

Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung zeitgemäß, kritisch und systematisch denken

Frederike Bartels^{1,*} & Heike Wendt²

¹ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

² Universität Graz

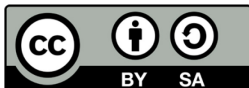
* Kontakt: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,

Institut für Pädagogik,

Ammerländer Heerstraße 114–118,

26129 Oldenburg

frederike.bartels@uni-oldenburg.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Die Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung bietet zahlreiche Vorteile, erfordert jedoch eine systematische und langfristige Entwicklung qualitativ hochwertiger und diverser Formate. Der Beitrag plädiert dafür, eine Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung an Professionalisierungserfordernissen auszurichten, die sich aus veränderten Anforderungsprofilen an Lehrkräfte in einer global vernetzten Welt und pluralistischen Gesellschaften ableiten lassen, und fordert Institutionen der Lehrer*innenbildung auf, reflektierte und systematisch gesteuerte Entwicklungsprozesse einzuleiten. Um die hierfür notwendige kritisch-konstruktive Auseinandersetzung sowie das internationale, transdisziplinäre und multiprofessionelle Organisationshandeln zu unterstützen, untersucht der Beitrag mögliche Herausforderungen und ordnet diese aus einer professionstheoretischen Perspektive in Handlungsfelder. Die Handlungsfelder und Leitfragen können dabei unterstützen, relevante Aspekte der Internationalisierung wie die Auswahl geeigneter Inhalte und Partnerschaften, die Schaffung attraktiver Zugänge sowie die nachhaltige Integration in bestehende Strukturen zu adressieren. Dabei werden die komplexen Anforderungen an Steuerung, Koordination und Organisation innerhalb der fragmentierten Struktur der Lehrer*innenbildung hervorgehoben. Der Beitrag schafft eine Grundlage, Institutionen dabei zu unterstützen, Internationalisierung zum obligatorischen Bestandteil des Lehramtsstudiums zu machen und damit die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zeitgemäßer zu gestalten.

Schlagwörter: Internationalisierung; Professionalisierung; Lehrkräftebildung; Transformative Learning; Handlungsfeld

1 Einleitung

Die Vorbereitung angehender Lehrkräfte ist von entscheidender Bedeutung, um die nachwachsenden Generationen in eine gemeinsame Zukunft zu führen (Koh et al., 2022, S. 2; Quezada & Alexandrowicz, 2019). Als zukünftige Pädagog*innen mit hoher Wirkung auf die Schüler*innen tragen sie eine große Verantwortung und müssen adäquat auf ihre Aufgaben im Klassenzimmer vorbereitet werden. In der Internationalisierung der Lehrer*innenbildung werden viele Chancen und Lernmöglichkeiten gesehen, um darauf angemessen hinzuwirken. So wird davon ausgegangen, dass internationale Formate den transnationalen Dialog und die Zusammenarbeit stärken, interkulturelle Unterrichtserfahrungen den Erwerb sprachlicher (vgl. Isabelli-Garcia et al., 2018), fachlicher, persönlicher oder interkultureller Kompetenzen fördern (Mo et al., 2021; Zalli, 2024, S. 57) und die aktive Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen wie Klimawandel, Armuts- und Krankheitsbekämpfung,

sozialer Ungerechtigkeit oder Frieden unterstützen können (Engel & Gonzalez, 2022; Zhao, 2010). Den formulierten hohen Ansprüchen wird die Realität aber nicht gerecht.

Die Praxis zeigt, dass in der Gestaltung von Internationalisierungsformaten in der Lehrer*innenbildung auf der operativen Ebene eine Reihe von inhaltlichen und organisatorischen Herausforderungen und komplexen Fragestellungen zu lösen sind (z.B. Bartels & Maasch, 2024; Isabelli-Garcia et al., 2018; Leutwyler, 2013; Leutwyler et al., 2017; Sieber & Mantel, 2012), damit die skizzierten Potenziale umfänglich entfaltet werden können. Diese Herausforderungen, mit denen wir als Lehrer*innenbildner*innen in der Praxis immer wieder konfrontiert werden und die zugleich den Ausgangspunkt für eine stärker professionstheoretisch fundierte Weiterentwicklung der Internationalisierung markieren, lassen sich im Wesentlichen in Fragen nach den Inhalten, der Zugänglichkeit und der strategisch-strukturellen Einbettung von Angeboten und Partnerschaften gliedern. Inhaltlich ist zu überlegen, welche fachlichen, überfachlichen und sprachlichen Kompetenzen angehende Lehrkräfte durch ein professionelles Internationalisierungsangebot gestärkt werden können und sollen. Mit Blick auf die Zugänglichkeit stellen sich Fragen danach, wie diese Angebote attraktiv und inklusiv gestaltet werden können. In strategisch-struktureller Perspektive sind Überlegungen zur nachhaltigen Einbettung und institutionellen Verankerung anzustellen.

In diesem Beitrag diskutieren wir die Frage, wie eine qualitätsvolle Internationalisierung der Lehrer*innenbildung systematisiert gestaltet werden kann. Wir schlagen Handlungsfelder und Leitfragen vor, die zum systematisch-strukturierten, aber auch kritisch-konstruktiven Nachdenken über Potenziale, aber auch die Herausforderungen einer Internationalisierung der Lehrer*innenbildung anregen sollen. Die Handlungsfelder erlauben es, die komplexen Themen der Internationalisierung in überschaubare und strukturierte Teilbereiche zu untergliedern. Dies schien uns hilfreich, da die Entwicklung einer qualitätsvollen Lehrer*innenbildung an der Hochschule ein koordiniertes multiprofessionelles Zusammenwirken unterschiedlichster Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen erfordert. Jedes Handlungsfeld greift einen ausgewählten Aspekt der Internationalisierung auf und konkretisiert dessen Relevanz, Zielsetzung und die damit verbundenen konkreten Maßnahmen und Aktivitäten. Innerhalb der Handlungsfelder helfen Leitfragen (vgl. Tab. 1 am Ende dieses Beitrags), kritisch-reflexiv Antworten auf die Fragen nach Motiven, Zielen, Akteur*innen, Maßnahmen und Bedingungen von Internationalisierung zu beleuchten, um daraus konstruktive Hinweise für einen Prozess

der systematischen und qualitativ hochwertigen Umsetzung von Internationalisierung abzuleiten. Wir hoffen, mit diesem Ansatz einen reflexiv-orientierten, theoretisch-konzeptionellen Beitrag zur Diskussion darüber zu leisten, wie eine zeitgemäße Internationalisierung der Lehrer*innenbildung aussehen kann.

2 Handlungsfelder der Internationalisierung

Leutwyler (2013, S. 7) beschreibt Internationalisierung als einen dynamischen Prozess „grenzüberschreitender Aktivitäten“ (Leutwyler, 2013, S. 7), der sich durch innovative Ideen und Praktiken auszeichnet (Wernisch, 2016, S. 18) und positive Veränderungen bewirken soll. Diese können sich z.B. in neuen pädagogischen Praktiken, Formaten oder Lehr- und Lernmaterialien äußern (Levent & Sağlam, 2024). Die Wirkungen sollen nicht nur einen Mehrwert für die Bildungsinstitutionen, sondern auch für die Gesellschaft schaffen (de Wit, 2020; Marinoni, 2019).

Im Fokus der Internationalisierung des Lehramts muss daher die Schaffung geeigneter Lerngelegenheiten stehen, die die Entwicklung professionellen und international anschlussfähigem Wissens und Könnens sowie diversitätssensibler und diversitätsbewusster Haltungen fördern, die für eine erfolgreiche und souveräne Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zentral sind. In unserem Gesamtkonzept werden diese Lerngelegenheiten als Handlungsfeld „Angebot“ definiert (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Das Handlungsfeld dient der Auseinandersetzung mit fachlich-inhaltlichen Fragen und der Entwicklung einer berufs- und bildungstheoretisch geleiteten Internationalisierung, die den Professionalisierungsprozess unterstützt. Da ein qualitativ hochwertiges Angebot, das positive Wirkungen entfalten soll, auch entsprechend förderliche Rahmenbedingungen braucht, wird dieses Handlungsfeld von einer Reihe weiterer inhaltlicher Handlungsfelder gerahmt: Diese greifen Fragen zu standortspezifischen (strategische Einbettung) und curricularen Bedingungen (Studierbarkeit) auf. Die Handlungsfelder ermöglichen es, für unterschiedliche universitäre Akteursgruppen vorhandene oder notwendige Unterstützungssysteme zu beleuchten, um einen barrierefreien und chancengerechten Zugang zu den Angeboten zu gewährleisten. Unter dem Gesichtspunkt der „Attraktivität“ fokussiert dieses Handlungsfeld eine Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Studierenden, um zu einer höheren Akzeptanz der Internationalisierungsangebote beizutragen. Darüber hinaus ist es auch notwendig, sich mit Personal-, Organisations-, Koordinations- und Steuerungsfragen zu beschäftigen, d.h. mit Fragen der personellen

Umsetzung, der Zuständigkeiten und der Aufgabenverteilung sowie mit einem Qualitätsrahmen, der die Standards einer Internationalisierung festlegt und durch regelmäßige Evaluation sicherstellt, dass die Angebote evidenzbasiert und systematisch weiterentwickelt werden. Diese Handlungsfelder werden in unserem Gesamtkonzept in Form von koordinierenden Handlungsfeldern konkretisiert.



Abbildung 1: Gesamtkonzept zur Professionalisierung durch Internationalisierung (eigene Darstellung)

2.1 Angebote

Die Internationalisierung der Lehrer*innenbildung wird vor allem als Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen verstanden. Bildung in einer zunehmend global vernetzten Welt und die Veränderung von Perspektiven auf eine zeitgemäße Bildung in pluralistischen Gesellschaften sowie die damit einhergehende Veränderung des Aufgabenprofils von Lehrkräften begründen die Nachfrage nach einem Kompetenzprofil, das durch international anschlussfähiges Wissen und zeitgemäßen Umgang mit Heterogenität Lehrkräfte befähigt, pädagogisch wirksam zu agieren (Forghani-Arani et al., 2019; Quezada & Alexandrowicz, 2019). Daraus ist abzuleiten, dass in einem ersten Schritt aus einer fachlich-inhaltlichen Perspektive der Mehrwert eines Studienangebots oder Programms für die Professionalisierung im Sinne einer gezielten Vorbereitung auf den Berufsalltag reflektiert werden muss. Curricular ist zunächst festzulegen, welche Facetten des Kompetenzerwerbs (sprachlich,

fachlich, didaktisch, interkulturell, antirassistisch) durch ein Internationalisierungsangebot gezielt gefördert werden sollen, welche Formate sich hierfür besonders anbieten und eine wirksame qualitative Weiterentwicklung darstellen (vgl. Tab. 1). Bartels, Wendt et al. (2024) unterscheiden die folgenden Professionalisierungsziele:

- Spracherwerb und Kennenlernen und Erleben eines anderen Landes;
- Persönlichkeitsentwicklung, wie die Stärkung des Selbstbewusstseins oder im Umgang mit organisatorischen Herausforderungen;
- Weiterentwicklung interkultureller Kompetenzen im Sinne einer offenen Haltung gegenüber Vielfalt und Multiperspektivität durch die bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Kulturen und Traditionen in „anderen“ Kontexten;
- Wissenserwerb, beispielsweise über verschiedene organisatorische, pädagogische Gestaltungsmerkmale von Bildungssystemen oder das Aufwachsen junger Menschen in anderen Lebens- und Bildungskontexten, akademische Lehr- und Lernansätze oder (fach-)wissenschaftliche Traditionen;
- Erwerb von meta-reflexiven Kompetenzen.

Eine klare Zieldefinition ist insofern relevant, als dass die Praxis zeigt, dass gerade unklare Professionalisierungsziele einerseits dazu führen können, dass der Mehrwert für die eigentliche Zielgruppe, die Lehramtsstudent*innen, nicht erkennbar ist und ein Angebot nicht angenommen wird (u.a. Wernisch, 2016). Andererseits birgt mangelnde Klarheit das Risiko kontraintuitiver Effekte. Unbestritten ist sicherlich, dass ein Auslandssemester innerhalb Europas oder beispielsweise auch ein deutsch-französischer Austausch von angehenden Lehrer*innen einen wichtigen Beitrag zur Europäisierung leisten. Für die gewagte Annahme, dass hier quasi automatisch sprachliche, interkulturelle oder gar antirassistische Kompetenzen weiterentwickelt werden, gibt es keine Belege. Eine mangelnde Übereinstimmung von Zielen und Formaten oder eine unzureichende reflexive Auseinandersetzung damit kann beispielsweise dazu führen, dass Pädagog*innen im Rahmen interkultureller Unterrichtserfahrungen ihre eigenen Annahmen beziehungsweise ethnozentrischen Perspektiven nicht in Frage stellen und dass Praktiken in anderen Ländern als unmoralisch oder unangemessen wahrgenommen werden (Madrid et al., 2016) oder dass internationale Student*innen in Seminaren eher Exklusion als Inklusion erleben (Guo & Guo, 2020, S. 11). Auch führt nicht jede Auslandserfahrung zu einer Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz. Ein

systematischer Übersichtsartikel über Fremdsprachenlernen und Auslandsaufenthalte zeigt, dass der Erfolg unter anderem von den Bedingungen, der Programmgestaltung, den Vorerfahrungen der Lernenden und dem soziokulturellen Umfeld, in dem die Lernerfahrung stattfindet, beeinflusst werden kann (z.B. Isabelli-Garcia et al., 2018). Das verdeutlicht, dass nicht jedes Angebot per se positiv wirkt oder Kompetenzen per se verbessert werden, und lässt den Schluss zu, dass es keineswegs eine einfache Kausalität und einen Automatismus à la „Internationalisierung wird durch Mobilität erreicht, die zu interkulturellem Kompetenzerwerb führt, der den Umgang mit heterogenen Lerngruppen erleichtert“ gibt. Der Prozess der Aneignung von berufsrelevantem Wissen und dessen Umsetzung in praktisches Handeln sind vielschichtige und komplexe Anforderungen, die einer engen und reflexionsorientierten Begleitung sowie einer gezielten Auswahl und Ziel-Mittel-Anpassung der Formate bedürfen, um den mit der Internationalisierung verbundenen Erwartungen gerecht zu werden und transformatives Lernen zu ermöglichen. Die Ziele lassen sich unseres Erachtens nur professions- und bildungstheoretisch begründen. Die Auswahl der Bildungsinhalte und die Form ihrer Vermittlung lassen sich primär nur durch ihren Bildungsgehalt, d.h. ihren besonderen Bildungswert, legitimieren. In Anlehnung an Klafki (1995) können sehr unterschiedliche Inhalte wie Rassismus, kulturelle und religiöse Spannungen, soziale Ungleichheit (Koh et al., 2022), Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Vergleich von Schul- und Bildungssystemen, der internationale Vergleich ausgewählter pädagogischer Praktiken (z.B. Elternarbeit, digitales Lehren und Lernen), aber auch der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen und unterrichtspraktischen Erfahrungen bildungsbedeutsam sein. Im Sinne des transformativen Lernens nach Mezirow (1997, S. 5) ist dies jedoch nur der Fall, wenn die Veränderung des Bezugsrahmens, d.h. etablierter Denkmuster und Sichtweisen, bewirkt wird und von den Lehramtsstudierenden als relevant sowohl für ihre gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben als Lehrkräfte als auch für die gesellschaftliche Entwicklung erachtet wird. Zudem muss ein Beitrag zur Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit geleistet werden.

Die Entwicklung eines professionstheoretisch fundierten Konzepts für die Internationalisierung verlangt daher, die Fragen nach der Bildungsbedeutsamkeit und den Zielen in ein kohärentes Konzept einzubinden, das auch Fragen nach dem besten Ort und der Gestaltungsform der Vermittlung, der Bezugnahme auf Praxis und Theorie, der angemessenen Betreuung im Sinne fachlicher Begleitung und der Zugänglichkeit des Angebots adaptiv angeht. Der Erwerb einer Fremdsprache kann beispielsweise im Rahmen eines studienbezogenen Langzeitaufenthaltes zielführend sein. Für den Erwerb fachlicher

und überfachlicher Kompetenzen können jedoch auch andere Formate geeigneter sein, z.B. ein Blended-Intensive-Programme oder ein Internationalization@home-Format (virtueller Austausch im Rahmen von Lehrveranstaltungen, interkulturelles Training, Summer School, Einbindung einer Gastdozentin/eines Gastdozenten in die Lehre). In Anlehnung an die Theorie des transformativen Lernens (Mezirow, 1997) ist davon auszugehen, dass beispielsweise das Reisen in ein anderes Land nicht unbedingt Voraussetzung und auch nicht immer ausreichend ist, um interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. So kann z.B. ein gut begleitetes interkulturelles Training für den Erwerb interkultureller Kompetenz förderlicher sein als ein Mobilitätsprogramm, wenn es darum geht, durch kritische Reflexion der Annahmen, auf denen unsere Interpretationen, Überzeugungen und Denkgewohnheiten oder Standpunkte beruhen, Veränderungen in einem Bezugsrahmen herbeizuführen (Mezirow, 1997, S. 7). Wir stimmen mit der Annahme von Mo et al. (2021, S. 618) überein, dass daher die Art und Weise, wie die Lernbedingungen gestaltet werden sollten, um den Kompetenzerwerb zu fördern, und damit auch die Möglichkeit zur Reflexion einer desorientierenden kulturellen Erfahrung unbedingt in die Überlegungen zur Gestaltung internationaler Lerngelegenheiten für angehende Lehrer*innen einbezogen werden sollten.

2.2 Strategische Einbettung

Ein hochwertiges, studierbares und kompetenzförderndes Angebot erfordert deshalb auch entsprechende Rahmenbedingungen. Die Ausgangslage präsentiert sich jedoch an den einzelnen Studienstandorten sehr unterschiedlich. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, sich mit der strategischen Einbettung des Angebots in standortspezifische Strukturen und verfügbaren Ressourcen zu befassen. Jede Hochschule ist gekennzeichnet durch spezifische (Studien-)Schwerpunkte sowie regionale Bedarfe. In der Regel verfügt eine Hochschule über umfangreiche Netzwerke und Partnerschaften. Vor diesem Hintergrund ist zu eruieren, ob das in Aussicht gestellte Angebot eine adäquate Reflektion der regionalen Schwerpunkte und Bedürfnisse aufweist, ob etwaige Lücken in der Angebotsstruktur (beispielsweise durch fehlende Partnerschaften und Programme mit Ländern im Globalen Süden) geschlossen werden und ob Stärken gezielt genutzt oder im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess ausgebaut werden können. Darüber hinaus ist zum einen zu prüfen, welche (englischsprachigen) Programme, Förder- und Austauschmöglichkeiten sowie institutionellen Ressourcen wie Gremien, International Offices und andere Unterstützungsstrukturen vorhanden sind, und zum ande-

ren, inwiefern diese eine nachhaltige Integration von Internationalisierungsangeboten in bestehende Curricula gewährleisten, die Attraktivität des Standorts für ausländische Partnerinstitutionen fördern und die Teilnahme von Lehramtsstudierenden an Formaten wie Auslandsprogrammen oder englischsprachigen Seminaren möglichst barrierefrei gestalten. Basierend auf einer Befragung von 907 Hochschuleinrichtungen in 126 Ländern zieht Marinoni (2019) den Schluss, dass bereits über 90 Prozent der Hochschulen über eine Internationalisierungsstrategie, welche das institutionelle Verständnis, die Ziele, die Gewichtung und Entwicklungsperspektiven bestimmter Angebote vorgibt, verfügen. Dazu zählen beispielsweise Angebote wie „abroad vs. @home“, Double Degree und Joint Programmes. Um eine ausgewogene Balance zwischen den institutionellen und individuellen, professionstheoretisch fundierten Entwicklungsanliegen zu finden, ist es empfehlenswert, die Internationalisierungsstrategie aus der Perspektive des Lehramts mit einer professionstheoretischen Lupe zu sondieren und vor dem Hintergrund der besonderen Schnittstellenproblematiken der institutionsspezifischen Organisation des Lehramts ganz explizit in den Blick zu nehmen. Die Internationalisierung der Lehrer*innenbildung wird in der Praxis vielfach unter die allgemeine Internationalisierungsstrategie subsumiert. Die fehlende Ausrichtung an professionstheoretischen Begründungen, das facettenreiche Verständnis von Internationalisierung sowie das fehlende institutionelle curriculare Denken (Svensson & Wihlborg, 2010, S. 595) könnten aus unserer Sicht eine Erklärung dafür darstellen, warum Internationalisierung bislang eher als konkurrierendes Element im Sinne einer „Add-on“-Maßnahme und nicht als integraler Bestandteil des Professionalisierungsprozesses wahrgenommen wird. Eine auf professionstheoretischen Grundlagen basierende Potenzialanalyse durch für die Lehrer*innenbildung verantwortliche leitende Universitätsakteure könnte folglich dazu beitragen, die neu konzipierte Angebotsstruktur mit den institutionellen und professionstheoretisch begründeten Anliegen in Einklang zu bringen.

2.3 Studierbarkeit

Ein erfolgreiches internationales Angebot soll nicht nur den Kompetenzerwerb unterstützen, sondern auch in der Regelstudienzeit studierbar sein. Wiederholt ist zu lesen, dass die Studierenden die Einschätzung äußern, dass die nahtlose Integration insbesondere bei bestimmten internationalen Formaten, wie einem längeren Auslandsaufenthalt oder Pflichtpraktika, nicht gegeben ist (DAAD, 2023). Die Sorge ist nicht unberechtigt. Da zahlreiche Internati-

onalisierungsangebote noch nicht in die Curricula integriert sind, ist ein Auslandsaufenthalt selten ohne Zeitverlust möglich (Leutwyler & Meierhans, 2011). Die im Lehramt vorgegebenen engen Regularien stellen oft ein Hindernis für das Absolvieren bestimmter Lehrveranstaltungen im Ausland dar, beispielsweise für Pflichtpraktika. Diesbezüglich existieren an einigen Hochschulstandorten aufgrund landesspezifischer oder curricularer Vorgaben keine ausreichend flexiblen Betreuungsformate, sodass eine Anerkennung der im Ausland erbrachten Kompetenzen durch die Hochschule nicht möglich ist (Bloch, 2024). Obgleich im Rahmen der Bologna-Reform (1999) rechtliche Grundlagen für eine erleichterte Anerkennung von Studienleistungen geschaffen wurden, ist die Anerkennungspraxis auch in anderen Fragen nach wie vor unzureichend umgesetzt. Unsere Erfahrungen zeigen, dass zahlreiche Lehrkräfte oder Prüfungsausschüsse mit den Regularien nicht vertraut sind, was in vielen Fällen zu Lasten der Studierenden geht (vgl. Bartels, Maasch et al., 2024). In diesem Kontext berichten die Studierenden häufig von einem Mangel an institutioneller Unterstützung (Wernisch, 2016) und etablierten Beratungsstrukturen, was die Attraktivität von internationalen Programmen erheblich beeinträchtigt. Stolpersteine können sich auch aus Sicht der Incoming-Studierenden ergeben. Als Beispiele seien ein tatsächlich existierendes sprachlich zugängliches Angebot in allen möglichen Fächerkombinationen und bildungswissenschaftlichen Angeboten im Lehramt oder auch die nahtlose Integration auswärtiger Student*innen aus Kurzzeitprogrammen in digitale Prüfungssysteme oder Lehrinfrastruktur (z.B. Moodle, Stud.IP) genannt, die oft nicht ohne weiteren Aufwand gelingen.

Unter Berücksichtigung der genannten Aspekte ist ein Studienangebot folglich multiperspektivisch auf eine angemessene strukturelle Integration in den Studienverlauf, eine effektive Anerkennungspraxis, verfügbare Ressourcen, insbesondere im Hinblick auf die digitale Infrastruktur, zur Unterstützung von Auslandsaufenthalten sowie die damit verbundene Verfügbarkeit von Informations- und Beratungsangeboten angewiesen. Dies dient dazu, etwaige Bedenken auszuräumen und internationale Angebote durch ihre Integration in den Studienverlauf studierbar zu machen. Ein hochschulweit abgestimmtes Konzept, das die jeweiligen Zuständigkeiten, Ansprechpartner*innen, Kommunikationswege und Studienangebote adäquat abbildet und die jeweiligen internen Ansprechpartner*innen und Anrechnungsmöglichkeiten sowie begleitende Informations- und Beratungsangebote umfassend regelt und transparent macht, könnte einen wichtigen Beitrag zur Studierbarkeit eines Angebots leisten.

2.4 Unterstützungssysteme

Wie bereits dargelegt, werden viele Angebote von der primären Zielgruppe, den Lehramtsstudierenden, (noch) nicht in Anspruch genommen (vgl. DAAD, 2023; Wernisch, 2016). Als Ursachen für die geringe Akzeptanz von Internationalisierungsangeboten können der bereits erwähnte, nicht ausreichend deutlich gemachte fachlich-inhaltliche Mehrwert oder die mangelnde Studierbarkeit in Betracht gezogen werden. Aber auch andere individuelle Faktoren wie mangelnde Motivation, finanzielle Bedenken, eine gewisse Risikoaversion gegenüber Auslandsaufenthalten, Trennungsängste, Betreuungsaufgaben (DAAD, 2023, S. 29–30) oder die Rahmenbedingungen und Prozessaspekte der Programmgestaltung (Leutwyler, 2013) können eine wichtige Rolle spielen und die Teilnahmemöglichkeiten einschränken. Beispielsweise sind längerfristige Programme wie ein Auslandssemester für Personen mit Betreuungspflichten (z.B. Kinderbetreuung oder Pflege von Angehörigen), persönlich herausfordernden Lebenssituationen, aus bestimmten sozialen Milieus oder mit Behinderungen generell schwieriger zu organisieren (z.B. Bloch, 2024). Im Rahmen von Konzeptentwicklungen sind daher mögliche Barrieren zu thematisieren und von der Organisations- bis zur Prozessgestaltung Fragen wie die Verfügbarkeit von (bezahlbarem) Wohnraum und barrierefreien Zugängen zu Räumen und Verkehrsmitteln einzubeziehen, um sicherzustellen, dass tatsächlich alle Studierenden Zugang zu den Angeboten haben. Eine kleine, wenn auch nicht repräsentative Studie (Bartels & Maasch, 2024) zeigt, dass es einen Einfluss auf die Bewertung (und Akzeptanz) eines Studienangebots hat, wenn die Bedürfnisse der Student*innen bei der Programmplanung und Entwicklung eines Studienangebots angemessen reflektiert werden. Am Beispiel einer internationalen Summer School zeigt sich, dass organisatorische Aspekte wie der Zeitpunkt eines Angebots (vorlesungsfreie Zeit), der Umfang des Workloads, das Zeitmanagement, die Unterstützung in Form von Bereitstellung von Unterkunft und Transportmöglichkeiten von Studierenden und die Betreuungsintensität einen erheblichen Einfluss auf die Bewertung eines Studienangebots haben. Intensive Blockveranstaltungen wie die Summer School können sich beispielsweise als ein geeignetes Format erweisen, um auch Personen mit familiären Verpflichtungen die Möglichkeit zu bieten, internationale Erfahrungen zu sammeln (vgl. Bartels & Maasch, 2024).

2.5 Attraktivität

Unter dem Gesichtspunkt der Attraktivitätssteigerung stellt sich in diesem Handlungsfeld die Frage, wie die Stärken eines Studienangebots oder -standorts so herausgestellt werden können, dass sie sowohl für Studieninteressierte der Heimathochschule als auch für solche aus anderen Teilen der Welt interessant sind. Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf, dass es eine Vielzahl von Anziehungs-, aber auch von Abschreckungsfaktoren gibt, die die Attraktivität eines Studienangebots beeinflussen. Eine Befragung von Studierenden des Grundschullehramts an der Universität Vechta (Universität Vechta, 2021) zeigt beispielsweise, dass ein internationales Studienangebot für sie attraktiv sein könnte, wenn es verpflichtender Bestandteil des Curriculums wäre, wenn sie eine finanzielle Unterstützung erhielten, wenn das Angebot einen hohen Praxisbezug hätte, wenn es außerhalb der Vorlesungszeit läge oder auch wenn es keine Prüfungsleistungen erforderte. Aber auch die wahrgenommene Attraktivität des Studienortes oder der Begegnungspartner*innen beeinflusst die Wahl eines Studienangebots, je nach Nutzungsmotiven. So gibt es beispielsweise Länder und Studienorte, die aufgrund ihres besonderen Freizeitpotenzials bei Lehramtsstudierenden beliebter sind als andere, so dass trotz umfassender Unterstützung (finanziell, organisatorisch, fachlich-inhaltlich) ein Auslandsaufenthalt an vermeintlich „weniger attraktiven Orten“ nicht in Betracht gezogen wird (Bartels, Maasch et al., 2024). Auch der (Unterrichts-)Sprache kommt zudem eine besondere Bedeutung zu (DAAD, 2023). Gerade für deutschsprachige Student*innen stellt ein fremdsprachiges Seminar am Hauptstudienort oft eine Barriere dar. Ohne mehrsprachige und zweisprachige Angebote ist es aber umgekehrt ausländischen Student*innen in Deutschland oft nicht möglich, an den studienstandortspezifischen Angeboten des Lehramts zu partizipieren. Die Vielzahl potenzieller Herausforderungen macht also deutlich, dass die Attraktivitätssteigerung diverse Aspekte und Ebenen umfasst. Es bedarf daher eines umfassenden Marketingkonzeptes in Verbindung mit einer guten Öffentlichkeitsarbeit, das aufzeigt, welche Formate einen niedrigschwelligen, barrierearmen Einstieg in internationale Erfahrungen ermöglichen. Gleichzeitig sind Lehrerbildner*innen gefragt, transparenter zu machen, welche unterschiedlichen Bildungschancen mit der Wahl eines spezifischen Ortes und Formates verbunden sind. Dies kann beispielsweise durch Angebote zwischen Partnerländern mit gemeinsamer Unterrichtssprache oder durch Integration der Kurse in das Pflichtcurriculum geschehen. Es sollte aber auch aufgezeigt werden, welche sprachlich vielfältigen und inklusiven Angebote es gibt, die den Standort auch für internationale Partner attraktiv machen. So kann der Austausch zwischen internationalen und lokalen Studierenden mit ähnlichen Berufszielen gefördert und für den

Professionalisierungsprozess nutzbar gemacht werden. Das Konzept selbst muss deshalb vor allem inhaltlich – mit Blick auf den persönlichen, fachlichen und beruflichen Mehrwert – so überzeugend und organisatorisch so niedrighschwellig sein, dass es Lust auf Teilnahme macht und sowohl von Incomings als auch von Outgoings oder von Studierenden mit und ohne Mobilitätserfahrung bzw. -interesse wahrgenommen wird bzw. werden kann. Bei allen Bemühungen um Qualitätsentwicklung und Attraktivität bleibt grundsätzlich kritisch zu reflektieren, inwieweit es bei einem inklusiven zugänglichen Wahlangebot aus Sicht einer zeitgemäßen Professionalisierung nicht geboten ist, Internationalisierung zum obligatorischen Bestandteil des Lehramtsstudiums zu machen.

2.6 Partnerschaftspflege

Wesentlich für die Etablierung eines kohärenten Angebots, das die fachlichen, überfachlichen oder interkulturellen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden fördert, ist eine kritische Reflexion der dafür notwendigen Bildungspartnerschaften. Dies bedeutet, dass eine Auseinandersetzung mit den Zielen und Inhalten unter Berücksichtigung der Frage nach den geeigneten Formaten und Partnern aus fachlich-inhaltlicher Perspektive gesucht werden muss bzw. eine Reflexion darüber stattfinden muss, mit welchen Kooperationspartnern ein spezifisches Angebot am besten realisiert werden kann. Da der Aufbau von Partnerschaften in der Regel mit einem erheblichen zeitlichen und personellen Aufwand verbunden ist, muss auch über die langfristige Sicherung und Pflege der Partnerschaften nachgedacht werden. Und da Hochschulen in der Regel ein gewisses Interesse an intensiven Kooperationsbeziehungen mit Partnern haben, die institutionelle Entwicklungsanliegen erfüllen, ist auch zu überlegen, wie unter diesem Gesichtspunkt eine würdige Partnerschaft auf Augenhöhe mit allen für ein Projekt oder ein Studienangebot relevant erscheinenden Partnern aussehen kann. Für ein kohärentes Gesamtkonzept müssen insbesondere mögliche Asymmetrien zwischen Kooperationspartnern offen angesprochen und ethische Grundsätze für eine diplomatische Zusammenarbeit formuliert werden, welche die Gleichwertigkeit aller Partner anerkennt (Wendt et al., 2022). In der Praxis streben Hochschulen häufig Partnerschaften mit Ländern an, die relativ ähnliche Strukturen sowie eine gemeinsame Kulturgeschichte aufweisen und mit denen eine Zusammenarbeit als angenehm und effizient erfahren wird. In Bezug auf Mobilitätsprogramme zeigt die Erfahrung, dass Student*innen daher oft nur ein geringes Maß an Vielfalt zwischen dem Bildungssystem ihres Heimatlandes und dem des Gastlandes

erleben (Johansson & Nihlén, 2018). Insbesondere Kooperationen mit Ländern und Kulturräumen, aus denen eine signifikante Zuwanderung von Schüler*innen in den europäischen Bildungsraum zu verzeichnen ist (z.B. Syrien und Irak), sind in der Lehrer*innenbildung hingegen eher selten, könnten aber ggf. einen besonderen Mehrwert für die Vorbereitung auf die schulische Praxis haben, da sie die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Schüler*innengruppen und Eltern aus stark divergierenden Kulturräumen unterstützen können. Gerade die Reflexion der Vielfalt von Bedingungen des Aufwachsens und des Einflusses interkultureller Dynamiken kann z.B. durch Partnerschaften mit Hochschulen aus Ländern des Nahen Ostens für europäische Studierende besondere Lernchancen bieten, zur Selbstreflexion des eigenen Denkens und Handelns herausfordern und eine ethnozentrische Perspektive sichtbar machen (Bartels, Wendt et al., 2024). Das Erleben von Widersprüchen und Ambivalenzen muss aber in einem geschützten Raum unter Anleitung sichtbar gemacht und diskutiert werden. Dies kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Lehrkräfte auf die mögliche Arbeit und den lösungsorientierten Umgang mit Konfliktfeldern vorzubereiten, wie sie sie in ihrem Alltag zunehmend erleben, z.B. in Form vielfältiger Spannungen zwischen religiösen, kulturellen Ambivalenzen und nationalistischen Tendenzen bei gleichzeitigem Anspruch, Toleranz und Vielfalt zu fördern (vgl. Bamberger & Yemini, 2022, S. 2–3). Langfristig bedarf es daher eines Konzepts, das professionstheoretisch fundiert festlegt, welche Strukturen bzw. Konzepte notwendig sind, um eine effektive Auswahl sowie die administrative und inhaltliche Zusammenarbeit mit den Partnerinstitutionen (z.B. durch Steuerungsgruppen) über Fächer, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften hinweg langfristig und ethisch vertretbar zu gestalten. Es muss auch Überlegungen dazu enthalten, welche Aufgaben und Pflichten von den Partnern wahrzunehmen sind, „damit es zu keinem wahrgenommenen Ungleichgewicht, z.B. beim Arbeitsaufwand, kommt“ (Iwers & Spath, 2024, S. 67). Darüber hinaus ist der Umgang mit der Beendigung bestehender Kooperationen zu regeln sowie die Einbindung entsprechender Gremien aufzuzeigen, welche die Entscheidungen diskutieren, Entscheidungsprozesse transparent machen und auch bei personellen Veränderungen sicherstellen, dass die Studierbarkeit spezifischer Angebote durch strukturelle und personelle Veränderungen nicht beeinträchtigt wird.

2.7 Forschung und Qualitätsentwicklung

Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung ist ein vergleichsweise junges Forschungsfeld, mit einer Vielzahl von programmatischen Ansätzen und Forschung zu Internationalisierung des Curriculums und internationalen Mobilitäten (Koh et al., 2022, S. 3). Sowohl die Entwicklung einer theoretischen Fundierung als auch eine systematische Erforschung von Annahmen und Wirkungen stehen noch aus (Svensson & Wihlborg, 2010). Aufgrund des Mangels an systematischen Forschungsergebnissen sind derzeit häufig nur spekulative Aussagen zu einem wirkungsvollen Gesamtkonzept und sinnvollen Teilelementen möglich.

Sollen Institutionen der Lehrer*innenbildung ihre Angebotsgestaltung wissenschaftlich fundiert begründen und am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung ausrichten können, bedarf es gemeinsamer Anstrengungen der Wissenschaftscommunity, sich verstärkt diesem Thema zuzuwenden. Bemühungen wie beispielsweise die der DGfE-Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“, die seit 2022 eine Intensivierung der Internationalisierung forciert, indem sie in verschiedenen Arbeitsgruppen unterschiedliche Aspekte aufgreift und aus wissenschaftlicher Perspektive bearbeitet (u.a. Lehrkonzepte mit Internationalisierungsbezug, Stärkung der internationalen Netzwerkarbeit, Anschlussfähigkeit der Grundschulpädagogik an internationale Diskurse), gehen in die richtige Richtung.

Akteur*innen der Förderung, wie beispielsweise der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) oder die Europäische Kommission, könnten diese Bemühungen unterstützen, indem nicht nur vornehmlich Mobilitäten und Koordination, sondern auch hierauf bezogene Forschung explizit gefördert und finanziert wird. Damit einhergehen würde zudem die Aufwertung internationaler Lehrer*innenbildungsforschungsprojekte, die häufig von Institutionen als Bildungsprojekte und nicht als Forschungsprojekte in universitären Leistungsindikatoren verortet werden. Auch Institutionen der Lehrer*innenbildung müssen hierzu ihren Beitrag leisten, indem sie durch standortbezogene Begleitforschung gewährleisten, dass die eigenen Angebote evidenzbasiert im Sinne datengestützter Entscheidungen weiterentwickelt werden. Nur so kann Steuerungswissen gewonnen werden, das den Professionalisierungsprozess bestmöglich unterstützen kann. Hierzu bedarf es fundierter Forschung, die die Angebote im Hinblick auf das Zusammenspiel von strukturellen Elementen, Angebot und Nutzung sowie Wirkungen systematisch untersucht und daraus entsprechende Konsequenzen ableitet, wie diese hinsichtlich eines po-

sitiven Beitrags zur Professionalisierung in der Lehramtsausbildung weiterentwickelt werden können. Auch die standortspezifische Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente zur Analyse des Zusammenspiels von strukturellen Elementen, Barrieren und Erfolgen, z.B. im Hinblick auf Anerkennung und Programmqualität, stellt dabei einen wichtigen Schritt in Richtung einer evidenzbasierten Angebotsgestaltung dar. Dies setzt allerdings entsprechendes Personal voraus, das in der Lage ist, diese Analyse wissenschaftlich qualifiziert im Kontext adäquater Forschungsstrukturen durchzuführen. Zu einem Gesamtkonzept gehört daher auch die Frage, wie wissenschaftlich qualifiziertes Personal und die Evaluation der Angebote sichergestellt werden können, um ein qualitativ hochwertiges Angebot zu gewährleisten.

2.8 Organisation, Koordination und Steuerung

Die Vielzahl der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Disziplinen und Fächer (u.a. Erziehungswissenschaft, Psychologie, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Sonderpädagogik) sowie deren unterschiedliche Ausrichtung in den verschiedenen Phasen führen naturgemäß zu einer strukturellen und organisatorischen Fragmentierung, die eine klare Zuordnung von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Inhalten für Querschnittsaufgaben wie die Internationalisierung der Lehrer*innenbildung häufig erschwert. Viele Internationalisierungsangebote sind zudem fachspezifisch verankert, sei es als obligatorischer Bestandteil des Curriculums (wie im Fall der Anglistik) oder als überwiegend fakultatives, freiwilliges Zusatzangebot in einem anderen Fach (z.B. Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik etc.) oder Bereich (International Office). Dies kann dazu führen, dass Ziele und Zielgruppen, Aktivitäten und Entscheidungen zur Internationalisierung nicht ausreichend nach innen und außen kommuniziert werden. Es bedarf daher eines übergeordneten organisatorischen Rahmens, der die Ziele und Aktivitäten mit den dafür notwendigen Koordinationsaufgaben, Fragen der Qualitätssicherung und der Anerkennung, den Akteur*innen der Umsetzung und den Verantwortlichkeiten sowie den notwendigen Partnern (intern und extern) in Einklang bringt und klar regelt. Zudem müssen Ministerien und Universitäten ihre Leistungsindikatoren verändern und entsprechende Leistungen von Akteur*innen der Angebotsgestaltung als wichtigen Teil der universitären Aufgaben in Performanceindikatoren anerkennen und ausweisen. Hierzu wären neben quantitativen Indikatoren wie der Zahl der Incoming- oder Outgoingstudierenden und einer Aufwertung von Bildungsprojekten im Drittmittelranking auch qualitative Leistungen (z.B. nachhaltige Verankerung internationaler Kooperationen in Lehre

und Studium, Entwicklung von Angeboten, Stärkung interkultureller Kompetenz) stärker anzuerkennen. Darüber hinaus empfiehlt sich die Entwicklung von Tableaus, die den Wert von Partnerschaften (auch mit weniger wissenschaftsstarke Institutionen und Kontexten) und Transferaktivitäten forcieren. Hierzu sind implizite Wertigkeiten von Partnerschaften kritisch zu hinterfragen und Fragen zur Rolle von Wissenschaft und Universitäten zu diskutieren.

2.9 Personal

Um die Qualität in der Lehre zu gewährleisten, die verschiedenen Formate der Internationalisierung nachhaltig zu sichern und die Lehrer*innenbildner*innen bei der Entwicklung neuer, innovativer Internationalisierungsangebote zu unterstützen, muss auch über Personalfragen, wie die Gewinnung interessierter Kolleg*innen, sowie über Ausbildung und Qualifizierung nachgedacht werden. Lehrerbildner*innen für Internationalisierung zu begeistern, ist mitunter schwierig, da der mehrfach angesprochene Mehrwert für das eigene Fach und die Professionalisierung für viele oft (noch) nicht hinreichend deutlich werden. Ein Konzept braucht daher zum einen Ideen, wie fachspezifische Interessen mit Internationalisierungsbestrebungen verknüpft werden können, zum anderen aber auch eine abgestimmte Qualifizierung und Unterstützung der Lehrerbildner*innen, um Mehrbelastungen auszuschließen. Zudem dürfen Internationalisierungsformate finanziell nicht dauerhaft von Drittmittelprojekten oder Einzelinitiativen abhängig sein. Ein kohärentes Konzept erfordert daher auch eine vorausschauende Personal- und Ressourcenplanung, die fachlich-inhaltlich notwendige Daueraufgaben (z.B. fachübergreifende Koordinationsfunktion und Angebotsplanung) identifiziert und Überlegungen zur Zuordnung von Verantwortungsbereichen (Fächer, Fachdidaktiken, International Office) enthält, so dass z.B. Beratungsaufgaben für internationale Lehrende und Studierende ausreichend abgesichert sind. Gleichzeitig scheint es auch notwendig, Kooperationsbarrieren abzubauen und auf allen Ebenen mittels sprachlicher Qualifikation, interkulturellen Trainings und Antirassismuarbeit Voraussetzungen für eine Öffnung nach Innen und Außen zu schaffen.

Tabelle 1: Handlungsfelder und Leitfragen der Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung (eigene Darstellung)

<i>Handlungsfelder</i>	<i>Leitfragen</i>
<i>Strategische Einbettung</i>	Welche Partnerschaften (bzw. Mitgliedschaften in Netzwerken) bestehen bereits und sind im Sinne von strategischen Zielen der Hochschule auszubauen? Welche (zusätzlichen) Hochschulpartnerschaften könnten für die Lehrkräftebildung besonders wertvoll sein? Gibt es regionale Schwerpunkte oder geografische Leerstellen? Schaffen Förderprogramme besondere Anreize, nachhaltig tragende Partnerschaften auszubauen? Sind bestimmte Formate (z.B. Joint Programmes) zu priorisieren? Was macht den eigenen Standort für mögliche Partner attraktiv? Besteht eine von Vielfalt und Internationalität geprägte Campuskultur, in die Projekte, Initiativen und Personen eingebunden werden? Wo wird Bedarf für weitere Entwicklung gesehen?
<i>Angebote</i>	Welche fachlichen Inhalte und Kompetenzen sind nach dem aktuellen Stand der Wissenschaft in internationalen bzw. interkulturellen Kontexten besonders gut vermittelbar? Welche Angebote sind bereits verpflichtende oder fakultative Bestandteile von Curricula? Wie können Kurzzeitformate und Einzelprojekte sinnvoll eingebunden werden? Wie sollen internationale Anteile allgemein sowie Abroad- und @home-Komponenten gewichtet werden? Welche mehr- oder zumindest englischsprachigen Angebote ermöglichen das gemeinsame Studium von Incoming- und regulären Studierenden? Welche Bedeutung soll Praxisanteilen (z.B. Schulpraktika im Ausland) zukommen? Wären weitere Angebote oder zusätzliche Partnerschaften sinnvoll? Welche Betreuungsformate sind geeignet, um fachliche und überfachliche Bildungsprozesse zu begleiten?
<i>Unterstützungssysteme</i>	Welche Beratungs- und Unterstützungssysteme und Formate sichern die Nutzungsmöglichkeiten für alle Studierenden? Wie wird eine Inanspruchnahme für alle sichergestellt (z.B. Studierende mit Behinderungen oder Care-Verpflichtungen)?
<i>Studierbarkeit</i>	Wie können Rahmenbedingungen geschaffen werden, die einen Studienabschluss mit internationalen Anteilen in der Regelstudienzeit ermöglichen? Welche Informations- und Beratungsangebote bestehen in allen Phasen des Studiums? Bieten sich Mobilitätsfenster an? Wie kann eine bildungsförderliche Beratung und Begleitung von internationalen Erfahrungen gewährleistet werden (Placement und fachliche wie psychosoziale Begleitung von Studium und Praktika für Outgoings und Incomings)? Wie kann ein flexibles finanzielles Unterstützungssystem geschaffen werden? Wie kann ein effizienter Workflow über verschiedene Einheiten hinweg (Fakultäten, Prüfungsämter, Ausschüsse) gestaltet werden? Ermöglicht die digitale Infrastruktur qualitätsvolle, effiziente und datenschutzkonforme Zusammenarbeit über Institutionen hinweg? Wie kann auch über personelle Wechsel hinweg eine verlässliche und qualitätsvolle Betreuung sichergestellt werden?

<i>Handlungsfelder</i>	<i>Leitfragen</i>
<i>Attraktivität des Angebotes</i>	Wie wird das eigene Angebot für internationale Studierende attraktiver? Welche Angebote (Orte, Formate) eignen sich besonders für ein Studienangebotsmarketing?
<i>Partnerschaftspflege</i>	Welche Partnerschaften sind für Angebote notwendig? Welche schaffen besondere Synergien, welche sind mit besonderen Risiken verbunden? Inwiefern sind Kooperationen mit bestimmten Zielländern für den Erwerb ausgewählter berufsspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten oder Einstellungen (sprachlich, interkulturell, fachlich) vorteilhafter als andere? Welche Strukturen unterstützen die Partnerschaftspflege und sichern eine nachhaltig kohärente Außendarstellung in hoher Qualität? Wie lassen sich Asymmetrien zwischen Partnern diplomatisch navigieren? Welche Strukturen sichern effiziente administrative und inhaltsbezogene Zusammenarbeit mit den Partnerinstitutionen und innerhalb der eigenen Institution (Steuergruppen, I-LA über Fächer, FD und BW hinweg)? Wo werden Entscheidungen getroffen, welche Rolle spielen Gremien?
<i>Forschung</i>	Wie lassen sich eigene Angebote beforschen? Welche Ressourcen und Infrastruktur unterstützen eine Forschung zur Internationalisierung der Lehrer*innenbildung? Bietet sich die Einrichtung eines Hochschulentwicklungsfeldes an?
<i>Qualitätsentwicklung</i>	Wie kann ein kohärentes Monitoring aussehen, welche Indikatoren können Qualitätsaspekte abbilden? Werden Leistungen durch universitäre Performanceindikatoren der Leistungsdarstellung und Anerkennungssysteme ausreichend gewürdigt?

3 Fazit

Die vielfältigen Vorteile der Internationalisierung sind unbestritten (vgl. Bartels, Wendt et al., 2024). Um jedoch eine langfristige und systematische Entwicklung von qualitativ hochwertigen und diversen Formaten der Internationalisierung in der Lehre zu gewährleisten, ist es unerlässlich, sich mit einer Reihe von möglichen Stolpersteinen auseinanderzusetzen und entsprechende, auf den jeweiligen Standort zugeschnittene Lösungen zu entwickeln. In diesem Beitrag plädieren wir dafür, eine Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung dynamisch an den sich verändernden Anforderungsprofilen an Lehrkräfte in einer global vernetzten Welt und pluralistischen Gesellschaften auszurichten. Hierfür braucht es einen systematisch-theoretischen Denkraum, in dem sowohl Erkenntnisse einer erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung als auch Evidenzen einer institutionsspezifischen Qualitätsentwicklung generiert und in diesen eingeordnet werden können.

Wir fordern Institutionen der Lehrer*innenbildung auf, reflektierte und systematisch gesteuerte Entwicklungsprozesse einzuleiten. Hierzu schlagen wir vor, die genannten Aspekte zu systematisieren und nach verschiedenen Handlungsfeldern zu ordnen und dabei eine professionstheoretische Haltung einzunehmen, die den Rahmen für eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit inhaltlichen und koordinierenden Fragen sowie mit Fragen der Steuerung und Organisation der Internationalisierung im Lehramt vorgibt. Es wurde gezeigt, dass Internationalisierung mit einer Vielzahl divergierender Interessen einhergeht, die von individuellen Entwicklungsanliegen über institutionelle Erwartungen bis hin zu globalen Zielen reichen. Angesichts der Vielzahl der Akteur*innen, der hohen Komplexität des institutionellen Gefüges der Lehrer*innenbildung, ihrer Fragmentierung und der Beteiligung unterschiedlicher Fächer und Disziplinen sind die Anforderungen an Steuerung, Koordination und Entwicklung der Internationalisierung der Lehrer*innenbildung als sehr hoch einzuschätzen. Sie kann daher nicht als isolierte Maßnahme oder durch Einzelinitiativen erfolgen und auch nicht allein durch Drittmittelprojekte getragen werden. Vielmehr muss sie als koordinierte Querschnittsaufgabe mit geklärten Zuständigkeiten und gesicherten Ressourcen umgesetzt werden, mit dem Ziel, dass sich der Kompetenzerwerb vor allem in einer pädagogischen Haltung realisiert, Bildung in einer zunehmend global vernetzten Welt neu zu denken und eine neue Perspektive auf eine zeitgemäße Bildung in pluralistischen Gesellschaften ernst zu nehmen. Die Umsetzung der Internationalisierung der Lehrer*innenbildung erfordert daher eine gesamtuniversitäre Anstrengung, die ein koordiniertes Zusammenwirken von Forschung und Wissenstransfer über Studium und Lehre (z.B. curriculare Integration von Auslandsaufenthalten) bis hin zum Aufbau und zur Sicherung unterstützender Dienstleistungen wie Beratungs- und Betreuungsstrukturen ermöglicht. Diese muss in einer von Vielfalt und Internationalität geprägten Campuskultur und Universitätsstrategie eingebettet sein. Dies setzt eine Öffnung der Institution nach Innen und Außen sowie die Gestaltung von hochschulweiten systematischen Entwicklungsprozessen voraus. Entsprechende Diskurse um die Frage, wie Internationalisierung zum obligatorischen Bestandteil des Lehramtsstudiums gemacht und damit die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zeitgemäßer gestaltet werden kann, müssen wir transdisziplinär und in multiprofessionellen Konstellationen verstärkt gemeinsam führen und hierfür entsprechende Foren schaffen.

Literatur und Internetquellen

- Bamberger, A. & Yemini, M. (2022). Internationalisation, Teacher Education and Institutional Identities. A Comparative Analysis. *Teachers and Teaching*, 31 (4), 550–568. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062711>
- Bartels, F. & Maasch, F.-S. (2024). „School is not a building, but a mindset“. Professionalisierungspotenziale einer internationalen Sommerschule für angehende Grundschullehrkräfte. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 459–463). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:31401>
- Bartels, F., Maasch, F.-S., Winkler, S. & Willgosch, V. (2024). Breaking Down Barriers with MAPS – (How) Do Future Elementary School Teachers Use International Learning Opportunities? In A. Brück-Hübner, U.B. Müller & A. Seifert (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education. Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 189–200). wbv. <https://doi.org/10.25656/01:32429>
- Bartels, F., Wendt, H., Caprara, B., Nurmik, K., Rainsalu, H. & Uusen, A. (2024). International Summer Schools for Student Teachers. Structured Learning Experiences to Support the Development of Professional Competencies. *Teacher Education under Review*, 38 (4), 5–36.
- Bloch, J. (2024). How to Internationalize Teacher Training: Overview of Barriers and Approaches to Solutions. In A. Brück-Hübner, U.B. Müller & A. Seifert (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education. Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 67–74). wbv. <https://doi.org/10.25656/01:32429>
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst). (2023). *Merkmale und Bedingungsfaktoren von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium*. Arbeitspapier. <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/daad-arbeitspapiere-und-blickpunkte/#Juni2023>
- de Wit, H. (2020). Internationalisation in Higher Education: A Western Paradigm or a Global, Intentional and Inclusive Concept? *International Journal of African Higher Education*, 7 (2). <https://doi.org/10.6017/ijahe.v7i2.12891>
- Engel, L.C. & Gonzalez, S. (2022). Toward Inclusive Internationalization of Schools: Educators' Perspectives on Leading Students in Global Experiences. *Teachers and Teaching*, 31 (4), 569–583. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062713>

- Forghani-Arani, N., Cerna, L. & Bannon, M. (2019). *The Lives of Teachers in Diverse Classrooms* (OECD Education Working Papers, No. 198). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8c26fee5-en>
- Guo (郭燕), Y. & Guo (郭世宝), S. (2020). Internationalization of Canadian Teacher Education: Teacher Candidates' Experiences and Perspectives. *ECNU Review of Education*, 5 (3), 425–449. <https://doi.org/10.1177/2096531120946045>
- Isabelli-Garcia, C., Bown, J., Plews, J.L. & Dewey, D.P. (2018). Language Learning and Study Abroad. *Language Teaching*, 51 (4), 439–484. <https://doi.org/10.1017/S026144481800023X>
- Iwers, T.A. & Spath, S. (2024). Internationale Kooperationen und Kollaborationen in der Lehrer*innenbildung. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 55, 59–68. <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00731-x>
- Johansson, K. & Nihlén, C. (2018). Equipping Student Teachers for the Future. *Journal of the European Teacher Education Network*, 13, 1–10.
- Klafki, W. (1995). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 91–102). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:10001>
- Koh, A., Pashby, K., Tarc, P. & Yemini, M. (2022). Editorial: Internationalisation in Teacher Education: Discourses, Policies, Practices. *Teachers and Teaching*, 31 (4), 536–549. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2119381>
- Leutwyler, B. (2013). Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen. *Kentron – Journal zur Lehrerbildung*, 26, 7–15. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelb/Dokumente/Publikationen/kentron/kentron_26-2013.pdf
- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011). Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 100–108. <https://doi.org/10.25656/01:13771>
- Leutwyler, B., Popov, N. & Wolhuter, C. (2017). The Internationalization of Teacher Education: Different Contexts, Similar Challenges. In N. Popov, C. Wolhuter, J. Kalin, G. Hilton, J. Ogunleye, E. Niemczyk & O. Chigisheva (Hrsg.), *Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World* (BCES Conference Books, Vol. 15) (S. 66–78). BCES.

- Levent, A.F. & Sağlam, M.H. (2024). More Internationalization, More Innovation: The Case of Canadian Teacher Training Programs. In B. Akgün & Y. Alpaydın (Hrsg.), *Global Agendas and Education Reforms* (Maarif Global Education Series) (S. 271–284). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-97-3068-1_14
- Madrid, S., Baldwin, N. & Belbase, S. (2016). Feeling Culture. The Emotional Experience of Six Early Childhood Educators While Teaching in a Cross-Cultural Context. *Global Studies of Childhood*, 6 (3), 336–351. <https://doi.org/10.1177/2043610616664622>
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally: IAU 5th Global Survey*. DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mo, Y., Appel, M., Kim, J.W. & Lee, M. (2021). Preservice Teachers' International Study Experiences or In-Service Teachers' Professional Learning Communities: What Comes into Play in Finnish Teachers' Self-Efficacy in Multicultural Classrooms? *Teachers and Teaching*, 27 (7), 602–624. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1983535>
- Quezada, R. & Alexandrowicz, V. (2019). Developing Culturally Proficient Teachers for Dual-Language Classrooms. *Theory into Practice*, 58 (2), 185–193. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1569398>
- Sieber, P. & Mantel, C. (2012). The Internationalization of Teacher Education: An Introduction. *Prospects*, 42, 5–17. <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9218-x>
- Svensson, L. & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the Content of Higher Education. The Need for a Curriculum Perspective. *Higher Education*, 60, 595–613. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9318-6>
- Universität Vechta. (2021). *Umfrage zur Internationalisierung im Grundschullehramt*. https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/MAPS/Umfrage_an_Grundschullehramtsstudierende_Website_deutsch.pdf
- Wendt, H., Senger, F., Singh, A., Alfaidhi, A. & Alnumman, R. (2022). Risks and Drivers of Success in Higher Education Partnerships in Conflict Contexts. A German-Iraqi Partnership in Times of Isolation and Displacement and First Steps Towards Recovery. In K. Otrell-Cass, K.J.C. Laing & J. Wolf (Hrsg.), *Partnerships in Education. Risks in Transdisciplinary Educational Research* (Transdisciplinary Perspectives in Educational Research, Vol. 5) (S. 59–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98453-3_4

- Wernisch, D.V. (2016). *Internationalization and Student Mobility in Teacher Education: Internationalization Models, Diffusion Barriers, and Recommendations for Policy and Higher Education Institutions*. Doctorals Thesis, University of Freiburg, Germany. [https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/651/file/Wernisch+D+V+\(2016\)+Internationalization+and+Student+Mobility+in+Teacher+Education.pdf](https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/651/file/Wernisch+D+V+(2016)+Internationalization+and+Student+Mobility+in+Teacher+Education.pdf)
- Zalli, E. (2024). Globalization and Education. Exploring the Exchange of Ideas, Values, and Traditions in Promoting Cultural Understanding and Global Citizenship. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, 11 (1), 55–62. <https://doi.org/10.56345/ijrdv11n1s109>
- Zhao, Y. (2010). Preparing Globally Competent Teachers. A New Imperative for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (5), 422–431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bartels, F. & Wendt, H. (2026). Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung zeitgemäß, kritisch und systematisch denken. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 8 (2), 14–37. <https://doi.org/10.11576/dimawe-8835>

Online verfügbar: 02.05.2026

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>