

Angehende Lehrpersonen im Auslandspraktikum

Lernerfahrungen mit Hindernissen und Potenzial

Zusammenfassung. Auslandspraktika von Lehramtsstudierenden gelten häufig mit großer Selbstverständlichkeit als gewinnbringend, während die Forschung zeigt, dass sie diese Erwartungen oft nicht in der erhofften Weise einlösen. Der vorliegende Beitrag erörtert deshalb, inwiefern in mehrwöchigen Praktikumsaufenthalten überhaupt gelernt wird und was dieses Lernen prägt, was es also begünstigt, limitiert oder verhindert. Die Untersuchung folgt dabei einem qualitativ-hermeneutischen Vorgehen mit einer Datenerhebung mittels Gruppendiskussionen und Datenanalysen nach der Dokumentarischen Methode. Die Analysen ermitteln zwei idealtypische Zusammenhangsstrukturen: Bei der ersten orientieren sich die Studierenden am Lernen aus Kontrasten, wobei sie diese Kontraste je nach Untertypus in mehr oder weniger differenzierter, respektive distanzierter Weise wahrnehmen und interpretieren. Bei der zweiten sind die Studierenden mit besonderen Herausforderungen beschäftigt. Auch hier zeigen sich Untertypen, die sich in diesem Fall darin unterscheiden, in welchem Maß sich die Studierenden als selbstwirksam erleben. Abschließend erörtert der Beitrag Möglichkeiten der Unterstützung solcher Praktikumsaufenthalte, damit die Studierenden das darin vorhandene, aber oftmals nicht ausgeschöpfte Lernpotenzial besser nutzen können.

Schlüsselwörter. Internationales Schulpraktikum, Internationalisierung, Mobilität

International internship experiences for pre-service teachers

Potential and challenges for learning

Abstract. In general, international internships for pre-service teachers are naturally assumed to offer positive learning experiences, while research has shown that these expectations are often not met. This paper thus investigates how and if learning takes place in multi-week international internships, what shapes this learning and what enables, limits, or obstructs it. Our study is based on a qualitative-hermeneutical approach with data collected from group discussions and analysed according to the documentary method. The analyses determine two ideal types of interconnections: In the first case, students are guided by a logic of learning from contrasts, in which their perceptions and interpretations are more or less differentiated or distanced, depending on sub-type. In the second case, students are faced with special challenges. Here, again, there are sub-types, which, in this case, differ with regard to the degree of self-efficacy experienced by the students. Finally, this paper will conclude with some considerations on how students can be supported in their internships in order to tap the full potential for learning that lies in going abroad for pre-service teachers.

Keywords. International school internship, mobility, internationalisation

1 Herleitung der Forschungsfrage: Lernfelder und Lernbedingungen im Auslandspraktikum

Internationale Praktikumsaufenthalte gelten als besonders intensive, horizont-erweiternde und kompetenzfördernde Erfahrungen und haben an Pädago-gischen Hochschulen im Zuge zunehmender Internationalisierungsbestre-bungen enorm an Umfang und Bedeutung gewonnen. Diese laufen allerdings Gefahr, den Hochschulen in erster Linie zur Positionierung in der tertiarisierten Bildungslandschaft zu dienen, sich an quantitativ messbaren Größen wie etwa der Anzahl an Mobilitätsaktivitäten zu orientieren und dabei den Aspekt des tat-sächlich erzielten, qualitativen und für den Hochschultyp spezifischen Gewinns aus den Augen zu verlieren (vgl. Leutwyler, Mantel, Tremp 2011; Svensson, Wihl-borg 2010). Es lohnt sich hier also zu fragen, worin dieser Gewinn liegt, inwiefern Erfahrungen aus dem internationalen Kontext in die traditionell lokalen Verwen-dungszusammenhänge der Volksschule eingebracht werden und wie Mobilitäts-aufenthalte bei angehenden Lehrpersonen zum individuellen Kompetenzaufbau beitragen können.

Die Forschung zeigt, dass die Effekte von Mobilitätsaufenthalten auf individueller Ebene speziell in drei Bereichen nachgewiesen werden können: Erstens im Bereich des Aufbaus fremdsprachlicher Kompetenzen (vgl. bspw. Bracht et al. 2006; Vande Berg 2009), zweitens in Bezug auf Aspekte allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere in einer Zunahme von Selbständigkeit und Flexibilität sowie in einer Verbesserung von Selbstbewusstsein und Kontaktfreudigkeit (s. Überblick bei Brunner 2015) und drittens in Bezug auf ‚interkulturelle Sensibilität‘, etwa in Form gestärkter Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sozialer Vielfalt (s. Überblick bei Dockrill, Rahatzad, Phillion 2016; Leutwyler 2014). Die Forschung zeigt allerdings auch, dass die Erwartungen an den Nutzen von Auslandsaufenthalten oft übersteigert sind (vgl. Jackson, Oguro 2018), dass bei weitem nicht alle Teilnehmenden von diesem Lernpotenzial profitieren (vgl. u. a. Leutwyler, Meierhans 2016) und dass die Effekte sogar kontraproduktiv sein und etwa zu verstärkten Stereotypisierungen und Abwertungen der konstruierten ‚Anderen‘ führen können (vgl. zum Überblick Dockrill, Rahatzad, Phillion 2016; Twombly et al. 2012). Gleichzeitig mangelt es bislang an Antworten darauf, wovon diese Lerneffekte limitiert und wodurch sie begünstigt und unterstützt werden können (Leutwyler 2014).

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen nach und untersucht, inwiefern in mehrwöchigen internationalen Praktikumsaufenthalten gelernt wird und was dieses Lernen prägt, was es also begünstigt, limitiert oder verhindert. Dabei werden sowohl die individuellen Umgangsweisen wie auch die jeweils relevanten Kontextfaktoren berücksichtigt.

2 Forschungsmethode: Qualitativ-hermeneutisches Vorgehen

Da es sich bei dieser Forschungsfrage um ein Suchen nach sinnhaften Zusammenhängen im Kontext gruppenspezifisch geteilter Wissensbestände handelt, eignet sich ein qualitativ-hermeneutisches Gruppendiskussionsverfahren nach der Dokumentarischen Methode mit seinem Fokus auf das Rekonstruieren ebendieser sinnhaften Zusammenhangsstrukturen besonders gut. Dieses Verfahren hat zudem den Vorteil, dass mit thematischer Offenheit an die Untersuchung herangegangen werden kann, dass also die diskussionsleitende Person die Gruppendiskussionen mit möglichst geringer Einflussnahme durchführt und dass auch über die Auswahl der sensibilisierenden theoretischen Konzepte für die Interpretation der Daten erst im Verlauf der Analyse mit ihren mehrfachen Reflexionsschleifen zu entscheiden ist. Dieses thematisch offene Vorgehen vermeidet das Reproduzieren von Erwartungen und erlaubt stattdessen ein besonders gutes Annähern an die Relevanzsetzungen der Befragten (vgl. Bohnsack 2013).

Bei diesen Relevanzsetzungen wird zudem nicht nur dem ‚Was‘, sondern insbesondere dem ‚Wie‘ der Aussagen Aufmerksamkeit geschenkt, sodass nebst dem expliziten – und oftmals nach sozialer Erwünschtheit orientierten – auch der implizite Gehalt der Aussagen erfasst werden kann. Besondere Beachtung erhält dabei das, was Bohnsack (2013) im wissenssoziologischen Sinn als „handlungsleitendes Erfahrungswissen“ bezeichnet und das Auskunft gibt über die kollektiven Vorstellungen, die den jeweiligen individuellen Umgangsweisen zugrunde liegen.

Dem genannten Zugang folgend wurden vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 14 Studierenden durchgeführt, teils wenige Wochen, teils mehrere Monate nach ihrer Rückkehr aus dem vierwöchigen Praktikumsaufenthalt. Die Gruppendiskussionen fanden am 16. (Gruppendiskussion A), 20. (Gruppendiskussionen B/C) und 29. (Gruppendiskussion D) März 2018 statt, wurden als Audiodateien aufgezeichnet und transkribiert. Alle Gruppendiskussionen wurden geleitet (vgl. Bohnsack 2008), zunächst mit einer thematisch offenen Aufforderung, vom Erleben des Aufenthalts zu erzählen („Bitte erzählen Sie, was Sie erlebt haben“) einschließlich immanenter Nachfragen, anschließend mit exmanenten Nachfragen dazu, was die Studierenden als ihren größten Lerngewinn daraus betrachten und welche Auswirkungen das Praktikum auf ihre pädagogischen Orientierungen hat, auch im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt im heimischen Kontext. Stellenweise haben die Teilnehmenden reihum Antwort gegeben und kaum aufeinander Bezug genommen, es sind aber auch Diskussionen entstanden, in denen kontroverse Sichtweisen deutlich wurden.

Das Sample ist nach unterschiedlichen Vergleichshorizonten strukturiert: Drei Gruppen bestehen aus vier (B), vier (C) und drei (D) Studierenden für die Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule (PH) Zürich, die Englisch als eines ihrer Fächer gewählt haben und als obligatorischen Bestandteil ihrer Ausbildung ein ‚Assistant Teachership‘ im englischen Sprachraum absolvieren. Drei von ihnen haben ihren Aufenthaltsort in Absprache mit der PH selbst organisiert, acht haben innerhalb der von der PH angebotenen Auswahl eine Wunschdestination angegeben und sind dann der jeweiligen Zuordnung gefolgt. Eine weitere Gruppe (A) ist aus drei Studierenden für die Primarstufe zusammengesetzt, die das Angebot der Pädagogischen Hochschule Zug genutzt haben, ein vierwöchiges Praktikum in Australien zu absolvieren, allerdings außerhalb des Studienprogramms und ohne das Praktikum als Studienleistung angerechnet zu bekommen. Das Sample besteht insgesamt aus acht Frauen und sechs Männern, die ihr Studium zum Teil im ersten, zum Teil auch in einem weiteren Bildungsweg absolvieren.

3 Ergebnisse: Zwei idealtypische Zusammenhangsstrukturen

Die Datenanalysen lassen zwei idealtypische Zusammenhangsstrukturen mit jeweiligen Untertypen erkennen. Diese idealtypischen Strukturen sind mit Bohnsack (2001) als überhöhte Abstraktionen zu verstehen, können entsprechend mit mehr oder weniger scharfer Kontur auftreten und sind mitunter auch in Mischformen zu finden.

3.1 Idealtypus ‚Lernen aus Kontrasten‘

Der *erste der beiden Idealtypen* repräsentiert eine Orientierung am ‚Lernen aus Kontrasten‘ und ein besonderes Interesse an allem, was sich vom Gewohnten unterscheidet. Dabei zeigen sich drei Varianten: (a) mit undifferenzierter, (b) mit differenzierter und (c) mit distanzierter Wahrnehmung und Interpretation des Erlebten.

Die *Variante (a)* mit ihrer relativen *Undifferenziertheit* in der Artikulation ihrer Wahrnehmung und Interpretation des Erlebten zeigt sich beispielsweise im Erfahrungsbericht einer Studentin, die ihren Aufenthalt an einer Schule in Großbritannien verbracht hat. Ihre Schilderung ist danach strukturiert, dass sie bei Beobachtungen, die viel Differenzierung zulassen würden, kaum differenzierende Aspekte einbringt und sie stattdessen pauschal danach einordnet, was ihr im Vergleich zum Gewohnten als besser oder schlechter erscheint. So berichtet sie etwa von der für sie ungewohnten Tradition der Schuluniformen, versucht diese Tradition aber nicht in ihren Facetten und mit ihren Vor- und Nachteilen zu begreifen, sondern kritisiert lediglich, dass die Uniformen zu wenig Schutz vor der Kälte geboten hätten (Gruppendiskussion D, Z. 29–36; die Transkriptstellen werden im Folgenden mit dem Gruppenbuchstaben und der Zeilenangabe nachgewiesen). Oder sie beobachtet, dass im Unterricht viel Wert auf „altenglische Texte“ und Dichtung aus dem 19. Jahrhundert gelegt wird, erwähnt dabei keine Differenzierung etwa zu Überlegungen über deren Bildungsrelevanz, sondern kritisiert sie pauschal als „gar nicht zeitgemäß“ (D, Z. 451) und vermutet, dass diese Gewichtung nur zustande gekommen sei, weil dieses „Poetry Zeug“ (D, Z. 373) – wie sie es nennt – für das Bestehen der externen Prüfungen großes Gewicht habe. Diese Orientierung an den externen Prüfungen wiederum betrachtet sie als wenig produktiv für die berufliche Zukunft der Schülerinnen und Schüler, da diese Prüfungen mit ihren Inhalten zu wenig auf die berufliche Realität vorbereiten würden. „Bringt dir das etwas?“ fragt sie sich in diesem Zusammenhang und begründet ihre Kritik mit der vielsagenden Aussage: „Ja und vor allem ist es mega nicht unser Ansatz!“ (D, Z. 373–451). Obwohl ihre Kritik vielleicht da und

dort auch ihre Berechtigung haben mag, ist an dieser und weiteren Stellen auffallend, wie schnell sie über das Beobachtete ein Urteil fällt und wie sehr dieses Urteil an einer inhärenten Logik von ‚besser oder schlechter als bei uns‘ orientiert ist. Ihre Aussage ‚Ja und vor allem ist es mega nicht unser Ansatz!‘ scheint ihr als Rechtfertigung ihrer Kritik zu genügen, sie scheint davon auszugehen, dass ‚unser Ansatz‘ grundsätzlich eher der ‚bessere‘ respektive ‚fortschrittlichere‘ ist. Diese Grundannahme bleibt von der Gruppe unwidersprochen und wird an weiteren Stellen bestätigt, indem etwa von einer anderen Teilnehmerin erzählt wird, es werde dort – ebenfalls in Großbritannien – so unterrichtet „wie wir vielleicht vor 30 Jahren unterrichtet haben“ (D, Z. 352).

Die gleiche Zusammenhangsstruktur findet sich in der Diskussion der Gruppe C, bei der ein Student, der in den Vereinigten Staaten war, davon berichtet, es habe „keinen richtigen Lehrplan“ und „keine Lernziele“ (C, Z. 385–388) gegeben. Er geht nicht differenzierend darauf ein, indem er etwa danach fragen würde, ob es dafür einen Grund oder ob es Lehrpläne oder Lernziele in einer ihm unvertrauten Form gegeben habe, sondern sieht darin in erster Linie einen Mangel und entsprechenden Entwicklungsbedarf. Er meint, er habe versucht, „etwas aus der Schweiz mitzubringen, von dem sie vielleicht profitieren können“, indem er zu einigen Lehrpersonen der Schule gesagt habe, es würde helfen, „wenn ihr mal probiert mit Lernzielen zu arbeiten“. Er beschränkt sich dabei nicht nur auf diesen Rat, sondern fordert die Lehrpersonen außerdem dazu auf, ihre Unterrichtsgestaltung zu verbessern, indem er sagt: „Arbeitet mehr mit anderen Sozialformen [...] da könnt ihr etwas variieren und so, weil sonst wird das langweilig und dann hast du auch weniger Störungen“ (C, Z. 395–401).

Auch in dieser Gruppe zeigt sich an vielen Stellen eine Interpretationsfolie des höherwertigen ‚Eigenen‘, die von der Gruppe nicht in Frage gestellt wird. Diese Haltung, ‚etwas aus der Schweiz mitzubringen‘ und damit behilflich zu sein, wird dadurch noch problematischer, dass ein noch unerfahrener Student diese Ratschläge gegenüber erfahrenen Lehrpersonen einbringt.

Die Zusammenhangsstruktur, die sich hier zeigt, ist eine, bei der die Beteiligten den Praktikumssituationen relativ undifferenziert und mit pauschalen Voreinstellungen begegnen und rasch zu einem Urteil gelangen, wobei sie von einer Grundannahme des höherwertigen ‚Eigenen‘ ausgehen, was die Wahrnehmungen des ‚Anderen‘ in einem tendenziell negativen Licht erscheinen lässt.

Im Kontrast dazu steht die *Variante (b)*, bei der die Studierenden im Vergleich zur Variante (a) relativ *differenziert* von ihren Wahrnehmungen berichten und diese deuten. So spricht etwa ein Student nach seinem Aufenthalt in Singapur

davon, dass es viele Unterschiede gegeben habe und dass ihm vieles „neu gewesen“ sei, „wie zum Beispiel, morgens haben sich alle Schüler versammelt und die Nationalhymne gesungen“ (C, Z. 299–305). Dieser Student verzichtet also auf spontane Bewertungen und bezeichnet die Beobachtungen zunächst wertneutral als ‚Unterschiede‘ und als ‚neu‘. Er lässt sich auf all das ‚Neue‘ ein, was ihm einiges abverlangt, denn zunächst empfindet er es etwa als „gar nicht so einfach, Mathe auf Englisch zu unterrichten“ (C, Z. 307), und erlebt, dass von ihm erwartet wird, mathematische Herleitungen nach genauen Vorgaben darzustellen, sodass er sich laufend nach der ortsüblichen Darstellungsform erkundigen muss (C, Z. 306–313). Gleichzeitig bewahrt er sich seinen offenen Blick auf das Erlebte. Das erwähnte morgendliche Singen der Nationalhymne etwa – ein Ritual, das von vielen Studierenden im Auslandspraktikum wegen des ‚Zelebrierens des Nationalen‘ als höchst irritierend wahrgenommen wird – lernt er im Verlauf seines Aufenthalts besser kennen und beschreibt es differenzierend auch als Element im Schulalltag, bei dem die Schülerinnen und Schüler Verantwortung üben, da sie vieles darin mitgestalten und zur Gemeinschaft beitragen würden (C, Z. 488–491). Auch bei anderen Beobachtungen interessiert er sich für die unterschiedlichen Facetten und wägt mitunter Vor- und Nachteile gegeneinander ab. So zeigt er sich beeindruckt von der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen und erlebt, wie sie sich regelmäßig zusammensetzen, um etwa Aufsätze im gegenseitigen Austausch nach vereinbarten Kriterien zu beurteilen und damit die Fairness in der Beurteilung zu überprüfen, während er ebenfalls betont, dass diese Form der Zusammenarbeit viel Zeit beansprucht: „Also dieser Austausch zwischen den Lehrpersonen hat mich wirklich extrem beeindruckt. Aber man muss natürlich auch sagen, es kostet viel Zeit, diese Meetings, ja das kostet sehr viel Zeit“ (C, Z. 625–643).

Die gleichen Zusammenhänge finden sich auch bei einer Studentin, die in Großbritannien war und die ebenfalls zunächst das Ungewohnte wahrgenommen hat, indem ihr vor allem die starke Überwachung der Schulanlage aufgefallen ist. Auch sie verzichtet dabei auf undifferenziertes, schnelles Bewerten und lässt sich im Verlauf ihres Aufenthalts von einigem beeindrucken und inspirieren. So staunt sie etwa über die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, über Literatur zu diskutieren (C, Z. 418–426), macht sich angesichts des Erlebten differenzierte Gedanken dazu, inwiefern Wettbewerb für das Lernen förderlich ist (C, Z. 502–552) und überdenkt ihre pädagogischen Überzeugungen zur Frage, inwiefern Lernen auch ohne Notendruck stattfinden kann und soll, angeregt durch einen beobachteten Arbeitsauftrag, bei dem die Schülerinnen und Schüler Spiele zum Thema Mittelalter kreierten: „mit diesem Spiel, dem mittelalterlichen Spiel, das sie einfach machen konnten ohne Noten, ich hänge so viel an Noten in meinem Unterricht. So oft ist es ja oder wenn die Schüler nicht mitmachen wollen im

Unterricht, so im Sinn von: es wäre ja dann auch für deine Note gut... und ich habe mir jetzt vorgenommen, probiere mehr Lerngelegenheiten, so Chancen, die nicht an Noten gebunden sind, zu machen“ (C, Z. 678–683).

Die Zusammenhangsstruktur besteht hier also aus einem interessierten Kennenlernen von Neuem und relativ zurückhaltenden spontanen Bewertungen. Interessant ist dabei, dass die Eindrücke durchwegs positiver sind als bei der Variante (a) und dass in differenzierter Weise von inspirierenden Ideen und Anregungen gesprochen wird, ohne dabei ‚Eigenes‘ oder Gewohntes abzuwerten.

Die *Variante (c)* schließlich ist von einer *distanzierten* Wahrnehmung und geringer oder partieller Beteiligung geprägt. Einer der Befragten etwa ist an seinen außerschulischen Aktivitäten weit mehr interessiert als am Praktikum selbst, lässt sich zwar auf einige für ihn interessante Gespräche über das Bildungssystem in den Vereinigten Staaten ein, leistet aber keinen Beitrag zum eigentlichen Unterrichten. Damit umgeht er die offiziellen Anforderungen an das Praktikum und wird auf diese Weise auch in seinem diesbezüglichen Lernen kaum herausgefordert. Er sammelt einige oberflächliche Eindrücke, indem er im Unterricht hospitiert und etwa beobachtet, dass viel frontal unterrichtet werde oder dass die Schulzimmer mit „Rednerpültchen“ ausgestattet seien, an denen die Lehrpersonen „dann auch oft“ ständen, um zur Klasse zu sprechen (D, Z. 335–336), setzt sich aber nicht tiefer mit Unterrichtsfragen auseinander und fragt sich selbst, ob er eigentlich beruflich von diesem Praktikum profitiert habe: „was bringt es dir – werde ich eine bessere Lehrperson nach dem AT?“ („AT“ steht für ‚Assistant Teachership‘) (D, Z. 279–280). Er empfindet die vorgegebenen vier Wochen dann auch als zu lang und meint, einen solchen „Eindruck“ hätte er „auch in zwei bekommen oder drei“ (D, Z. 344–345).

Die Zusammenhänge finden sich hier also zwischen selbst gewählter geringer Beteiligung und relativ distanzierter oder oberflächlicher Wahrnehmung bei Beobachtungen, gleichzeitig geringem Lerngewinn in Bezug auf die eigenen pädagogischen Orientierungen oder Überzeugungen.

Alle diese drei Varianten sind primär orientiert an einem mehr oder weniger differenzierten Wahrnehmen von Kontrasten in Unterricht und Schulsystem. Es ist naheliegend, bei diesen Zusammenhängen auf das zu verweisen, was im Rahmen der Reflexionskonzepte immer wieder betont wird: dass die „Trennung von Beobachtung und Bewertung als wesentlicher Faktor von Reflexion zu sehen“ sei, um dem vorschnellen Urteilen entgegenzuwirken (Hilzensauer 2017, S. 40). Diese Betonung geht auf John Dewey (1910) zurück: „Reflective thinking, in short, means judgment suspended during further inquiry; and suspense is likely to be

somewhat painful“ (ebd., S. 13). Um dieses schmerzhaftes Moment aushalten zu können, bedarf es der „willingness to endure a condition of mental unrest and disturbance“ (ebd., S. 13), der Bereitschaft also, einen verunsichernden und irritierenden Bewusstseinszustand zu ertragen.

Es mag gerade dieses Moment der Verunsicherung sein, dem die Studierenden der Variante (a) ausweichen möchten und der sie dazu veranlasst, ihre Überzeugungen relativ unreflektiert zu verteidigen, wodurch ihnen – im Gegensatz zur Variante (b) – inspirierende Einsichten entgehen. Verstärkend kommt wohl hinzu, dass Überzeugungen darüber, wie Schule ‚richtigerweise‘ zu sein hat, relativ veränderungsresistent sind (vgl. Baumert, Kunter 2006; vgl. auch die Ausführungen zu ‚Grammar of Schooling‘ von Tyack und Tobin 1994 und Quesel 2012) und dass sich die Studierenden angesichts der pädagogischen Handlungsstrukturen mit ihren vielfältigen Widersprüchen im Anforderungsprofil (vgl. Helsper 2002) verständlicherweise nach stabilen Orientierungen sehnen, insbesondere in der Berufsvorbereitungsphase und unter den ohnehin bereits verunsichernden Umständen eines Auslandsaufenthalts.

3.2 Idealtypus ‚Lernen aus besonderen Herausforderungen‘

Auch beim *zweiten Idealtypus* dominiert zunächst die Orientierung an Kontrasten, die dann aber eine Form von *besonderer Herausforderung* erfährt, die sich in zwei Richtungen weiterentwickeln kann: in der Variante (a) mit der Erfahrung geringer und (b) mit der Erfahrung hoher Selbstwirksamkeit.

Die *Variante (a)* etwa findet sich bei einer Studentin, die in Australien gleich zu Beginn einem Unterrichtsstil mit viel Frontalunterricht begegnet, der sie in seiner Qualität enttäuscht; zudem versteht sie sich auch mit der ihr zugeteilten Lehrerin nicht gut und fühlt sich im Gesamteindruck „völlig vor den Kopf gestoßen“ – also gewissermaßen stark persönlich irritiert (A, Z. 21). Auch in Bezug auf ihre Rolle hatte sie andere Erwartungen mitgebracht und ist hier ebenfalls enttäuscht, da ihr lediglich erlaubt worden sei, „dort zu hocken und zuzuschauen“ (A, Z. 94), während man sie für Hilfsarbeiten „missbraucht“ (A, Z. 95) habe. Angesichts dieser Enttäuschungen betrachtet sie den gesamten Praktikumsaufenthalt frustriert und in einem negativen Licht.

Auch in der Erzählung einer Studentin, die nach Zentralamerika gereist ist, tritt dieser Zusammenhang zwischen einer besonderen Herausforderung, dem Erleben geringer Selbstwirksamkeit und einer schließlich gesamthaft negativen Erfahrung zutage: Sie zeigt sich überrascht, dass sie abends wegen der hohen

Kriminalität das Haus nicht verlassen kann, wobei sich das Gefühl des eingeschränkten Handlungsspielraums im Praktikum selbst fortsetzt, in dem sie erlebt, hauptsächlich als „billige Hilfskraft“ (B, Z. 643) eingesetzt zu werden und nichts daran ändern zu können. Stattdessen bekommt sie eher den Eindruck, wahrscheinlich „wollte man gar nicht, dass ich mich einbringe“ (B, Z. 306–307), was bei ihr auch dazu führt, dass sie beinahe ausschließlich von Negativem berichtet und ihren Plan aufgibt, später einmal im Ausland zu arbeiten: „Das wollte ich früher einmal, aber im Moment ist das begraben“ (B, Z. 444–445). Da sich dieses Aufgeben ihres Plans nicht nur auf ihren Aufenthalt in Zentralamerika, sondern auf das gesamte Ausland bezieht, deutet vieles darauf hin, dass sie die Ursache ihrer Enttäuschung nicht nur in den Umständen des spezifischen Ortes, sondern auch in den Grenzen ihrer eigenen Fähigkeiten erkennt und sich innerlich sagt: ‚Früher dachte ich, ich könne das, jetzt habe ich gemerkt, dass ich das nicht so gut kann, wie ich dachte.‘

Bei der *Variante (b)* hingegen nimmt der Umgang mit einer besonderen Herausforderung einen etwas anderen Verlauf, etwa bei einem Studenten, der seinen Aufenthalt in Indien verbracht hat. Obwohl er von diesem Land fasziniert sei und sich vorgängig über einiges informiert habe, sei es für ihn dann aber doch „heftiger und verrückter“ (B, Z. 171) gewesen als erwartet, sodass es ihn geradezu „überwältigt“ (B, Z. 180) habe. Gleichzeitig sei von ihm erwartet worden, gleich zu Beginn Teile des Unterrichts zu übernehmen, wozu er nicht in der Lage war, da er „nicht einmal ihr Englisch verstanden“ habe; mit dem Unterrichtsstil sei er auch nicht „klargekommen“, denn „ihre Methode zu unterrichten“ war „eigentlich nur Frage, Antwort, Frage, Antwort“ (B, Z. 325–327), zumal auch die Schulzimmer „einfach nichts hatten“ (B, Z. 328), sodass ihm also kaum Infrastruktur oder Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestanden habe. Dieser Student geht mit diesen Herausforderungen um, indem er sich einen Entwicklungsprozess zugesteht und sich Zeit verschafft: „Und ich sagte ihnen, ja ich würde sehr gerne zuerst einmal die Schule und das System kennenlernen und das ist dann zweieinhalb Wochen gegangen [...]. Also beziehungsweise ich brauchte einfach Zeit, bis ich mich so ein bisschen daran gewöhnt hatte“ (B, Z. 320–328). Er erlebt sich darin als selbstwirksam, denn die Gewöhnungszeit wird ihm zugestanden, er findet Wege, um mit den Gegebenheiten zurechtzukommen und erlebt das Unterrichten und die Beziehungen schließlich als so positiv, dass er sagt, es habe ihn „einfach gepackt“, es sei eine „Verbundenheit“ mit den Kolleginnen und Kollegen entstanden, die ihm „gut getan“ habe, und er könne sich „gut vorstellen“ einmal in Indien als Lehrer zu arbeiten (B, Z. 566–581).

Dieser Zusammenhang zwischen einer besonderen Herausforderung, dem Erleben von Selbstwirksamkeit und einer schließlich positiven Bilanz des gesamt-

ten Aufenthalts findet sich auch in anderen Erzählungen. So etwa bei einer Studentin, die in Chile erlebt, dass ihr die Schulklasse beinahe gänzlich übergeben wird, was sie zunächst herausfordert, ihr dann aber vor allem auf der Beziehungsebene gut gelingt, sodass sie bilanzierend von einer besonders bereichernden Erfahrung spricht. Sie fühlt sich in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit fremdsprachigen oder migrierten Kindern gestärkt und beschließt, sich vor dem Hintergrund dieser Erfahrung ein städtisches Einwanderungsquartier als künftigen Arbeitsort zu suchen:

Ich glaube ich hätte mich nicht auf solch eine Schule beworben oder es in Betracht gezogen, wenn ich nicht wüsste, wie es ist, wenn man selber in ein Land kommt und die Sprache halt noch nicht so hundertprozentig kann oder ich habe halt auch gemerkt, dass man auch selber mal der ist, der ins Land reinkommt und nicht der, der im Land wohnt und nur immer Leute unterrichtet, die von einem anderen Land sind [...] früher war es für mich so, ja jetzt hast du jemanden in der Klasse, der kein Deutsch kann, es ist wie so ein Mehraufwand, aber mittlerweile, jetzt sehe ich das eigentlich als recht schön, wenn du Kinder in der Klasse hast, die noch einen anderen Hintergrund haben (A, Z. 561–577).

Sowohl in der Variante (a) wie (b) wird also eine besondere Herausforderung – etwa in der Begegnung mit Unerwartetem oder Unvertrautem – erlebt, wobei die Frage nach dem genutzten und nutzbaren Handlungsspielraum und damit die Frage nach der erlebten und erwarteten Selbstwirksamkeit zur entscheidenden Größe wird. Selbstwirksamkeitserwartung wird hier mit Bandura (1997, S. 3) verstanden als subjektive Überzeugung, anforderungsreiche Situationen und Herausforderungen bewältigen zu können. Als Quellen für den Aufbau solcher Selbstwirksamkeitserwartungen gelten insbesondere Erfolgserfahrungen, die von den jeweiligen Individuen als solche interpretiert werden, aber auch positiver Zuspruch von bedeutsamen Personen und förderliche Umfeldbedingungen können einflussreiche Faktoren sein (vgl. Bandura 1997, S. 6–7; Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 42–45). Bandura (1997) betont allerdings gleichzeitig, dass das Umfeld mit seinen soziostrukturellen Einflüssen von unterschiedlichen Individuen sehr unterschiedlich genutzt wird. Die einen wissen ihren Handlungsspielraum zu nutzen, andere lassen sich durch Hindernisse schnell entmutigen (ebd., S. 6).

Die Analysen zeigen, dass die Studierenden bei der Variante (a) Herausforderungen in Kombination mit mangelndem Zugestehen oder Vorhandensein von Handlungsspielraum erleben, sie diesen Handlungsspielraum auch nicht zufriedenstellend nutzen oder erweitern können und also die Erfahrung von Selbstwirksamkeit auf der Strecke bleibt. Bei der Variante (b) hingegen erleben die Stu-

dierenden herausfordernde Situationen in Kombination mit sozialem Zuspruch und eigener Selbstwirksamkeit.

Während die Studierenden bei der Variante (a) das Gefühl bekommen, dass sie *weniger* können als sie dachten und etwa ihre Pläne, einmal im Ausland zu unterrichten, aufgeben, gewinnen die Studierenden bei der Variante (b) die Erfahrung, dass sie *mehr* können als sie dachten und sich in der Folge nicht nur in der Rolle als Lehrperson im Allgemeinen, sondern mitunter auch in spezifischen Domänen wie etwa dem Unterrichten im Ausland oder in städtischen Einwanderungsquartieren gestärkt fühlen.

Zusammenfassend zeigen sich also die folgenden idealtypischen Zusammenhangsstrukturen, wobei das Lernen aus Kontrasten darauf hinausläuft, besser zu wissen, was man (nicht) *will*, während das Lernen aus besonderen Herausforderungen dazu führt, besser zu wissen, was man (nicht) *kann*:

Lernen aus Kontrasten <i>„Ich weiß besser, was ich (nicht) will“</i>	a	Variante mit undifferenzierter Wahrnehmung und Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> – Spontanes Bewerten des ‚Anderen‘ mit der Grundannahme der Höherwertigkeit des ‚Eigenen‘ – Defensives Festigen bestehender Überzeugungen
	b	Variante mit differenzierter Wahrnehmung und Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> – Kontextualisierendes Verstehen-Wollen des ‚Anderen‘ – Inspiriertes Überdenken bestehender Überzeugungen
	c	Variante mit distanzierter Wahrnehmung und Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> – Limitiertes Lernen – Geringe Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen
Lernen aus besonderen Herausforderungen <i>„Ich weiß besser, was ich (nicht) kann“</i>	a	Variante mit der Erfahrung tiefer Selbstwirksamkeit <i>„Ich kann weniger als ich dachte“</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Geschwächte Selbstwirksamkeitserwartung in der Rolle als Lehrperson im Allgemeinen – ... und mitunter in Bezug auf künftige Berufsausübung im Ausland oder in Einwanderungsquartieren im Besonderen
	b	Variante mit der Erfahrung hoher Selbstwirksamkeit <i>„Ich kann mehr als ich dachte“</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Gestärkte Selbstwirksamkeitserwartung in der Rolle als Lehrperson im Allgemeinen – ... und mitunter in Bezug auf künftige Berufsausübung im Ausland oder in Einwanderungsquartieren im Besonderen

Tabelle: Übersicht über die idealtypischen Zusammenhangsstrukturen.

Diese idealtypischen Zusammenhänge lassen sich nicht an denjenigen Kontrastmomenten festmachen, die in die Zusammenstellung des Samples eingebracht wurden, etwa Alter, Geschlecht oder Studienprogramm. Sie zeigen sich stattdessen bei Studierenden unterschiedlichen Alters, Geschlechts und unterschiedlicher beruflicher Erfahrung sowie bei beiden Mobilitätsprogrammen an den zwei erwähnten Hochschulen. Allerdings ist auffallend, dass die angehenden Sekundarlehrpersonen der PH Zürich stärker an Systemfragen interessiert sind und Beobachtungen stärker auf bildungssystemischer Ebene reflektieren als die angehenden Primarlehrpersonen der PH Zug. Die Ursachen dafür können auf der Basis der vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Denkbar ist, dass sich die angehenden Sekundarlehrpersonen der PH Zürich während ihres Studiums intensiver mit Systemfragen auseinandergesetzt haben und bei ihren diesbezüglichen Beobachtungen leichter an vorhandenes Wissen anknüpfen können.

4 Ungenutztes Potenzial und Unterstützungsmöglichkeiten

Bei beiden rekonstruierten Zusammenhängen lässt sich einiges an ungenutztem Potenzial erkennen, sodass sich die Frage stellt, welcher Formen der Unterstützung es bedarf, um das Potenzial der Lernerfahrungen noch besser ausschöpfen zu können.

4.1 Chancen im Allgemeinen

Im Fall des *erstgenannten Idealtypus* in der Variante (a) besteht die verpasste Chance insbesondere darin, dass den Studierenden durch ihre spontane und tendenziell pauschal-negative Bewertung der Kontraste und durch ihre relativ undifferenzierte Wahrnehmung viele Lernerfahrungen entgehen. Entsprechend könnte die Unterstützung in einer Ermutigung bestehen, sich stärker so zu verhalten, wie das bei der Variante (b) zu finden ist, also mit einer Zurückhaltung der spontanen Bewertung und einer differenzierten Wahrnehmung, die den Blick öffnet für allerlei unbekannte Aspekte, von denen man lernen kann. Damit ist nicht gemeint, alles unkritisch gutzuheißen, sondern vielmehr die Chance zu nutzen, sich von anderen Umgangsweisen, pädagogischen Orientierungen oder Bildungssystemen zum Erkennen und möglicherweise auch Überdenken bestehender Überzeugungen anregen zu lassen.

Es ist auffallend, dass den Aussagen dieser Variante (a) offenbar eine Interpretationsfolie zugrunde liegt, die vom ‚Eigenen‘ relativ pauschal als dem Höherwertigen ausgeht. Positive Erfahrungen mit dem selbst erlebten Bildungssystem sind

möglicherweise durchaus ermutigend und motivierend für die eigene Lehrtätigkeit. Gleichzeitig mögen sich in dieser optimistischen Einschätzung des ‚Eigenen‘ auch Weltbilder spiegeln, die pauschale Abwertungen der konstruierten ‚Anderen‘ implizieren und einen Diskurs reproduzieren, der – gemäß postkolonialen Theorieansätzen – weit verbreitet ist (vgl. dazu auch Martin, Griffiths 2014). Es wäre daher nützlich, sich mit den eigenen Weltbildern im Kontext dieser Diskurse auseinanderzusetzen und sich inhärenter pauschaler Abwertungen ‚Anderer‘ – auch im Hinblick auf den Umgang als Lehrperson mit migrationsbezogener Vielfalt – zunehmend bewusst zu werden.

Bei der Variante (c), die sich durch eine selbst gewählte Distanzierung vom Geschehen auszeichnet, geht es wohl vor allem darum, jene Situationen möglichst zu vermeiden, die eine solche distanzierte Haltung bei den Studierenden hervorrufen, etwa indem Unterrichtsleistungen zur Anerkennung des Praktikums stärker eingefordert werden.

Was den *zweitgenannten Idealtypus* mit seinen besonderen Herausforderungen angeht, besteht der Unterstützungsbedarf ebenfalls vor allem bei Variante (a). Zunächst gilt es hier sicherlich, Praktikumsplätze so zu gestalten, dass die Studierenden in ihrem Handlungsspielraum nicht so sehr eingeschränkt werden, dass sie sich – wie die Studentin in Zentralamerika – fragen: ‚Was mache ich eigentlich hier?‘ (B, Z. 148–149). Entsprechend würde es sich lohnen, von Hochschuleseite noch vermehrt für passende Orte und Rahmenbedingungen zu sorgen. Gleichzeitig ist es aber auch an den Studierenden selbst, ihren Weg zwischen Unter- und Überforderung zu finden, darin Selbstwirksamkeit zu entfalten und Handlungsspielräume – auch wenn diese eingeschränkt sind – bestmöglich zu nutzen. Auch hier kann von den Studierenden mit der Variante (b) gelernt werden: Sie haben die Herausforderungen nicht persönlich genommen, als Gefährdung ihrer Anerkennung oder als Angriff auf ihre Fähigkeiten interpretiert, sondern haben diese vielmehr vor dem Hintergrund der jeweiligen Umstände betrachtet und damit ihre eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen gestärkt und eingebracht. Es mag daher sinnvoll sein, die Studierenden mit der Variante (a) bei einer entsprechenden Interpretationsweise zu unterstützen und sie schon vor dem Aufenthalt auf ein solches mögliches Szenario vorzubereiten. Dazu gehört ein angemessener Umgang mit Erwartungen ebenso wie die Ermutigung, Handlungsspielräume kreativ zu nutzen und dabei für eine gute Selbstregulation zwischen Unter- und Überforderung zu sorgen.

4.2 Chancen für den Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt im Besonderen

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf die Frage, welche Strukturen internationale Praktikumsaufenthalte im Allgemeinen rahmen und inwiefern diese Lernen fördern oder limitieren. Im Folgenden soll nun noch auf einen Bereich eingegangen werden, zu dem besonders hohe Erwartungen bestehen. So werden Mobilitätsaufenthalte häufig damit beworben, dass sie zum Kompetenzaufbau im Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt beitragen würden. Zahlreiche Studien belegen allerdings, dass im Rahmen solcher Aufenthalte weniger solcher Kompetenzen entwickelt werden als oftmals erwartet und dass dafür vertiefte und zeitintensive Auseinandersetzungen erforderlich wären (vgl. beispielsweise Jackson, Ogura 2018; Massumi 2017; Vande Berg 2009), die im Rahmen eines vierwöchigen Praktikums wohl nur begrenzt zu leisten sind.

Aus den hier erörterten Resultaten der Studie ergeben sich dennoch einige relevante Aspekte, die unmittelbar plausibel sind, sich leicht an das Erleben der Studierenden anschließen lassen und ihnen auch innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens erschlossen werden können. Dieses Sichtbarmachen scheint tatsächlich ein bedeutsamer Schritt zu sein, denn auf die am Ende der Gruppendiskussion gestellte Frage, inwiefern der Aufenthalt im Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt für sie nützlich gewesen sei, konnten viele der Studierenden kaum eine Antwort geben und nur ansatzweise einen potenziellen Gewinn benennen. Es wäre daher naheliegend, diesen potenziellen Gewinn für pädagogische Orientierungen im Migrationskontext verstärkt zu thematisieren. Die vorliegenden Erkenntnisse legen die folgenden Thematisierungen besonders nahe:

1. Ein pädagogisch relativ leicht verwertbarer Gewinn kann sich darin zeigen, dass selbst erlebt wurde, wieviel Verunsicherung mit dem Kennenlernen eines unbekanntes Umfelds, dem Einfinden in einen neuen sozialen Kontext und dem Sprechen in einer unvertrauten Sprache einhergehen kann, sodass es möglicherweise leichter sein wird, sich in Schülerinnen und Schüler einzufühlen, die migriert sind oder mehrsprachig aufwachsen.
2. Selbst einmal gesehen und erlebt zu haben, wie unterschiedlich Schulsysteme gestaltet sein können, mag ein Vorteil sein, wenn es darum geht, migrierte Eltern, die ganz andere Schulerfahrungen gemacht haben, besser zu verstehen respektive diesen Erfahrungen mit mehr Offenheit und Interesse zu begegnen.
3. Studierende, die während des Aufenthalts gelernt oder geübt haben, nicht vorschnell zu bewerten und stattdessen differenziert wahrzunehmen, können diese Fähigkeit auch im Umgang mit sozialer Vielfalt einsetzen, indem

sie weniger stereotypisieren und angemessener auf Situationen reagieren, dabei auch eine Form von ‚Vertrautheit mit der Fremdheit‘ entwickeln und ihrem Gegenüber Raum geben, sich selbst zu artikulieren und darin gesehen und verstanden zu werden.

4. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit ist unklar, inwiefern sie domänenspezifisch zu verstehen ist oder sich auch übertragen lässt auf andere – zumindest als ähnlich wahrgenommene – Situationen. Tschannen-Moran und Hoy (2001) sehen einige Hinweise, dass sich gestärkte Selbstwirksamkeitserwartungen in der Rolle als Lehrperson positiv auswirken auf den Umgang mit sozialer Heterogenität und die Verwirklichung verbesserter Chancengerechtigkeit. Zwei der befragten Studierenden berichten, die positiven Erfahrungen im Auslandsaufenthalt hätten sie dazu veranlasst, sich einen künftigen Arbeitsort in einem städtischen Einwanderungsquartier zu suchen, sie fühlten sich dazu besser in der Lage als vor diesen Erfahrungen. Es wäre daher interessant, diese Zusammenhänge zu thematisieren.
5. Schließlich bieten solche Kontrasterfahrungen und Herausforderungen viele Möglichkeiten zur Selbsterkenntnis, sodass den Studierenden klarer werden kann, wovon sie selbst geprägt sind. Es liegt auf der Hand, dass ein reflektierter Umgang mit den eigenen Prägungen ein Vorteil ist, wenn es darum geht, andere Prägungen besser zu verstehen, sei das bei Menschen mit oder ohne Migrationsgeschichte.

Literatur

- Bandura, Albert (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520
- Bohnsack, Ralf (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, S. 225–252
- Bohnsack, Ralf (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS
- Bracht, Oliver; Engel, Constanze; Janson, Kerstin; Over, Albert; Schomburg, Harald und Treichler, Ulrich (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility. Final Report*. Presented to the European Commission – DG Educa-

- tion and Culture. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) <https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/professional/WG4%20R%20Professional%20value%20of%20ERASMUS%20mobility%20Teichler.pdf> [28.01.2020]
- Brunner, Stefan (2015). Wirkungskompodium Jugendaustausch. Eine Übersicht wissenschaftlicher Forschungsergebnisse zur Wirkung von interkulturellem Austausch. Bern: INTERMUNDO – Schweizerischer Dachverband zur Förderung von Jugendaustausch https://www.intermundo.ch/Wirkungskompodium_deutsch.pdf [28.01.2020]
- Dewey, John (1910). *How We Think*. New York: Dover
- Dockrill, Hannah; Rahatzad, Jubin und Phillion, JoAnn (2016). The Benefits and Challenges of Study Abroad in Teacher Education in a Neoliberal Context. In: J. A. Rhodes und T. M. Milby (Hrsg.): *Advancing Teacher Education and Curriculum Development through Study Abroad Programs*. Hershey: Information Science Reference, S. 290–305
- Helsper, Werner (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul; W. Marotzki und C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102
- Hilzensauer, Wolf (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann
- Jackson, Jane und Oguro, Susan (2018). Introduction. Enhancing and Extending Study Abroad Learning through Intercultural Interventions. In: J. Jackson und S. Oguro (Hrsg.): *Intercultural Interventions in Study Abroad*. London: Routledge, S. 1–17
- Leutwyler, Bruno (2014). Between Myths and Facts: The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers. In: *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), S. 106–117
- Leutwyler, Bruno; Mantel, Carola und Treppe, Peter (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), S. 5–19
- Martin, Fran und Griffiths, Helen (2014). Relating to the ‚Other‘: Transformative, Intercultural Learning in Post-Colonial Contexts. In: *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 44 (6), S. 938–959
- Massumi, Mona (2017). Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer_innenbildung. In: K. Fereidooni (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 573–587
- Quesel, Carsten (2012). Die „Grammar of Schooling“ als populistische Ressource. Zum Scheitern von zwei Bildungsreformen in Deutschland und der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34 (1), S. 97–114

- Schwarzer, Ralf und Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: D. Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz, S. 28–53
- Svensson, Lennart und Wahlborg, Monne (2010). Internationalising the Content of Higher Education: The Need for a Curriculum Perspective. In: Higher Education, 60 (6), S. 595–613
- Tschannen-Moran, Megan und Woolfolk Hoy, Anita (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. In: Teaching and Teacher Education, 17 (7), S. 783–805
- Tyack, David und Tobin, William (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal, 31 (3), S. 453–479
- Vande Berg, Michael (2009). Intervening in Student Learning Abroad: A Research-Based Inquiry. In: Intercultural Education, 20 (1), S. 15–27

Autorinnen

Prof. Dr. Carola Mantel. Leiterin des Instituts für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB der Pädagogischen Hochschule Zug; Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, Diversität unter Lehrpersonen, soziale Grenzziehungsprozesse
carola.mantel@phzg.ch

Prof. Dr. Esther Kamm. Rektorin der Pädagogischen Hochschule Zug; Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, Quereinstieg in den Lehrberuf
esther.kamm@phzg.ch

Prof. Dr. Christine Bieri Buschor. Abteilungsleiterin Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Zürich; Forschungsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung, überfachliche Kompetenzen, Laufbahn von Lehrpersonen
christine.bieri@phzh.ch