

*Auszug*

## Inhaltsverzeichnis

<b>Editorial</b> <i>Dr. Roswitha Lohwaßer</i>	5
<b>Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung</b> Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen <i>Prof. Dr. Bruno Leutwyler</i>	7
<b>Deutsch als Fremdsprache oder doch lieber Chinesisch?</b> Fortbildungsangebot der Universität Potsdam für russische Hochschullehrer <i>Kerstin-Sabine Reinicke</i>	16
<b>Die Welt zu Gast in Potsdam oder wie die Uni zunehmend internationaler wird</b> Interview mit Dr. Regina Neum-Flux Leiterin des Akademischen Auslandsamtes der Universität Potsdam	20
<b>Zwischen Bachs „Magnificat“ und dem Rockoratorium „Eversmiling Liberty“</b> Internationale Musikprojekte im Rahmen von ERASMUS und freien Kooperationen <i>Prof. Dr. Birgit Jank</i>	24
<b>Kulturelle Hintergründe und Lebensweisen erfahren</b> Praxissemester für Auslandsaufenthalte nutzen <i>Dipl. Päd. Karin Köntges</i>	27
<b>Als Lehramtsstudent im Reich der Mitte</b> Ein Erfahrungsbericht zum Praxissemester in der Volksrepublik China <i>Marcel Bode</i>	29
<b>Rap sorgt für Bildung und Völkerverständigung</b> Forschungsexkursion nach Mali – Rap und Demokratie <i>Johannes Erdmann</i>	33
<b>Inklusion braucht Professionalität</b> <i>PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig</i>	39

<b>Zwei Ansichten eines Nachmittages</b> Authentische Einblicke der Inklusion <i>Katharina Briest</i>	41
Inklusives Klassenleben an der Fläming-Grundschule <i>Henrike Walter</i>	43
<b>Inklusive Arbeit in den vierten bis sechsten Klassen</b> Inklusion an der Fläming-Grundschule <i>Gudrun Haase</i>	46
<b>Das Portfolio als Dreh- und Angelpunkt eines inklusiven (Fremd-) Sprachenunterrichts</b> <i>Melanie Noesen</i>	48
<b>Ankündigungen</b>	52

## Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

*Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen<sup>1</sup>*

„Internationalität“ ist für Hochschulen an und für sich seit jeher eine Selbstverständlichkeit: Erst eine internationale Orientierung ermöglicht die Teilhabe an einem universalen Wissensspeicher, wie es übergeordnetes Ziel von Universitäten ist. Dennoch hat sich in den letzten Jahren der Appell zur „Internationalisierung“ deutlich verstärkt. Der einschlägige Diskurs zur Thematik ist inzwischen omnipräsent; entsprechende Strategien und Zielsetzungen müssen Hochschulen nun explizit ausschildern. „Internationalisierung“ scheint zunehmend ein Argument für sich geworden zu sein. So sind – ohne große Begründungen – simple Indikatoren von Internationalisierung (wie bspw. Anzahl Mobilitätsstudierende In oder OUT, Anzahl Lehrende mit internationaler Berufserfahrung, Anzahl Fremdsprachenangebote) in Hochschul-Rankings eingeflossen und gelten deshalb als Indikator für Qualität (Brandenburg & Federkeil, 2007; Scott, 2009). Einerseits können diese Entwicklungen als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Internationalisierung tatsächlich zu einem zentralen Tätigkeits-

feld von Hochschulen geworden ist. Andererseits scheint es mit der damit verbundenen Logik der Maximierung, wie sie diesen Indikatoren und Rankings zugrunde liegt, als ob „Internationalisierung“ ein Selbstzweck geworden wäre: Je mehr, desto besser.<sup>2</sup>

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt dieser Appell zur „Internationalisierung“ eine große Herausforderung dar: Einerseits ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem akademischen Kontext angesiedelt, in welchem die Forderung nach internationaler Vernetzung und Ausrichtung eine neue Intensität angenommen hat. Andererseits kontrastieren diese Forderungen mit dem traditionell lokal ausgerichteten Qualifizierungsauftrag, der auf ein ausgesprochen lokal geprägtes und gesteuertes Berufsfeld fokussiert. Vor diesem Hintergrund skizziert dieser Beitrag unterschiedliche Aktionsfelder, wie die Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf den Appell zur „Internationalisierung“ reagieren können und welche Herausforderungen sich dabei stellen.



Foto: Thomas Roesch

**Prof. Dr. Bruno Leutwyler**  
*Pädagogische Hochschule  
Zug  
Institut für Internationale  
Zusammenarbeit in Bil-  
dungsfragen*

**Kontakt unter:**  
*bruno.leutwyler@phzg.ch*

### Die unterschiedlichen Gesichter der Internationalisierung

Internationalisierung – verstanden als eine Zunahme an grenzüberschreitenden Aktivitäten – hat viele Gesichter. Traditionellerweise wird Internationali-

sierung im Bereich von Hochschulen stark mit internationaler Mobilität von Studierenden und Dozierenden gleichgesetzt. Internationaler Austausch galt

<sup>1</sup> Einige zentrale Argumente dieses Beitrags wurden im Artikel von Leutwyler, Mantel und Tresp (2011) in den Beiträgen zur Lehrerbildung ausgeführt.

<sup>2</sup> Für eine Übersicht zu den Gründen für diese Entwicklungen sowie für die damit verfolgten Zielsetzungen vgl. bspw. Hahn (2004) oder Teichler (2007).

denn auch lange Zeit als „Herzstück“ der Internationalisierung (Hahn, 2004). In den letzten Jahrzehnten jedoch wurden unter dem Begriff „Internationalisierung“ zunehmend weitere Themenfelder diskutiert, die im Folgenden im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beleuchtet werden sollen.

### 1. Studierendenmobilität: ein unvollständig genutztes Potenzial

Die klassische Studierendenmobilität ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor die prominenteste Facette von Internationalität und gilt häufig als „the ‚face‘ of internationalization“ (Knight, 2012, S. 21) schlechthin. So wird Studierendenmobilität beispielsweise von der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (cohep) als

- die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrpersonen gesteigert (Pence & Macgillivray, 2008),
- die Wertschätzung kultureller Heterogenität in Schulklassen gefördert (Kambutu & Nganga, 2008; Rapoport, 2008),
- der Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten begünstigt (Chieffo & Griffiths, 2004; Wiggins, Follo & Eberly, 2007),
- die Reflexion über kulturelle Unterschiede im monokulturell geprägten schulischen Kontext vertieft (Leutwyler & Lottenbach, 2011) und
- eine globale Orientierung im eigenen Unterricht verstärkt (Willard-Holt, 2001)

werden kann. Allerdings liegen auch einige empirische Hinweise vor, dass nicht alle Studierenden in gleichem Ausmaß profitieren können und dass die Tatsache, in einem fremden Kontext zu sein, alleine nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen und damit zu einem direkten Nutzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung führt (bspw. Leutwyler & Lottenbach, 2011). Dass immer wieder sehr eindrückliche und produktive Entwicklungsverläufe beobachtet und auch empirisch nachgezeichnet werden können, zeigt hingegen, dass durchaus ein großes Potenzial in diesen Mobilitätsaufenthalten liegen kann. Was es allerdings genau braucht, um diese Potenziale auch effektiv zu nutzen, das ist noch wenig erforscht. Eine zentrale Rolle werden dabei einerseits persönliche Voraussetzungen (Motivationen, Interessen und Grundhaltungen) und andererseits Prozessaspekte bzgl. der Programmgestaltung (wie Betreuung, Begleitung, Anleitung, Auswertung) spielen.

*Die Tatsache, in einem fremden Kontext zu sein, führt alleine nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen und damit zu einem direkten Nutzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.*

„wichtigster Bestandteil der Internationalisierung von Schweizerischen PH“ (cohep, 2008, S. 4) bezeichnet. Bei einer Teilnahme an einem Mobilitätsaufenthalt werden für die Studierenden allgemeine Persönlichkeitsentwicklungen, eine Zunahme an fremdsprachlichen Kompetenzen sowie eine Förderung der interkulturellen Sensibilität erwartet (für eine Übersicht siehe Leutwyler & Lottenbach, 2011). In Bezug auf den Nutzen spezifisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Forschungslage zwar wesentlich dünner. Doch die verfügbaren Studien legen nahe, dass mit einer Teilnahme an Mobilitätsprogrammen

Dass das große Potenzial von Mobilitätsaufenthalten nicht immer genutzt (und wohl häufig auch nicht systematisch zu realisieren versucht) wird, hängt damit zusammen, dass sich die Förderung der Mobilität in vielen Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine organisatorische Facette beschränkt. Der internationale Austausch scheint meist nicht für eine inhaltliche Internationalisierung der Ausbildung gezielt genutzt, sondern eher als wenig spezifische persönliche Erfahrung betrachtet zu werden, die per se als wichtig erachtet wird. So belegen beispielsweise Svensson und Wihlborg (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.).

Vor diesem Hintergrund zeigt sich als zentrale Herausforderung die sinnvolle konzeptionelle Einbettung von Mobilitätsaufenthalten in die Ausbildung von Lehrpersonen. Dafür braucht es gehaltvolle Antworten auf folgende Leitfragen: Welche berufsspezifischen Kompetenzen können nur in Mobilitätsaufenthalten aufgebaut oder gefördert werden? Welche Bedingungen müssen gegeben

sein, damit entsprechende Lerngelegenheiten geschaffen und genutzt werden können?

## **2. Curriculum-basierte Internationalisierung: pädagogische Operationalisierungen**

Ein zweites Gesicht der Internationalisierung zeigt sich in den häufig als „Internationalization at home“ (Knight, 2012) bezeichneten Bemühungen, im Curriculum für alle Studierenden Elemente der Internationalisierung zu thematisieren. Gerade in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat eine solche curriculumbasierte Internationalisierung ein vergleichsweise starkes Gewicht – wenn sie auch freilich nicht unter dem Begriff „Internationalisierung“ realisiert wird. Unter dem Begriff der „Interkulturalität“ hingegen werden traditionellerweise jene Themenbereiche subsumiert, die für Lehrpersonen von Bedeutung sind, die in einem „internationalen“ Umfeld tätig sind. Es werden also jene Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen angesprochen, die es für einen produktiven Umgang mit kultureller Vielfalt braucht. Eine so verstandene inhaltliche Internationalisierung kann als pädagogische Operationalisierung des Internationalisierungsanspruches gelesen werden und stellt genuin didaktische Fragen ins Zentrum: Welche Lernziele gilt es im Kontext einer Internationalisierung zu lernen? Oder konkreter: Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihren Berufsauftrag in einem internationalen Berufsfeld angemessen erfüllen zu können? Oder noch konkreter: Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihren Berufsauftrag in einer sprachlich, ethnisch, religiös und kulturell heterogenen, weltweit verflochtenen

Gesellschaft angemessen erfüllen zu können? 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. Dabei stehen traditionellerweise zwei Aspekte im Vordergrund: Einerseits geht es um den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt, welcher früher als „Ausländer-Pädagogik“ oder „Antirassismus-Pädagogik“ thematisiert wurde und heute unter sehr unterschiedlichen Bezeichnungen wie bspw. „Interkulturelle Pädagogik“, „Migrationspädagogik“ oder „Pädagogik der Vielfalt“ Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet.<sup>3</sup> Andererseits geht es um das Denken in globalen Zusammenhängen, um ein Anliegen, das früher als so genannte „Entwicklungspädagogik“ oder „3.-Welt-Pädagogik“ auch explizit sozial- und entwicklungspolitische Anliegen aufnahm und heute als „globales Lernen“ oder als Teil einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) allgemein den Perspektivenwechsel zwischen Interessenlagen unterschiedlicher sozialer Akteure aus verschiedenen Regionen der Welt sowie den reflektierten Umgang mit eigenen und fremden Wertvorstellungen bearbeitet (Schwarz, 2008).

### 3. Campusbasierte Internationalisierung: monolingualer und monokultureller Habitus?

Ein anderes Gesicht der „Internationalization at home“ zeigt sich in den Bemühungen, auf dem eigenen Campus

– sozusagen „zu Hause“ – Internationalität sichtbar und erlebbar zu machen. Damit ist eine internationale und somit auch interkulturelle Öffnung der Hochschulen gemeint, die sich beispielsweise in einer internationalen Zusammensetzung der Studierenden- und Dozierendenschaft zeigen kann. Allerdings gibt es Hinweise, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 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). Für die Schweiz zeigen denn auch die aktuellen Daten des Bundesamtes für Statistik, dass im Studienjahr 2010/11 nur 8.3% ausländische Studierende in den Lehrpersonenausbildungen eingeschrieben waren, während an den Fachhochschulen 16.6% und an den universitären Hochschulen 27.2% der Studierenden Ausländerinnen oder Ausländer waren (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. Andererseits werden Reisemöglichkeiten auch außerhalb eines Studiums immer einfacher und billiger, interkulturelle Erfahrungen „in der Fremde“ – und dies durchaus auch in nicht-westlichen Weltregionen – werden immer selbstverständlicher. Bereits 2002 zeigte eine deutsche Studie auf,

<sup>3</sup> Diese sehr unterschiedlichen Bezeichnungen stehen für eine grosse Uneinheitlichkeit bezüglich der theoretischen Bezüge. Sie zeugen aber auch von einer starken Ausdifferenzierung der Bildungsforschung zu dieser Thematik, was die hohe Bedeutung dieser Anliegen im pädagogischen Kontext spiegelt.



dass fast 50% aller Studierenden vor Studienbeginn bereits einen nicht-touristischen Aufenthalt im Ausland gemacht hatten (Isserstedt & Schnitzer, 2002). Zudem erlaubt die zunehmend internationaler werdende Gesellschaft, auch „in der Heimat“ internationale und interkulturelle Erfahrungen zu machen. Wenn also 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. Ein angemessener Einbezug solcher Erfahrungen kann zwar das eklatante Missverhältnis zwischen einem multikulturellen Schulfeld einerseits und einer weitgehend monokulturellen Studierenden- und Dozierendenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung andererseits nicht kompensieren, aber doch als Ausdruck einer interkulturellen Öffnung den tendenziell monokulturellen Habitus aufweichen. Ein solcher Einbezug interkultureller Erfahrungen stellt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aber sowohl konzeptionell als auch didaktisch eine große Herausforderung dar.

#### **4. Internationale Zusammenarbeit: zwischen Partnerschaft und „Entwicklungshilfe“**

Ein weiteres Gesicht der Internationalisierung von Hochschulen ist im Bereich der internationalen Zusammenarbeit angesiedelt. Einerseits kann internationale Zusammenarbeit sehr unspezifisch verschiedene Kooperationsformen (bspw. grenzüberschreitende Forschungskon-

sortien, staff mobility, Anbietermobilität, siehe dazu unten) beinhalten und als Überbegriff für sehr unterschiedliche Gesichter der Internationalisierung fungieren. Andererseits wird damit im spezifischeren Kontext der Entwicklungszusammenarbeit ein Paradigmenwechsel von einer klassischen „Entwicklungshilfe“ zu einem partnerschaftlicheren Zugang ausgedrückt (vgl. dazu Mason, 2011). Waren viele Hochschulen bereits in der klassischen „Entwicklungshilfe“ stark engagiert, werden heute zunehmend Hochschulpartnerschaften mit Hochschulen aus Entwicklungs- und Transitionsländern eingegangen. So gibt es inzwischen ansehnliche Programme

*Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist dieser Aspekt der Internationalisierung insbesondere in Bezug auf die Übernahme zentraler Strukturelemente der Bologna-Reform von Bedeutung.*

zur Förderung solcher Hochschulpartnerschaften, wobei Zielsetzungen und Absichten dieser Programme freilich beträchtlich divergieren. Spezifisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei als ein Beispiel auf das Projekt „Nord-Süd-Partnerschaften“ der Stiftung Bildung und Entwicklung in der Schweiz verwiesen ([www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch)), bei dem inzwischen neun Pädagogische Hochschulen der Schweiz entsprechende Hochschulpartnerschaften institutionalisiert haben. Zudem gibt es an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Möglichkeiten für angehende Lehrpersonen, angeleitete und unterstützte Einsätze in der pädagogischen Entwicklungszusammenarbeit zu leisten, bei denen berufsspezifische Kompetenzen im Bereich von interkultureller Sensibilität, Perspektivenübernahme oder system-



mischem Denken eingeübt werden (vgl. dazu John & Meierhans, 2010; John & Steinger, 2011). Das Potenzial so genannter „Nord-Süd-Partnerschaften“ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird wohl noch kaum umfassend genutzt. So sind nach wie vor große Herausforderungen zu bewältigen, insbesondere wenn es um die Berücksichtigung unterschiedlicher Interessenslagen, um den angemessenen Umgang mit Asymmetrien zwischen Nord und Süd oder um Fragen der institutionellen Verankerung entsprechender Programme geht (vgl. dazu Sieber & Lottenbach, 2009).

#### **5. Programm- und Anbietermobilität: ohne die Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Ein weiterer Bereich der Internationalisierung bezieht sich auf die so genannte Programm- und Anbietermobilität, bei der nicht mehr nur einzelne Studierende, Lehrende oder Forschende mobil sind, sondern ganze Studienangebote im Ausland oder in Kooperation mit ausländischen Partnern lanciert werden. Solche Angebote, seien diese als Twinning- oder Franchise-Programme konzipiert oder als „joint degrees“ oder „double degrees“ umgesetzt, gewinnen in der internationalen Hochschullandschaft stark an Bedeutung (für eine Übersicht über verschiedene Konzeptionen siehe Knight, 2012). In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist diese Form der Internationalisierung noch kaum verbreitet, wohl nicht zuletzt aufgrund des nach wie vor stark lokal gebundenen Arbeitsmarktes für Lehrpersonen sowie aufgrund der national verantworteten Vergabe von Lehrberechtigungen. Deshalb werden Debatten zur Brain-Drain-Problematik, zur je lokalen Ad-

aption von im Ausland verantworteten Studienelementen oder zur Kommerzialisierung, wie sie im Zusammenhang mit Programm- und Anbietermobilität diskutiert werden, kaum im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung debattiert. Neben diesen fünf klassischen Aktionsfeldern der Internationalisierung ist im Kontext der Internationalisierungsdebatte auch auf internationale Harmonisierungsbestrebungen hinzuweisen. Dieser Bereich der Internationalisierung liegt zwar weniger im direkten Einflussbereich einzelner Hochschulen, beleuchtet jedoch mit den Harmonisierungsbestrebungen von Hochschulstrukturen (bspw. beim Bologna-Prozess) laufende Entwicklungen mit starken Auswirkungen auf die einzelnen Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im entsprechenden Diskurs steht meist die Systemperspektive im Vordergrund. Während einige die zunehmenden Parallelen und Angleichungen verschiedener Bildungssysteme betonen (bspw. schon früh Ramirez & Boli-Bennett, 1982), identifizieren andere je ungleiche Rekontextualisierungen, also je unterschiedliche Umsetzungen von globalen Bildungstrends in national und kulturell gebundene Bildungssysteme (bspw. Schriewer, 2005). Diskutiert werden bei den Harmonisierungsbestrebungen im Hochschulbereich auch Fragen bzgl. der Berücksichtigung nationaler Eigenheiten und disziplinärer Identitäten oder bzgl. postkolonialer Machtstrukturen, insbesondere wo Harmonisierungsbestrebungen auf Entwicklungs- und Transitionsländer ausgeweitet werden. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist dieser Aspekt der Internationalisierung insbesondere in Bezug auf die Übernahme zentraler Strukturelemente der

Bologna-Reform von Bedeutung, also bezüglich der Strukturierung der Studiengänge in Bachelor- und Masterniveau, bezüglich der Verwendung des europäischen Kreditpunktesystems oder bezüglich – wenn auch nicht direkt in der Bologna-Reform empfohlen – durch die Strukturierung der Inhalte und Zielsetzungen in Module.

In diesem Kontext sind auch internationale Vergleichsstudien wie bspw. TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics, vgl. dazu Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) und multilaterale Akteure wie die Weltbank, die UNESCO oder die OECD zu erwähnen, die auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den internationalen Diskurs mit prägen und damit einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Reformbestrebungen in den nach wie vor national verantworteten Lehre-

rinnen- und Lehrerbildungssystemem ausüben (vgl. für eine Übersicht dazu Sieber & Mantel, 2011).

Auch wenn dabei für den bildungspolitischen Diskurs oft isolierte Befunde dekontextualisiert herausgegriffen werden, so können entsprechende Impulse doch als Anlass genommen werden, eigene Lehrerinnen- und Lehrerbildungssysteme kritisch zu betrachten und im Lichte anderer – eben internationaler – Erfahrungen nach möglichen Optimierungen zu suchen. Weil aber Bildungssysteme nie nach monokausalen Grundsätzen funktionieren und deshalb insbesondere die Konfigurationen von verschiedenen Elementen entscheidend sind, wird es immer eine große Herausforderung bleiben, Elemente aus fremden Kontexten in andere kulturell und historisch gewachsene Konstellationen zu übertragen.

## Fazit

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht in einem starken Spannungsfeld zwischen einem national gesteuerten und lokal ausgerichteten Arbeitsmarkt einerseits und einer Intensivierung des Internationalisierungsdiskurses an Hochschulen andererseits. Vor diesem Hintergrund scheint gut verständlich, dass Studierendenmobilität und curriculum-basierte Internationalisierungsbestrebungen besonders prominente und vergleichsweise stark entwickelte Aspekte der Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellen.

Einerseits kann dies als Suche nach Möglichkeiten für optimale individuelle Kompetenzentwicklungen und insofern als Ausdruck einer sehr lokalen Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelesen werden. Andererseits kann dies aber auch als Ausdruck einer Fokussierung auf inhaltliche Anliegen der Internationalisierung interpretiert werden: Als Versuch, das zunächst unspezifische Internationalisierungsanliegen explizit und systematisch auf pädagogisch gehaltvolle Begriffe zu übersetzen.

### Literatur:

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010), TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brandenburg, U. & Federkeil, G. (2007). Wie misst man Internationalität und Internationalisierung? Indikatoren- und Kennzahlbildung. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung CHE.
- Bundesamt für Statistik. (2011). Studierende an den universitären Hochschulen: Basistabellen – Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basistabellen 1980/81-2010/11. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- 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). (2008). Empfehlungen zur Förderung der nationalen und internationalen Mobilität. Bern: cohep.
- Hahn, K. (2004). Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Isserstedt, W. & Schnitzer, K. (2002). Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- John, M. & Meierhans, C. (2010). Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit in der Ausbildung von Lehrpersonen. In: B. Eriksson & P. Sieber (Hrsg.), *Internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen* (S. 81-101). Münster: Lit-Verlag.
- John, M. & Steinger, E. (2011). Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit als Beitrag zu einem Kompetenzprofil von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 29 (1), 87-92.
- 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.
- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2011). Reflection on Normality: The Benefits of International Student Exchange for Teacher Education. In T. Goetz, G. Jaritz & F. Oser (Eds.), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education* (p. 59-77). Boston, Taipei, Rotterdam: Sense Publishers.
- Leutwyler, B., Mantel, C. & Tremp, P. (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 5-19.
- Mason, M. (2011). What underlies the shift to a modality of partnership in educational development cooperation? *International Review of Education*, 57(3), 443-455.
- 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.
- Ramirez, F. & Boli-Bennett, J. (1982). Global patterns of educational institutionalization. In P. Altbach, R. F. Arnove & G. P. Kelly (Hrsg.), *Comparative education* (S. 15-36). New York: MacMillan.
- Rapoport, A. (2008). Exchange programs for educators: American and Russian perspectives. *Intercultural Education*, 19(1), 67-77.
- Schriewer, J. (2005). Wie global ist institutionalisierte Weltbildungsprogrammatische? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen. In B. Heintz, R. Münch & H. Tyrell (Hrsg.), *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen* (Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 1). (S. 415-441). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- 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 (Eds.), 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.
- Sieber, P. & Lottenbach, S. (2009). Nord-Süd-Partnerschaftsperspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Lit-Verlag.
- Sieber, P. & Mantel, C. (2012). The internationalization of teacher education: An introduction. *Prospects*, 42, 5-17.
- 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.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J. & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on preservice teachers' attitudes toward teaching in culturally di-verse 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.