Bedeutung, wie weit sich der berufsspezifische Nutzen für Mobilitätsstudierende, die ein Semester an einer anderen Hochschule studiert haben, vom Nutzen für diejenigen Studierenden unterscheidet, die ein vierwöchiges Praktikum in Frankreich, Mazedonien oder Australien absolviert haben. Obwohl in der vorliegenden Studie Studierende aus beiden Arten von Mobilitätsaufenthalten berücksichtigt wurden, lassen sich diesbezüglich aufgrund der vorliegenden Auswertungen noch keine klaren Unterschiede feststellen. Dies könnte unter Umständen damit erklärt werden, dass alle befragten Studierenden, die einen Semesteraufenthalt absolvierten, während dieses Semesteraufenthaltes auch Beobachtungs- oder Unterrichtsmöglichkeiten in Schulklassen der Zielstufe hatten und insofern ebenfalls konkrete Einsichten in den Schulalltag in einem Gastland gewinnen konnten.

Die Bedeutung der Praktikumsmöglichkeiten, also der Beobachtung von Unterricht oder des eigenen Unterrichtens auf der Zielstufe, ist besonders zu betonen. Bereits bei der Sichtung der verfügbaren Literatur wurde deutlich, dass berufsrelevante Entwicklungen vorwiegend bei Praktikums-einsätzen beobachtet werden können – ein Befund, der sich auch in der vorliegenden Studie bestätigen lässt: Erzählen Studierende, die einen Semesteraufenthalt absolviert haben, von berufsrelevanten Erfahrungen, so verweisen sie auf ihre Beobachtungen in Schulen und Schulklassen oder auf ihre eigenen Unterrichtstätigkeiten.

7.4 Forschungsdesiderata

Auch wenn die vorliegende Studie einen Beitrag zur lehrerbildungsspezifischen Mobilitätsforschung leisten kann, so bleibt doch eine Reihe von Fragen offen. Eine erste Einschränkung der vorliegenden Studie bezieht sich auf ihren Fokus auf den *individuellen* Nutzen von Mobilitätsprogrammen. Die Frage nach institutionellen Effekten wird dabei nicht berücksichtigt. Es ist noch unklar, in welchem Ausmass Heim- und Gastinstitutionen von Mobilitätsstudierenden profitieren können oder inwiefern diese Institutionen immerhin versuchen, dieses Potential zu nutzen. So ist die Frage, wie weit zurückkehrende Mobilitätsstudierende eigentliche Trägerinnen und Träger einer institutionellen Internationalisierung sein können, auf zwei Ebenen zu stellen. Einerseits ist auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zu fragen, wie sich individuelle Erfahrungen in einen institutionellen Nutzen übersetzen lassen. Klar scheint diesbezüglich nur, dass dies nicht automatisch geschieht: „High levels of personal capacity and experiences with other cultures and languages apparently do not automatically provide faculty with the competence to carry out the intellectual process necessary to deliver interculturally sensitive/competent curricula” (Schuerholz-Lehr, 2007, S. 193). Andererseits stellt sich die Frage auch auf der Ebene der künftigen Arbeitgeber, der Schulen, an denen die angehenden Lehrpersonen später unterrichten werden: Inwiefern gibt es an den Schulen Möglichkeiten, die speziellen Erfahrungen und Kompetenzen einzubringen? Welche Bedeutung wird überhaupt den internationalen Erfahrungen von Lehrpersonen zugeschrieben? Für den Bereich der Privatwirtschaft hat Teichler (2007) aufgezeigt, dass ein ausgewiesener Auslandsaufenthalt für die spätere Jobsuche die Anstellungschancen optimiert. Die Hoffnung, dass eine Auslandsaufenthalt auch im Lehrberuf einen Vorteil bei der Stellensuche darstellt, hat sich teilweise in den hier vorliegenden Daten gezeigt. Inwiefern diese Ansicht jedoch auch von den Arbeitgebenden geteilt wird, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Dazu bedürfte es weiterer Studien.

Aber auch im Bereich des individuellen Nutzens von Mobilitätsprogrammen, auf den die vorliegende Studie fokussiert, bleibt eine ganze Reihe von Fragen offen. So ist die Frage nach der Qualität und der Nachhaltigkeit von Einstellungsveränderungen noch nicht angesprochen. Einerseits ist bspw. eine artikuliertere Position bezüglich „gutem Unterricht“ nicht automatisch eine bessere Position. Eine artikuliertere Position könnte durchaus auch nur eine Festigung unproduktiver Einstellungen bedeuten. Andererseits spricht der Aspekt der Nachhaltigkeit auch die Frage an, wie dauerhaft die Prägekraft von Mobilitätserfahrungen ist. Dabei ist wohl davon auszugehen, dass sich diese je nach Dimension unterscheiden kann.

Darüber hinaus wäre es relevant, wenn die lehrberufsspezifische Mobilitätsforschung künftig vermehrt die Umsetzungsebene thematisieren und stärker die Implementierung erworbener Kompetenzen im Unterrichtsalltag ins Auge fassen könnte. Erste flüchtige Ausblicke dazu leisteten bspw. Court und Mitarbeitende (2002).

Schliesslich ist auch die Form der retrospektiven Kausalattributionen unbefriedigend: In dieser Studie schreiben ehemalige Mobilitätsstudierende die berichteten Effekte nachträglich ihren Erfah-

rungen im Mobilitätsaufenthalt zu, so wie das in der verfügbaren Forschungsliteratur zur Thematik ebenfalls üblich ist. Dieses Verfahren ist allerdings problematisch, wenn die vielfältigen und komplexen Verflechtungen von Voraussetzungen und Prozesserfahrungen beachtet werden. In welchem Ausmass bspw. Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit bereits vor dem Mobilitätsaufenthalt ausgeprägt waren und in welchem Ausmass sich diese während des Aufenthaltes entwickelten, ist kaum aufgrund einer rückblickenden subjektiven Einschätzung zuverlässig einschätzbar. Methodologisch nicht unproblematisch ist zudem die Diskrepanz zwischen subjektiv erlebter Wirksamkeit (oder der entsprechenden Überzeugung) einerseits und dem konkreten, kommunizierbaren Nutzen andererseits. Um diesen methodologischen Herausforderungen gerecht zu werden, bedürfte es quasi-experimenteller Forschungsdesigns mit Prä- und Posttests in einer Experimental- und einer Kontrollgruppe. Erst damit könnten robustere Kausalattributionen erwartet werden. Dieses Ziel verfolgt denn auch ein gemeinsames Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, der Universität Stavanger (Norwegen) und der Universität Iași (Rumänien), das im Frühjahr 2008 gestartet hat. Die Ergebnisse dieses Forschungsunternehmens, die nicht vor Ende 2009 verfügbar sein werden, versprechen einen substantiellen Beitrag zur Klärung der Bedeutung von Mobilitätsaufenthalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es ist zu erwarten, dass weder eine einseitige Mystifizierung mit überzogenen Wirkungserwartungen noch eine Banalisierung mit dem Verweis auf die Veränderungsresistenz handlungsleitender Kognitionen der tatsächlichen Bedeutung gerecht wird.

Literaturverzeichnis

- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.
- Bateson, G. (1988). *Oekologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven (2. Auflage)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *The professional value of ERASMUS mobility*. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).
- Chieffo, L. & Griffiths, L. (2004). Large-Scale Assessment of Student Attitudes After a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10, 165-177.
- cohep (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen) - Arbeitsgruppe Mobilität. (2008). *Empfehlungen zur Förderung der nationalen und internationalen Mobilität*. Bern: cohep (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen).
- Court, D., Cohen, L., Broyles, I., Spencer, L. & Michael, O. (2002). Crossing borders: culture and transformation. *World Studies in Education*, 3(1-2), 39-53.
- Eichhorn, M., Feroiu, R., Marin, R. & Ollinger, J. (2002). *Persönlicher und volkswirtschaftlicher Nutzen des ERP-Stipendiums*. Trier: Universität Trier.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung (2., korr. Aufl. ed.)*. Bern: Huber.
- Hammer, M. R. (2005). *Assessment of the impact of the AFS study abroad experience*. New York: AFS Intercultural Programs, Inc.
- Jahr, V., Schomburg, H. & Teichler, U. (2002). *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.
- Kambutu, J. & Nganga, L. W. (2008). In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 939-951.
- Kehm, B. M. (2005a). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. *US-China Education Review*, 2(1), 18-24.
- Kehm, B. M. (2005b). *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Kiel, E. (2001). Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. *forum - Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission*, 2(1), 10-21.
- Maiworm, F., Steube, W. & Teichler, U. (1993). *Experiences of Erasmus-students 1990/91*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.
- Messer, D. & Wolter, S. C. (2007). Are student exchange programs worth it? *Higher Education*, 54(5), 647-663.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook (2nd Edition ed.)*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- 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.

- Pettigrew, T. F. (2004). Intergroup contact. Theory, research, and new perspectives. In J. A. Banks & C. McGee Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 770-781). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Plaschy, S. (2006). *Mobilitätsströme 2003-2007: Tendenzen. Erhebung der cohep Arbeitsgruppe Mobilität. November 2006*. Bern: International Office der PHBern.
- Popa, N. (2007). *Resources and development of intercultural competence. Influence of study abroad and intercultural training*. Stavanger: Presentation given at University of Stavanger (Norway), March 2007.
- Rapoport, A. (2008). Exchange programs for educators: American and Russian perspectives. *Intercultural Education*, 19(1), 67-77.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University.
- Schuerholz-Lehr, S. (2007). Teaching for Global Literacy in Higher Education: How Prepared Are the Educators? *Journal of Studies in International Education*, 11(2), 180-204.
- Sieber, P. (2007). Transnationalität und nationale Schulsysteme: Perspektiven für Forschung und Lehre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29(3), 345-362.
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Thomas, A. (1999). Welche langfristigen Wirkungen haben internationale Schüleraustauschprogramme? In Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International - Südosteuropa* (S. 193-209). Münster: Votum Verlag GmbH.
- Vabø, A. (2007). *Evaluation of the Leonardo da Vinci and SOCRATES programmes in Norway*. Oslo: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning (Studies in Innovation, Research and Education).
- Wiggins, R. A., Follo, E. J. & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653-663.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505-517.
- Woolf, M. (2007). Impossible Things Before Breakfast: Myths in Education Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 11, 496-509.
- Wormnaes, S. (2008). Exploring the potential for facilitating reflection through cross-cultural collaboration in teacher education. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Kysilka & J. Ogunleye (Hrsg.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion* (S. 82-85). Sofia: Bureau for Educational Services.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Der vorliegende Leitfaden basiert teilweise auf Ideen aus dem Beitrag von Willard-Holt (2001, p. 516-517).

Vielen Dank, dass Sie sich für dieses Gespräch zur Verfügung gestellt haben.

Ich werde Ihnen einleitend etwas über die Studie erzählen, zu der Sie mit diesem Gespräch Wichtiges beitragen und anschliessend ein paar Sachen zum Interview anmerken.

Das IZB führt eine Studie durch, bei dem es aufzeigen will, welchen Nutzen angehende Lehrpersonen von einem Aufenthalt im Ausland haben. Wir führen diese Studie zusammen mit den Universitäten Stavanger (Norwegen) und Iași (Rumänien) durch. Bei dieser Studie geht es darum herauszufinden, ob der Aufenthalt im Ausland einen Beitrag leistet, um eine gute Lehrperson zu werden, und allenfalls inwiefern angehende Lehrpersonen von einem Aufenthalt im Ausland profitieren. Übergeordnetes Ziel dieser Studie ist die Frage, wie die Austauschprogramme allenfalls optimiert werden könnten, damit die Teilnehmenden mehr – oder noch mehr – profitieren.

Sie haben selbst [im letzten Semester] in [...] studiert [resp. ein Praktikum in ... absolviert]. Deshalb möchten wir von Ihnen erfahren, wie Sie Ihren Aufenthalt im Ausland erlebt haben und was Sie davon für sich mitgenommen haben. Alles, was Sie in diesem Zusammenhang denken, ist für uns relevant. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Auch wenn Sie bspw. überhaupt nichts gelernt haben, so wäre dies für uns eine ganz wichtige Aussage.

Ich möchte Ihnen deshalb eine Reihe von Fragen zu Ihrem Aufenthalt in [...] stellen. Das Gespräch wird insgesamt rund 30-45 Minuten dauern. Sie müssen nicht alle Fragen beantworten. Wenn Sie bei einer Frage finden, dass Sie dazu nichts zu sagen haben, sollten Sie mir das sagen, genauso wenn Sie eine Frage nicht richtig verstehen.

Was Sie mir erzählen, wird absolut vertraulich behandelt. Keine Dozierenden, Mitarbeitenden oder Leitungspersonen der PHZ und auch keine aussenstehenden Personen werden erfahren, was Sie in diesem Interview erzählen. Für die Auswertungen werden alle Aussagen anonymisiert. Es wird also in keinen Berichten oder Darstellungen möglich sein, dass Sie, Ihr Name oder derjenige einer anderen benannten Person identifiziert werden kann. Nach dem Abschluss der Auswertungen werden die Notizen, die ich im Laufe des Gesprächs mache, wieder vernichtet.

Haben Sie Fragen zum Vorgehen oder wollen Sie sonst etwas anmerken, bevor wir loslegen?

1. Wie alt sind Sie?
2. Was haben Sie vor dem Studium an der PHZ gemacht? (*Matura, Vorbereitungskurs, berufliche Tätigkeit*)
3. Sie haben [im letzten Semester] in [...] studiert. Waren Sie vorher schon einmal im Ausland, so dass Sie sich mehr oder weniger intensiv mit einer anderen Kultur auseinandergesetzt haben?

4. Wie ist es Ihnen nun während Ihres Aufenthaltes in [...] ergangen? Was sind für Sie insgesamt die prägendsten Erinnerungen? Was waren für Sie die eindrücklichsten Erfahrungen, die Sie in dieser Zeit gemacht haben?
5. Was waren für Sie die grössten Herausforderungen? Wie gingen Sie damit um?
6. Haben Sie während Ihrem Aufenthalt Dinge gesehen, gelernt oder erfahren, die Sie hier noch nie gesehen, gelernt oder erfahren haben?
7. Haben Sie während Ihrem Aufenthalt etwas gelernt oder erfahren, das Sie als relevant erachten für künftige Lehrpersonen?
8. Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Aufenthalt in [...] für Ihre Ausbildung zur Lehrerin, zum Lehrer nützlich ist? Inwiefern?
9. Welchen Stellenwert in der Ausbildung würden Sie Ihrem Aufenthalt in [...] zuschreiben?
10. Hat Ihr Aufenthalt in [...] Ihre Wahrnehmung des Schweizerischen Bildungssystems, der Schweizer Schulen oder des Schweizer Unterrichts irgendwie verändert?
11. Hat sich Ihr Bild oder Ihre Wahrnehmung des Lehrberufs, der Rolle der Lehrperson irgendwie verändert? Gibt es diesbezüglich Aspekte, die Sie nun mit anderen Augen anschauen?
12. Hat sich Ihre Sicht auf das Unterrichten verändert? Oder auf die Art und Weise, wie man in der Schweiz zur Lehrerin oder zum Lehrer ausgebildet wird?
13. Haben Sie etwas anders gemacht in der eigenen Unterrichtspraxis, das mit Ihrer Erfahrung in [...] zusammenhängen könnte? Unterrichten Sie etwas anderes, unterrichten Sie anders, gehen Sie anders auf die Schülerinnen und Schüler zu? Nehmen Sie Kinder oder einzelne Gruppen von Schülerinnen und Schülern anders wahr?
14. Haben Sie ein spezielles Erlebnis oder eine bestimmte Erfahrung für den eigenen Unterricht in der Praxis genutzt? Wenn ja, können Sie dies beschreiben? Oder denken Sie, dass Sie in Zukunft etwas davon nutzen werden?
15. Pflegen Sie noch Kontakt zu Leuten, die Sie während Ihres Aufenthaltes in [...] kennengelernt haben? Inwiefern reden Sie bei solchen Kontakten auch über berufliche Themen?
16. Denken Sie, dass Ihr Aufenthalt in [...] einen Einfluss gehabt hat auf Ihr eigenes Lernen, auf die Art und Weise, wie Sie an Dinge herangehen?
17. Denken Sie, dass Sie sich durch Ihren Aufenthalt in [...] als Studentin, als Student verändert haben? Wenn ja, bitte beschreiben Sie, was sich geändert hat!
18. Abschliessend bitte ich Sie zu bilanzieren: Hat es sich für Sie gelohnt ein Semester in [...] zu studieren [resp. ein Praktikum in ... zu absolvieren]? Warum?
19. Gibt es noch andere Aspekte im Zusammenhang mit Ihrem Aufenthalt in [...], die Sie als besonders wichtig anschauen und hier erwähnen möchten?

Wenn Sie nichts mehr ergänzen wollen, dann können wir das Interview nun abschliessen. Ich bedanke mich ganz herzlich für die Zeit, die Sie sich für dieses Gespräch genommen haben, und wünsche Ihnen für Ihr weiteres Studium alles Gute!