

Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen

Bruno Leutwyler, Carola Mantel und Peter Tresp

Abstract Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist traditionell lokal orientiert, sieht sich nun an pädagogischen Hochschulen aber in einem Kontext positioniert, der mit einer Forschungs- und Wissenschaftsorientierung der internationalen Dimension eine andere Bedeutung zuweist. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass die pädagogischen Hochschulen mit ihren Internationalisierungsbemühungen insbesondere ihre Hochschulformigkeit unterstreichen. Ein Ausdruck davon sind die Teilnahme am Bologna-Prozess sowie die Förderung der internationalen studentischen Mobilität, die aber curricular und konzeptionell kaum mit den angestrebten Berufskompetenzen verknüpft ist. Als Bildungsanliegen hingegen ist «Interkulturalität» ein schon länger diskutiertes Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das zentrale Anliegen der Internationalisierung pädagogisch bearbeitbar macht.

Schlagworte Internationalisierung, Interkulturalität, Hochschulen, Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Local orientation – international aspiration: Conflicting priorities at universities of teacher education

Abstract Teacher education is traditionally very locally oriented. Within the new context of the recently established universities of teacher education in Switzerland, international dimensions have become increasingly important with regard to research and science. The presented contribution argues that the internationalisation efforts of the universities of teacher education primarily serve to demonstrate their academic status. As an expression of this, universities of teacher education participate in the Bologna process and implement international student exchange despite of its curricularly and conceptionally weak connection to the intended development of professional competencies. As an educational concern, however, «interculturality» has been a long-established topic of teacher education that is responsive to pedagogical implications of internationalisation.

Keywords internationalisation, interculturality, higher education, teacher education

Hochschulen sind mit verschiedenen Anforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, welche unterschiedliche Umgebungen betreffen (vgl. beispielsweise Wissenschaftsrat, 2010, S. 17–18). Hochschulen sollen Leistungen erbringen für

- ... *Individuen*
Hochschulen sind Orte der Bildung und Ausbildung, der Zertifizierung von Qualifikationen und der Ermöglichung von Berufslaufbahnen.
- ... *spezifische Gesellschaftsbereiche*
Hochschulen sind Orte der Qualifizierung und Weiterbildung für wissenschaftsgestützte Berufsfelder, der Dienstleistung für öffentliche Aufgaben und ein Antrieb für soziale Transformationsprozesse.
- ... *die Gesamtgesellschaft*
Hochschulen sind Orte intellektueller Freiheit und Reflexion in einer pluralen Gesellschaft, ein Wissensspeicher mit universalem Anspruch.
- ... *das Wissenschaftssystem*
Hochschulen sind Orte der systematischen wissenschaftlichen Erkenntnis(suche), der Weiterentwicklung der Disziplinen und organisatorischer Kern von Expertenkulturen.

Diese Erwartungen bewegen sich damit zwischen lokalen Ansprüchen und internationalem Austausch. Denn tatsächlich sind mit Hochschulen traditionell Bildungseinrichtungen geschaffen, die einen Anschluss an einen internationalen Wissensspeicher ermöglichen sollen, von dem auch die lokale Umgebung profitieren will. Damit ist für die Hochschulen bisweilen ein schwieriger Balanceakt verbunden, den die verschiedenen Hochschulen unterschiedlich realisieren. Dieser Balanceakt zeigt sich bei den pädagogischen Hochschulen besonders akzentuiert, da sie noch wenig Tradition in der systematischen Teilhabe am internationalen Wissensspeicher haben und umgekehrt einen ausgesprochen lokal geprägten Arbeitsmarkt bedienen sollen.

«Internationalisierung» kennt als Postulat traditionelle Elemente, die sich gerade aus der Wissenschafts- und Forschungsorientierung von Hochschulen ergeben. Das Postulat heute an die «Bildungseinrichtung Hochschule» gestellt, berücksichtigt zum einen die nationale Ebene und Besonderheiten der Hochschulen, beabsichtigt aber gleichzeitig Koordination und Austausch.¹ Internationale resp. europäische Abkommen im Bildungs- und Hochschulbereich, die bestimmte Anerkennungsfragen oder Austauschmöglichkeiten geregelt und Vergleichsinstrumente entwickelt haben, wurden schon vor einigen Jahrzehnten von internationalen Organisationen (wie beispielsweise dem Europarat, der UNESCO oder der OECD) initiiert (Alesi & Kehm, 2010, S. 15-16). Internationalisierung (oft auch als «Europäisierung» realisiert) wurde damit zunehmend eine «normale Option» (vgl. Teichler in Alesi & Kehm, 2010, S. 21), die gleichzeitig

¹ Für Teichler liegt denn der Unterschied zwischen den Begriffen «Internationalisierung» und «Globalisierung» gerade darin, dass Ersterer «eine Zunahme grenzüberschreitender Aktivitäten» anspricht, «wobei nationale Hochschulsysteme im Prinzip bestehen bleiben», während Globalisierung «in der Regel mit der Vorstellung verbunden [ist], dass Grenzen und nationale Systeme verschwimmen oder sogar verschwinden» (Teichler, 2007, S. 52). So sind Hochschulen auch heute noch weiterhin in einem nationalen Rahmen und Paradigma verankert (Scott, 2009). Der Begriff der «Internationalisierung» wird freilich uneinheitlich verwendet und eignet sich auch nur bedingt als «historische Kategorie».

als Begleiterscheinung zur Etablierung eines zunehmend europäischen Binnen- und Arbeitsmarktes verstanden wird.² Das Postulat der «Internationalisierung» ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung insofern neu, als es in der tertiarisierten Struktur zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist und deshalb die pädagogischen Hochschulen herausfordert, ihre Zugehörigkeit zum tertiären Bildungssystem auch über die Selbstverständlichkeit der Internationalisierung zu belegen.

1 Internationalisierung als Argument und normativer Appell

«Internationalisierung» ist zunehmend auch ein Argument für sich:

Gleichgültig, ob es um Fragen der Organisation und Steuerung, der Qualität der Forschung, der effizienten Nutzung von Ressourcen und anderes geht, Internationalisierung wird als Motiv und Anlass hervorgehoben: Wenn die Hochschulen auf irgendeine Weise besser werden, so werden sie auch – so das Argument – «fitter» für den weltweiten Wettbewerb zwischen den Hochschulen. (Teichler, 2007, S. 11)

Internationalisierung ist im Hochschulbereich inzwischen zu einem Anspruch geworden – und mindestens wird ein «International Office» eingerichtet. «Internationale Aktivitäten» werden nicht mehr als vereinzelt und marginaler Bereich gesehen, sondern als systematischer Bestandteil einer Hochschule und ihres Studienalltags (Davies, 1995). Internationalisierung wird zu einer zentralen Zielsetzung von Hochschulen, die in entsprechende Strategien und Massnahmen übertragen wird, welche alle Leistungsbereiche betreffen. Mit der Entwicklung von Messinstrumenten wird sodann versucht, zum einen die Erreichung der gesetzten Ziele zu prüfen resp. einen Vergleich zwischen den verschiedenen Hochschulen zu ermöglichen.

Im renommierten Shanghai-Ranking beispielsweise wird Internationalisierung – gemessen an der Anzahl internationaler Studierender und Lehrender – mit einem globalen Renommee verknüpft (Scott, 2009, S. 6). Solche Rankings sind auf nationaler Ebene Anreize für Internationalisierung, weil man sich dadurch mehr Prestige verspricht. Im Projekt «Indicator for Mapping und Profiling Internationalisation» (IMPI) wird ein Set von Indikatoren entwickelt. Damit soll die Datenbasis und also die Beschreibung von Hochschulen verbessert und die Evaluation der unternommenen Schritte ermöglicht werden. Insbesondere ist gleichzeitig auch beabsichtigt, diesen Einrichtungen Instrumente zur eigenen Profilbildung in die Hand zu geben.³

Auch das deutsche Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) hat in Zusammenarbeit mit ausgewählten Hochschulen ein Set von Indikatoren entwickelt, welche die Absicht verfolgen, Internationalität resp. Internationalisierung zu messen (Brandenburg & Federkeil, 2007). Dabei werden sowohl Leitungsgremien und Personal als auch zentrale Leistungsbereiche (Forschung, Lehre und Studium, Nachwuchsförderung) berücksich-

² Und tatsächlich wird nun zunehmend «wirtschaftlich» argumentiert, um diese Internationalisierung zu begründen.

³ Für weitere Hinweise vgl. <http://www.impi-project.eu>.

tigt. Was Lehre und Studium betrifft, so wird beispielsweise nach der Internationalität der Lehrenden resp. ihrer internationalen Rekrutierung gefragt. Bei den Studierenden interessieren insbesondere die Austauschstudierenden. Daneben wird auch nach einem «auslandsbezogenen Career Center» gefragt oder nach der Summe der Stipendienmittel für Auslandsaufenthalte. Bei den Studienprogrammen interessieren beispielsweise die fremdsprachlichen Angebote, allfällige Mobilitätsfenster oder ein internationales Bewerbertraining. Betont wird dabei zwar, dass hier vor allem Zeitreihen interessieren, welche den Prozess der Internationalisierung dokumentieren und eine Diskussionsbasis bieten. Gleichwohl: Solche Indikatoren sind oftmals von einer Logik der Maximierung bestimmt: Je mehr, desto besser. Messinstrumente erhalten damit ein Eigenleben und eine Bedeutung, die kaum mehr auf die inhaltliche Relevanz zurückgeführt wird. Solche Versuche, Indikatoren zu generieren, dokumentieren gleichzeitig die gesteigerte Bedeutung der Dimension «Internationalität». Es sind Hinweise darauf, dass Internationalisierung tatsächlich zu einem zentralen Tätigkeitsfeld von Hochschulen geworden ist, das zudem auch beobachtet und beurteilt wird. Und diese Beispiele zeigen auch: Internationalisierung wird ein Argument und Qualitätskriterium für sich und damit gleichzeitig zu einem normativen Appell, dem sich auch die pädagogischen Hochschulen – als Hochschulen – nicht entziehen können.⁴

Internationalisierung ist deshalb zur entsprechend notwendigen Strategie auch an pädagogischen Hochschulen geworden. Obwohl in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit einem pointiert lokalen Auftrag versehen, wird «Internationalisierung» auch hier als Notwendigkeit verstanden; ihr wohl deutlichster Ausdruck sind die verschiedentlich eingerichteten «International Offices».⁵ Und umgekehrt ist «Internationalisierung» in pädagogischen Hochschulen wohl weitgehend deutlicher Aus-

⁴ Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist aus der Logik der beruflichen Bildung entwickelt, die sich nun mit einer Logik von Wissenschaft und Hochschulen verknüpft. Gerade im Umgang mit Postulaten wie der «Internationalisierung» zeigt sich, inwiefern sich eine «Andersartigkeit» einer Hochschule tatsächlich realisieren lässt, um dennoch als gleichwertig zu gelten. Differenzieren sich mit den Hochschulen künftig auch die Rankings deutlicher als bisher, so werden diese auch eine Herausforderung für die pädagogischen Hochschulen.

⁵ «Internationale Ausrichtung» ist denn auch eines der insgesamt neun Kriterien für die Beschreibung der Unterschiedlichkeit der drei Hochschultypen in der Schweiz, wie sie CRUS, KFH und COHEP in einem gemeinsam erarbeiteten Dokument beschrieben haben («Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem», vgl. www.crus.ch).

So heisst es beispielsweise für die Universitäten: «Studium, Lehre und Forschung in den Schweizer Universitäten haben aufgrund eines hohen Anteils Studierender, Lehrender und Forschender aus dem Ausland typischerweise eine internationale Dimension. Die universitären Studiengänge sind auf internationale Kompatibilität ausgerichtet. Internationale Beziehungen wie auch der internationale Wettbewerb sind für die universitäre Forschung unabdingbar.»

Der entsprechende Passus für die pädagogischen Hochschulen dagegen lautet: «Im Kontext des internationalen Wettbewerbs zwischen den Bildungssystemen beteiligen sich die Pädagogischen Hochschulen an internationalen Forschungsnetzwerken und fördern die interkulturellen Kompetenzen ihrer Studierenden und Lehrenden als auch deren interkantonale und internationale Mobilität.»

druck der Positionierung als Hochschule. Hier wird Hochschulstatus dokumentiert und wissenschaftliches Tun – seit jeher universell orientiert – ins Zentrum gerückt.

Am deutlichsten wird die Internationalisierung der Bildungseinrichtung «Hochschule» in den letzten Jahren unter dem europäischen Reformvorhaben «Bologna» diskutiert – auch an den pädagogischen Hochschulen. Die Bologna-Reform kann als Versuch verstanden werden, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, indem sie zum einen einige gemeinsame Grundstrukturen festlegt, zum anderen aber insbesondere auf eine Reihe von Fragen hinweist, welche nun gemeinsame Fragen der europäischen Hochschulen sein sollen. Die Harmonisierung der Fragen schärft umgekehrt auch den Blick für unterschiedliche Realisierungsformen und macht auf den grossen Gestaltungsraum sowie die Verantwortung der einzelnen Staaten resp. Bildungseinrichtungen aufmerksam.⁶ Damit vermischen sich Kooperation und Wettbewerb – neben der Harmonisierung wird gleichzeitig Abgrenzung gesucht: Internationale Verbände von Hochschulen entstehen, Kooperationspartner werden gut bedacht.

2 Bologna als Glücksfall für die pädagogischen Hochschulen: Internationalisierung als Ausdruck der Hochschulförmigkeit

Traditionell hat sich Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr lokal verstanden. Selbst noch vor einem Jahrzehnt waren die Diplome kantonale ausgerichtet, die Anerkennung in anderen Kantonen nicht zugesichert. Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat wie die Volksschule lange Jahrzehnte einen zentralen Beitrag zu einer Lokalgemeinschaft geleistet. Gleichzeitig wird diese lokale Ausrichtung von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung begleitet von Elementen des internationalen Austauschs. «Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion» hat immer wieder eine Rolle gespielt (Zymek, zitiert nach Hornberg, 2010, S. 23; vgl. auch Gonon in diesem Heft). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben verschiedene internationale Organisationen verstärkt Bildungsfragen bearbeitet und vielfach auch internationale Vergleiche ermöglicht. Dazu gehören beispielsweise auch die viel beachteten Übersichten wie «Education at a Glance» (seit 1992, herausgegeben von der OECD⁷) oder auch die Berichte der Europäischen Kommission, beispielsweise zur Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert. Hier wird versucht, Faktoren zu bestimmen, die eben gerade für die Attraktivität von Bedeutung sind. Dabei wird sowohl auf die Übereinstimmung bestimmter Problemlagen hingewiesen, gleichzeitig aber auch auf die unterschiedlichen Bearbeitungsregelungen.⁸

⁶ Dabei ist zu beachten, dass die Harmonisierung dieser Fragen durchaus nicht nur in denjenigen Bildungssystemen zu beobachten ist, die am Bologna-Prozess teilnehmen, sondern auch den Diskurs in nicht teilnehmenden Ländern prägt (vgl. dazu Voegtle, Knill & Dobbins, 2011).

⁷ Für weitere Hinweise vgl. www.oecd.org.

⁸ Für weitere Hinweise vgl. www.ec.europa.eu.

Die pädagogischen Hochschulen der Schweiz etablieren sich nun zu einem Zeitpunkt, in dem sich die Strukturen des europäischen Hochschulraums à la Bologna bereits deutlich abzeichnen, aber noch kaum «Bologna-Erfahrungen» auszumachen sind. Die Beteiligung an Bologna und damit die Verwendung einiger Strukturelemente der Bologna-Reform werden damit zum sichtbaren Zeichen der Hochschulformigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dazu gehört etwa die Strukturierung der Studiengänge in Bachelor- und Masterniveau, die Verwendung des europäischen Kreditpunktesystems oder auch – wenn auch nicht direkt in der Bologna-Reform empfohlen – die Strukturierung der Inhalte und Zielsetzungen in Module. Mit dieser Beteiligung am europäischen Hochschulraum ist gleichzeitig auch eine Hoffnung verbunden: eine bessere Vergleichbarkeit mit anderen Studiengängen und damit auch vielfältige Studien- und Berufslaufbahnen. Inhaltlich wird diese strukturelle Hochschulformigkeit unterstützt durch eine Kompetenzorientierung, die auch eine inhaltliche Vergleichbarkeit erst eigentlich ermöglichen soll.

Während beispielsweise Universitäten zudem versuchen, über die «Lehrsprache Englisch» ebenfalls die internationale Dimension in ihrer Bildungseinrichtung zu verstärken,⁹ ist diese Möglichkeit für pädagogische Hochschulen erschwert: Zum einen ist die lokale Sprache wichtiges didaktisches Medium, zum anderen liessen sich auch mit der Lehrsprache Englisch kaum Lehrpersonen für das lokale Schulfeld gewinnen, ein Argument, das ja für andere Studiengänge bisweilen angeführt werden kann. Immerhin aber wurde nun mit der Forschung an pädagogischen Hochschulen ein Leistungsbereich integriert, der sich prinzipiell universell orientiert und damit sowohl als Leistungsbereich als auch in dieser internationalen Orientierung die Hochschulformigkeit unterstützt.

Mit dem Leistungsbereich Forschung erhalten die pädagogischen Hochschulen nun auch einen klar erkennbaren Anschluss an ein System internationalen Wissensaustauschs, das zentral über Hochschulen organisiert wird. Gleichzeitig ist diese Verbindung von international orientierter Forschung mit den Leistungsbereichen der Aus- und Weiterbildung und also die Integration dieses Wissens in lokale Verwendungszusammenhänge eine grosse Herausforderung und insgesamt noch kaum befriedigend realisiert. Das Gleiche gilt nun auch für die internationale Mobilität in der Lehrpersonenausbildung, die zwar hochschulkonform gefördert und gewollt ist, jedoch nur beschränkt in die Ausbildungskonzeptionen passt.

⁹ Dass sich damit allerdings mehr als «nur» die Sprache ändert, darauf machen beispielsweise Weil und Pullin (2011) aufmerksam.

3 Internationale Mobilität als fremdes Merkmal der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Traditionellerweise wird Internationalisierung im Bereich von Hochschulen stark mit internationaler Mobilität von Studierenden und Dozierenden gleichgesetzt. Internationaler Austausch galt denn auch lange Zeit als «Herzstück» der Internationalisierung (Hahn, 2004), in den USA avancierte der internationale Austausch gar zu den «top 10 trends in higher education» (Mahon, 2010, S. 8). Auch das Themenheft «Internationalization of Teacher Education» der Zeitschrift *Teaching Education* (1/2010) befasst sich weitestgehend mit unterschiedlichen Mobilitätsaufenthalten von angehenden und amtierenden Lehrpersonen. Ganz in diesem Sinn formuliert auch die COHEP in ihren Empfehlungen zur Förderung der Mobilität (2008), dass die «Mobilitätsförderung als wichtigster Bestandteil der Internationalisierungsbemühungen von Schweizerischen PH» (S. 4) zu verstehen ist. Mit der Förderung der Mobilität würden die pädagogischen Hochschulen ihren Studierenden und Dozierenden eine Möglichkeit bieten, «ihre fachlichen, berufspraktischen, interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen zu erweitern und diese in ihre berufliche Tätigkeit zu integrieren» (ebd., S. 4).

Solche Zielformulierungen nehmen allerdings in einigen Bereichen höchstens programmatischen Charakter an. Für die tatsächliche Wirksamkeit von Mobilitätsaufenthalten liegen stabile empirische Befunde einzig in den Bereichen der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, der sprachlichen Kompetenzen sowie der interkulturellen Sensibilität vor (für eine Übersicht siehe Leutwyler & Lottenbach, 2011). Und auch in diesen Bereichen gibt es deutliche Hinweise, dass solche angestrebten Entwicklungen in einem Mobilitätsaufenthalt nicht einfach so passieren, sondern vielmehr einer gezielten Unterstützung bedürfen, die nicht in allen Programmen gegeben ist (beispielsweise Hammer, 2005).

Der starke Fokus auf Mobilität als Ausdruck von Internationalisierungsbestrebungen wird deshalb auch zunehmend kritisiert. So belegen beispielsweise Svensson und Wahlborg (2010), dass sowohl Dozierende als auch Studierende mit Mobilität vor allem organisatorische und administrative Aspekte verbinden und kaum inhaltlich präzise Vorstellungen über internationale Dimensionen von Studieninhalten oder von angestrebten Lernerfahrungen während Mobilitätsaufenthalten benennen können. Sie folgern deshalb:

The specific content concerning other cultures that was actually included in the education seemed to be accidental, rather than the result of a conscious effort to include this type of material. ... The internationalisation of higher education is to a large extent accidental, rather than clearly intended when it comes to educational content. (ebd., S. 602 f.)

Damit wird deutlich: Mit der Förderung der internationalen Studierendenmobilität folgen die pädagogischen Hochschulen zwar einem «top 10 trend» im Hochschulbereich und belegen auch dadurch ihre Hochschulformigkeit. Solange der internationale Austausch jedoch nicht bewusst für eine inhaltliche Internationalisierung der Ausbil-

derung nutzbar gemacht wird, wird damit vor allem eine wenig spezifische persönliche Erfahrung ermöglicht. Der internationale Austausch passt so kaum in die tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, deren Studieninhalte konsequent kompetenzorientiert begründet werden. Internationaler Austausch ist deshalb – obwohl manchmal als «Herzstück» der Internationalisierung gehandelt – ein strukturfremdes Merkmal an pädagogischen Hochschulen, welches ein verschmähtes Anliegen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in anschlussfähige Strukturen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung übersetzt: Die unspezifische Persönlichkeitsbildung, der in den an Professionsstandards ausgerichteten Modulen wenig Platz zugestanden wird, bekommt in der hochschulüblichen Struktur des internationalen Austausches plötzlich wieder ihren Platz.

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass eine Internationalisierung der Lehrpersonenausbildung über die Förderung der internationalen Mobilität sehr wohl die Zugehörigkeit zum Typus «Hochschule» zu legitimieren hilft, dabei allerdings nur eine organisatorische Facette abzubilden vermag. Was allerdings mit dem inhaltlichen Pendant zur organisatorischen Internationalisierung gemeint sein könnte, wird damit noch nicht klar.

4 Interkulturalität als pädagogische Operationalisierung des Internationalisierungsanliegens

Im Fokus von inhaltlichen Internationalisierungsbestrebungen müssten deshalb genuin didaktische Fragen stehen: Welche Lernziele gilt es im Kontext einer «Internationalisierung» zu lernen? Und über welche Lernarrangements resp. in welchen Erfahrungsräumen können diese Lernziele am besten erreicht werden? Entsprechende Antworten sind im Rahmen der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen primär an den Studienzielen, also an der Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen, auszurichten. Aus dieser Perspektive bedeutet «Internationalisierung», angehende Lehrpersonen auf ein zunehmend internationaler werdendes Berufsfeld optimal vorzubereiten. Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist deshalb als die angemessene Konsequenz zu verstehen, die mit diesem internationaler werdenden Berufsfeld einhergehenden Veränderungen und Ansprüche zu verstehen und als Herausforderung zu bearbeiten. Leitend dafür ist die Frage: Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihren Berufsauftrag in einem internationalen Berufsfeld angemessen erfüllen zu können?

Diese Frage zeigt schnell, dass die Bedeutung des internationalen Berufsfeldes für die traditionell lokal geprägte Lehrerinnen- und Lehrerbildung anders zu beantworten ist als für andere Studiengänge: Häufig werden mit Internationalisierungsbestrebungen Wettbewerbsvorteile für die Hochschule und bessere Erfolgchancen der Absolventinnen und Absolventen auf dem (internationalen) Arbeitsmarkt erhofft (Stier & Börjesson,

2010). Es ist zwar durchaus denkbar, dass auch angehende Lehrpersonen mit einer internationalen Berufserfahrung tatsächlich bessere Anstellungschancen haben und dass spätere Tätigkeiten in «International Schools» oder im Ausland häufige Karriereoptionen von Studierenden der pädagogischen Hochschulen darstellen. Dennoch scheint der Begriff «international» im pädagogischen Kontext viel weniger normative Kraft zu entfalten als im generellen Hochschuldiskurs. Im Hinblick auf die berufsrelevanten Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen sind Begriffe im Bedeutungshof von «Interkulturalität» viel prominenter als «Internationalität». Es scheint, als ob Begriffe wie «interkulturelle Pädagogik», «interkulturelle Kompetenz» oder «interkulturelle Erfahrungen» eine Art pädagogische Operationalisierung des Leitbegriffs «Internationalität» darstellen würden. In diesem Sinn heisst die pädagogische Übersetzung der obigen Frage, welche Kompetenzen Lehrpersonen brauchen, um ihren Berufsauftrag in einem internationalen Berufsfeld angemessen erfüllen zu können: Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihren Berufsauftrag in einer sprachlich, ethnisch, religiös und kulturell heterogenen, weltweit verflochtenen Gesellschaft angemessen erfüllen zu können? Vor diesem Hintergrund verweist eine Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf Lernbereiche, die den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt und das Denken in globalen Zusammenhängen als Herausforderungen bearbeiten.

Lernbereiche zum *Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt* wurden beispielsweise in den «Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» von der COHEP (2007a) formuliert. Wurden früher entsprechende Lernbereiche mit Begriffen wie «Ausländer-Pädagogik» oder «Antirassismus-Pädagogik» bezeichnet, finden sich heute dazu Bezeichnungen wie beispielsweise «Interkulturelle Pädagogik», «Migration und Bildung», «Migrationspädagogik» oder «Pädagogik der Vielfalt». Die Unterschiedlichkeit dieser Bezeichnungen spiegelt einerseits die Uneinheitlichkeit der theoretischen Bezüge mit je unterschiedlichen Anliegen und Konnotationen wider, sie ist andererseits aber auch Ausdruck einer stark ausdifferenzierten Bildungsforschung zur Thematik, die von verschiedenen Disziplinen und Bezugstheorien genährt wird (COHEP, 2007b).

Lernbereiche zum *Denken in globalen Zusammenhängen* werden heute oft von Zugängen des sogenannten «globalen Lernens» geprägt. Diese Zugänge sind einem explizit sozial- und entwicklungspolitischen Anliegen verpflichtet und bearbeiten ähnlich wie die älteren Konzepte der «Entwicklungspädagogik» oder der «3.-Welt-Pädagogik» den Perspektivenwechsel zwischen Interessenlagen unterschiedlicher sozialer Akteure aus verschiedenen Regionen der Welt sowie den reflektierten Umgang mit eigenen und fremden Wertvorstellungen (Schwarz, 2008). Globale Zusammenhänge könnten darüber hinaus auch an Zugängen thematisiert werden, wie sie traditionellerweise von den Vergleichenden Erziehungswissenschaften bearbeitet werden. Diese werden an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz allerdings kaum explizit oder systematisch in die Ausbildung von Lehrpersonen einbezogen (Leutwyler & Schüssler, 2007).

Die Bearbeitung dieser Lernbereiche muss nun keineswegs in einem Mobilitätsaufenthalt erfolgen. Die Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in diesem Sinne keine Frage von geografischen Distanzen, sondern fängt «zu Hause» an. Geeignete Lernanlässe oder Erfahrungsräume bieten auch Praktikumseinsätze in Schulen mit ausgeprägter soziokultureller Heterogenität oder in «International Schools» – in anderen Worten: Internationalität «is no longer <out there> but right here» (Goodwin, 2010, S. 10). Zur Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehört es deshalb auch, internationale – oder in der pädagogischen Übersetzung: interkulturelle – Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden in der Ausbildung zu nutzen, zu reflektieren und in die Ausbildung einzubeziehen.

Nun gibt es allerdings Hinweise, dass sowohl Studierende als auch Dozierende mit multikulturellen Biografien in den meisten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen die Ausnahme sind und dass deshalb «nicht nur die Schweizer Schulen einen <monolingualen und monokulturellen Habitus> (vgl. Gogolin, 1994) zu pflegen scheinen, sondern auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen» (Sieber & Bischoff, 2007, S. 36; vgl. dazu auch Stienen & Fichter, 2009). Die aktuellen Daten des Bundesamtes für Statistik zeigen denn auch, dass im Studienjahr 2010/11 nur 8.3% ausländische Studierende in den Lehrpersonenausbildungen eingeschrieben sind, während an den Fachhochschulen 16.6% und an den universitären Hochschulen 27.2% der Studierenden Ausländerinnen oder Ausländer sind (Bundesamt für Statistik, 2011). Auch wenn die bei dieser Statistik erfasste Staatsangehörigkeit nur unzureichend Aufschluss über sprachliche und kulturelle Hintergründe von Studierenden gibt, kann sie doch als eine Ausdrucksform des monokulturellen Habitus gedeutet werden.

Das bedeutet nun keineswegs, dass eine Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht dennoch «zu Hause» beginnen kann. Die zunehmend einfacher und billiger gewordenen Reisemöglichkeiten erlauben vielen Studierenden und Dozierenden, interkulturelle Erfahrungen «in der Fremde» auch ausserhalb des Studiums oder der Lehrtätigkeit zu machen. So zeigen beispielsweise Daten aus Deutschland, dass fast 50% der Studierenden vor dem Studium aus nicht touristischen Gründen im Ausland waren (Isserstedt & Schnitzer, 2002, S. 65). Und die zunehmend internationaler werdende Gesellschaft erlaubt es, auch «in der Heimat» interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Wenn von einem monolingualen und monokulturellen Habitus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesprochen wird, ist deshalb auch zu fragen, inwieweit tatsächlich gemachte interkulturelle Erfahrungen – seien diese nun im Rahmen des Studiums oder ausserhalb gewonnen – in den Ausbildungen einbezogen, thematisiert und genutzt werden.

Der monokulturelle Habitus der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen mag als Ausdruck eines eher geringen Stellenwertes der internationalen Dimension in einer stark national gesteuerten und national gebundenen Berufsausbildung gedeutet werden: Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine auf den lokalen Arbeitsmarkt ausgerichtete Be-

rufsbildung, sodass der allgemeine Internationalisierungsdiskurs im Hochschulbereich im Kontext der Lehrpersonenausbildung deutlich eingeschränkt wird – meist auf die individuelle Dimension, Lehrpersonen auf eine von Migration geprägte Schulrealität vorzubereiten. Die damit einhergehende «Verkürzung» der Internationalisierungsdebatte auf die Frage nach Möglichkeiten für optimale individuelle Kompetenzentwicklungen ist vor diesem Hintergrund aber auch Ausdruck einer lokalen Ausrichtung – damit aber auch: Ausdruck einer Fokussierung auf eine inhaltliche Internationalisierung.

Mit dem Hinweis auf den monokulturellen Habitus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird deutlich, dass eine «Internationalisierung» nicht nur die Lernbereiche künftiger Lehrpersonen betrifft oder über die Thematisierung von internationalen und interkulturellen Erfahrungen Lernanlässe darstellen kann. Vielmehr steht «Internationalisierung» auch für eine internationale und damit interkulturelle Öffnung der pädagogischen Hochschulen, die das eklatante Missverhältnis zwischen einem multikulturellen Schulfeld einerseits und einer weitgehend monokulturellen Studierenden- und Dozierendenschaft an pädagogischen Hochschulen andererseits zu minimieren versucht. Aus der Beobachtung dieses Ungleichverhältnisses heraus wird denn auch verschiedentlich die Forderung nach mehr Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte laut (COHEP, 2007, S. 6; EDK, 2000, S. 64). In Deutschland wurde dieser Appell 2007 in den Nationalen Integrationsplan der Kultusminister aufgenommen und es sind Bestrebungen im Gange, die Anzahl von angehenden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund zu erhöhen, zum Beispiel über eine «Multikulti-Quote» bei Referendariatsplätzen in Berlin und Hamburg oder über die Gründung eines Netzwerkes für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte (Rotter, 2009; Stiller & Zeoli, 2010). Die Forderung nach dieser Form der internationalen oder interkulturellen Öffnung ist zunächst ein normativer Appell, der sich bis anhin kaum mit empirischer Evidenz begründen lässt. Zwar gibt es einige Hinweise, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund ein besonderes Potenzial haben für den gelingenden Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität und dass sie sich oft in einer Vorbildrolle insbesondere für Migrantenkinder verstehen und diesen Kindern mehr zutrauen. Gleichzeitig zeigt sich bei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund aber auch eine deutliche Rollenambivalenz: Einerseits sind sie sehr wohl bereit, eine Brückenfunktion zwischen Zuwanderungsfamilien und Kollegium zu übernehmen. Andererseits wollen sie nicht die Rolle als «Sonderbotschafter» für Fragen der interkulturellen Zusammenarbeit zugeschrieben bekommen und damit auf ihre Herkunftskultur reduziert werden. Vielmehr wünschen sie sich meist, als gleichwertige Mitglieder eines Teams verstanden und in ihrer ganzen Bandbreite von Kompetenzen wahrgenommen zu werden (Edelmann, 2008; Fillitz, 2003; vgl. auch den Überblick in Strasser & Steber, 2010).

Es bleibt die Frage danach, weshalb so wenige Personen mit Migrationshintergrund in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu finden sind. Auf individueller Ebene vermutet Karakasoglu (2010, S. 91) einen Einfluss des soziokulturellen Hintergrunds in der Berufswahl durch das geringe Sozialprestige des Lehrberufs unter einzelnen Migran-

tengruppen und die kaum vorhandenen Karrieremöglichkeiten in diesem Berufsfeld. Möglicherweise spielen auch schlechte Vorerfahrungen mit Lehrpersonen oder Schule eine Rolle sowie Ängste, den Anforderungen im Staatsdienst nicht gewachsen zu sein. Auf institutioneller Ebene sieht Stadler (1999) vor allem die monokulturell orientierten Wertvorstellungen und sprachlastigen Selektionsmechanismen in den obligatorischen Schulen wie auch in den Ausbildungsinstitutionen, die Personen mit Migrationshintergrund im Zugang zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung benachteiligen. Insgesamt bestätigt sich damit die Aussage einer nur zögerlichen kulturellen Öffnung der pädagogischen Hochschulen.

5 Fazit: Pädagogische Hochschulen im Spannungsfeld zwischen internationalen Ansprüchen und lokaler Ausrichtung

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem akademischen Kontext angesiedelt ist, in welchem einerseits die internationale Vernetzung und Ausrichtung seit Langem eine Selbstverständlichkeit darstellt, in welchem andererseits die Forderung nach – wie auch immer gearteter – «Internationalität» in den letzten Jahren aber eine neue Intensität angenommen hat. Diese neue Intensität zeigt sich nicht zuletzt daran, dass verschiedene Indikatorensysteme entwickelt wurden, die das Ausmass der Internationalisierung zu erfassen beanspruchen und damit die Internationalisierungsbestrebungen mit einem normativen Appell zu verknüpfen scheinen. Solche internationalen Ansprüche kontrastieren mit der traditionell lokal ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vor allem ein ausgesprochen lokal geprägtes Berufsfeld bedient. Die Internationalisierung der pädagogischen Hochschulen zeigt sich denn auch besonders deutlich in strukturellen und organisatorischen Massnahmen, sei dies in der Beteiligung am Bologna-Prozess oder bei der – inhaltlich kaum konzeptionell begleiteten – Teilnahme an internationaler studentischer Mobilität.

Internationale Mobilität von Studierenden wie auch von Dozierenden stellt zwar sehr wohl eine Ausdrucksform von «Internationalisierung» dar. Ein bloss quantitativer Ausbau von Mobilitätsaktivitäten kann dabei aber kaum gewährleisten, dass angehende Lehrpersonen später ihren Berufsauftrag in einer sprachlich, ethnisch, religiös und kulturell heterogenen, weltweit verflochtenen Gesellschaft angemessen erfüllen können. Eine inhaltliche Internationalisierung bedarf deshalb der expliziten und systematischen Übersetzung von «Internationalität» in pädagogisch bedeutungsvolle Begriffe, wie sie sich im Kontext von «Interkulturalität» anbieten. Um Lehrpersonen auf ein internationaler gewordenes Berufsfeld vorzubereiten, gilt es deshalb insbesondere, Strukturen, Folgen und Ansprüche aufgrund des zunehmend international werdenden Schulfeldes zu verstehen und zu reflektieren. Dafür bedarf es der gezielten, expliziten und bewusst angeleiteten Bearbeitung zentraler Lernbereiche für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität und für das Denken in globalen Zusammenhängen. Diese Lern-

bereiche können in begleiteten und reflektierten interkulturellen Begegnungs- und Erfahrungsprozessen entwickelt werden. Bewusst gestaltete und begleitete Möglichkeiten von internationalen Erfahrungen, die sinnvoll in die Studiengänge eingepasst sind, können sehr wohl ein besonders dienliches Lern- und Erfahrungsarrangement bereitstellen. Im Gegensatz zur «Internationalisierung zu Hause» ermöglichen diese Erfahrungen auch zu erleben, was es bedeutet, zu einer Minderheit zu gehören und mit gewohnten Denk- und Interpretationsmustern an Grenzen zu stossen. Eine umfassende Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bleibt allerdings ohne kulturelle Öffnung der monokulturell geprägten pädagogischen Hochschulen unvollständig.

Literatur

- Alesi, B. & Kehm, B. M.** (2010). Internationalisierung von Hochschule und Forschung: Politik, Instrumente und Trends in Europa und in Deutschland. In B. Alesi & N. Merkator (Hrsg.), *Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen. Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen* (Vol. 27, S. 13–75). Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung.
- Bennett, M. J.** (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Hrsg.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (S. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Brandenburg, U. & Federkeil, G.** (2007). *Wie misst man Internationalität und Internationalisierung? Indikatoren- und Kennzahlbildung*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung CHE.
- Bundesamt für Statistik.** (2010a). *Studierende an den Fachhochschulen 2009/10*. Neuenburg: BfS.
- Bundesamt für Statistik.** (2010b). *Lehrkräfte 2007/2008. Obligatorische Schule und Sekundarstufe II*. Neuenburg: BfS.
- Bundesamt für Statistik.** (2011). *Studierende an den universitären Hochschulen: Basistabellen – Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basistabellen 1980/81-2010/11*. Neuenburg: BfS.
- COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen).** (2007a). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: cohep.
- COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen).** (2007b). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: cohep.
- COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen) – Arbeitsgruppe Mobilität.** (2008). *Empfehlungen zur Förderung der nationalen und internationalen Mobilität*. Bern: cohep.
- Davies, J. L.** (1995). University strategies for internationalisation in different institutional und cultural settings: A conceptual framework. In P. Blok (Hrsg.), *Policy und policy implementation in internationalisation of higher education* (Vol. 8, S. 3–18). Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).
- Edelmann, D.** (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Zürich: Lit.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).** (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise*. Schlussbericht. Bern: EDK.
- Fillitz, Th.** (Hrsg.). (2003). *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck: Studien Verlag.

- Goodwin, A. L.** (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21 (1), 19–32.
- Hahn, K.** (2004). *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammer, M. R.** (2005). *Assessment of the impact of the AFS study abroad experience*. New York: AFS Intercultural Programs, Inc.
- Hornberg, S.** (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Isserstedt, W. & Schnitzer, K.** (2002). *Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Karakasoglu, Y.** (2010). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Fokus der Wissenschaft. Eröffnungsvortrag. In BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (Hrsg.), *Bundeskongress Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Kongressdokumentation* (S. 85–101). Nürnberg: BAMF.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S.** (2011). Reflection on Normality: The Benefits of International Student Exchange for Teacher Education. In T. Goetz, G. Jaritz & F. Oser (Hrsg.), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education* (S. 59–78). Rotterdam: Sense Publisher.
- Leutwyler, B. & Schüssler, L.** (2007). Between Recognized Relevance and Dwindling Presence: The Case of Switzerland. In C. Wollhuter & N. Popov (Hrsg.), *Comparative Education as Discipline at Universities World Wide* (S. 48–56). Sofia: Bureau for Educational Services.
- 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.
- Rotter, C.** (2009). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte: von der Politik umworben, von der Forschung vernachlässigt. *Tertium Comparationis*, 15 (1), 3–20.
- Schwarz, V.** (2008). *Das Konzept des Globalen Lernens*. Bern: Stiftung Bildung und Entwicklung.
- Scott, P.** (2009). The Internationalisation of Higher Education and Research: Purposes and Drivers. In M. Gaebel, L. Perser, B. Wächter & L. Wilson (Hrsg.), *Internationalisation of European Higher Education. An EUA/ACA Handbook* (Vol. A 3.1-1, S. 24). Berlin: Raabe.
- Sieber, P. & Bischoff, S.** (2007). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*. Bern: cohep.
- Stadler, P.** (1999). Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 285–296.
- Stienen, A. & Fiechter, U.** (2009). Grenzen der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. *vpod-bildungspolitik*, 164, 15–18.
- Stier, J. & Börjesson, M.** (2010). The internationalised university as discourse: institutional self-presentations, rhetoric and benchmarking in a global market. *International Studies in Sociology of Education*, 20 (4), 335–353.
- Stiller, E. & Zeoli, A.** (2010). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – für einen ressourcenorientierten Perspektivwechsel in der Personalentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 102 (4), 338–346.
- Strasser, J. & Steber, C.** (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97–126). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Svensson, L. & Wihlborg, M.** (2010). Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 60 (6), 595–613.
- Teichler, U.** (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt: Campus.
- Voegtli, E., Knill, C. & Dobbins, M.** (2011). To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the bologna-process on domestic higher education policies. *Higher Education*, 61 (1), 77–94.

Weil, M. & Pullin, P. (2011). Teaching in English. Didaktische Konsequenzen in der internationalen Hochschullehre. In B. Berendt, P. Tremp, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–20). Berlin: Raabe.

Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat.

Autoren und Autorin

Bruno Leutwyler, Prof. Dr., Leitung IZB, Dozent mit Schwerpunkt Forschung und Entwicklung, PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, bruno.leutwyler@phz.ch

Carola Mantel, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin IZB, PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, carola.mantel@phz.ch

Peter Tremp, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tremp@access.uzh.ch

