

Kürsteiner, Brigitte; Hermann, Nathalie

Entwicklungen der internationalisierten Lehrpersonenbildung in der Schweiz: Von der «Ausländerpädagogik» zu Internationalisierungstopologien

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2022) 3, S. 450-466



Quellenangabe/ Reference:

Kürsteiner, Brigitte; Hermann, Nathalie: Entwicklungen der internationalisierten Lehrpersonenbildung in der Schweiz: Von der «Ausländerpädagogik» zu Internationalisierungstopologien - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2022) 3, S. 450-466 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260271 - DOI: 10.25656/01:26027

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260271>

<https://doi.org/10.25656/01:26027>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Aktuelle Herausforderungen der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung – 40 Jahre BzL

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 25 00, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beiträge einreichen» → «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Bruno Leutwyler, Afra Sturm, Markus Weil, Dorothee Brovelli,
Christian Brühwiler, Sandra Moroni und Kurt Reusser 301

Schwerpunkt

Aktuelle Herausforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – 40 Jahre BzL

- Christine Pauli, Helmut Messner und Lucien Criblez**
Kurt Reusser und die BzL: 40 Jahre Engagement für eine professionelle
Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen 306
- Colin Cramer** Chronik und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
Ein Resümee zu 40 Jahrgängen «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» 320
- Manuela Keller-Schneider** Lehrprofession und/oder Professionen im
Bildungsbereich – ein 40-jähriger Diskurs 334
- Stefan D. Keller** Von der Methodenlehre zur wissenschaftlichen Disziplin.
Entwicklung der Fachdidaktik in der Schweiz 349
- Caroline Sahli Lozano, Michael Eckhart und Fabian Setz** Diversität,
Inklusion und Chancengerechtigkeit. Rezeption in den BzL und an den
Pädagogischen Hochschulen der Schweiz 365
- Franziska Bertschy, Christine Künzli David, Nadia Lausset und Alain Pache**
Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und Lehrerinnen- und
Lehrerbildung – eine Beziehung mit Potenzial 381
- José Gomez, Annette Bauer-Klebl und Charlotte Nüesch** Digitaler Wandel
und Bildung: Diskursfelder und Zukunftsfragen 393
- Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli und Christian Brühwiler**
Forschung & Entwicklung: Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen? 407
- Annette Tettenborn** Das langsame Aufscheinen von Laufbahnwegen an den
Pädagogischen Hochschulen der Schweiz 425
- Monika T. Wicki** Handlungskoordination unter etablierten Akteurinnen
und Akteuren 441

Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann Entwicklungen der internationalisierten Lehrpersonenbildung in der Schweiz: Von der «Ausländerpädagogik» zu Internationalisierungstopologien 450

Kurt Reusser Nachruf Heinz Wyss 467

Rubriken

Buchbesprechungen

Billion-Kramer, T. (2021). Nature of Science. Lernen über das Wesen der Naturwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS (Markus Emden) 471

Brachmann, J. (2019). Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Keupp, H., Mosser, P., Busch, B., Hackenschmied, G. & Straus, F. (2019). Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: Springer (Patrick Bühler und Daniel Deplazes) 473

Trumpa, S., Kostiaainen, E., Rehm, I. & Rautiainen, M. (Hrsg.). (2020). Innovative schools and learning environments in Germany and Finland. Research and findings of comparative approaches. Ideas of good and next practice. Münster: Waxmann (Matthias Krepf) 477

Keller-Schneider, M. (2020). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsdifferenten Vergleichen (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann (Nina Glutsch) 479

Sakr, M. (2019). Digital Play in Early Childhood. What's the Problem? London: Sage (Lena Hollenstein) 481

van Schaik, C. & Michel, K. (2020). Die Wahrheit über Eva. Die Erfindung der Ungleichheit von Frauen und Männern. Hamburg: Rowohlt (Johannes Rudolf Kilchsperger) 483

Neuerscheinungen 487

Zeitschriftenspiegel 489

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Entwicklungen der internationalisierten Lehrpersonenbildung in der Schweiz: Von der «Ausländerpädagogik» zu Internationalisierungstopologien

Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann

Zusammenfassung Internationalisierung der Lehrpersonenbildung ist kein neues Phänomen. Wie hat sie sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt? Wo wurden früher und werden heute Schwerpunkte gesetzt und wie werden diese begründet? Unter der Perspektive, dass die Internationalisierung von Hochschulen Teil weiter reichender geopolitischer Bildungsagenden ist, geben wir einen Überblick über diese grösseren Internationalisierungslogiken und argumentieren, dass ein verstärkter Bezug zu diesen Logiken sowohl im Diskurs als auch in institutionellen Strategien neue Möglichkeiten eröffnen kann. Anschliessend zeigen wir anhand zweier aktueller Beispiele, welche Chancen und Herausforderungen sich für die Internationalisierung der Lehrpersonenbildung daraus ergeben, um im letzten Teil Perspektiven für zukünftige Weiterentwicklungen zu skizzieren.

Schlagwörter Internationalisierung – Lehrpersonenbildung – Topologie – Interkulturelle Pädagogik

Development of international teacher education in Switzerland: From «immigrant pedagogy» to topologies of internationalization

Abstract Internationalization of teacher education is not a new phenomenon. How has it developed over the past decades? What priorities were set in the past and are discussed today, and how are they justified? From the perspective that internationalization of higher education is part of broader geopolitical education agendas, we present these larger logics of internationalization and argue that an increased reference to them can open up new possibilities both in discourse and in institutional strategies. We then use two current examples to show what opportunities and challenges arise for the internationalization of teacher education in order to outline perspectives for future developments in the last part.

Keywords internationalization – teacher education – topology – intercultural pedagogy

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt den Fokus auf die grösseren bildungs- und geostrategischen Rahmenbedingungen der Internationalisierung von Hochschulen. Dieser Blick scheint uns notwendig, weil sich dadurch gerade für die Internationalisierung der Lehr-

personenbildung neue Chancen eröffnen, insbesondere bei der Positionierung innerhalb der schweizerischen Hochschullandschaft, bei der Erschliessung neuer Finanzierungsmöglichkeiten, bei der Steigerung der Kohärenz der institutionellen Massnahmen sowie bei der Vertiefung der und dem Verständnis für die inhaltlichen Dimensionen von Internationalisierung. Zu den Rahmenbedingungen zählen wir geostrategische und bildungspolitische Strategien und Agenden der grossen nationalen und internationalen hochschul- und bildungspolitischen Akteurinnen und Akteure sowie wichtiger Netzwerkorgane wie beispielsweise der European Association of International Higher Education (EAIE). Der Einbezug und das Verständnis dieser Rahmenbedingungen würden aus unserer Sicht die Qualität der Internationalisierungsstrategien und Internationalisierungsbemühungen sowohl auf der Ebene der Kammer Pädagogische Hochschulen als auch auf derjenigen der Institutionen deutlich erhöhen.

Der Beitrag fokussiert explizit nicht auf eine Analyse bestehender *institutioneller* Internationalisierungsstrategien oder konkreter programmatischer Aktivitäten. Diese werden vielmehr lediglich, wo nötig, nur am Rande oder überblicksartig erwähnt. In einem ersten Schritt unseres Beitrags werden wir erörtern, welche Schwerpunkte der Internationalisierung der Lehrpersonenbildung in den letzten vierzig Jahren diskutiert wurden und wie dieser Diskurs bis heute nachwirkt und die gegenwärtige Internationalisierung in unserem Feld beeinflusst. Danach geben wir einen kurzen Überblick über die zuvor erwähnten wichtigsten Rahmenbedingungen. An zwei Beispielen erläutern wir Aspekte daraus und zeigen beispielhaft auf, wie die Lehrpersonenbildung daraus eine Chance zur Positionierung entwickeln kann. In einem letzten Teil machen wir einen Vorschlag zum Weiterdenken, auch in Bezug auf mögliche neue methodische Zugänge.

2 Überblick über diskursive Beiträge der letzten vierzig Jahre

Die Anfänge der Diskurse zu Themen der Internationalisierung der Lehrpersonenbildung in den «Beiträgen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) betreffen ausschliesslich die sogenannte «Ausländerproblematik» an Schulen. Beim Rückblick auf die entsprechenden Beiträge dieses Journals der letzten vierzig Jahre lässt sich feststellen, dass deshalb seit den 1980er-Jahren ein neuer Anspruch an die Lehrpersonen gestellt wird: die interkulturelle Kompetenz. Dieser Anspruch gewann an Bedeutung, als in den Schulen der steigende Anteil von sogenannten «Ausländerkindern» zunehmend für eine «Malaise» (Jenzer, 1984, S. 121) sorgt – die Schweiz sieht sich aufgrund der Arbeitsmigration mit einer heterogeneren Gesellschaft konfrontiert, jedenfalls wenn man Heterogenität mit migrationsbedingter kultureller Diversität gleichsetzt. Jenzer (1984) stellt darum folgende Fragen:

Was ist zu tun? Wird in der Lehrerausbildung auf einen Unterricht in dieser heiklen Situation vorbereitet? Und in der Lehrerfortbildung? Wird im Didaktikunterricht gezeigt, dass der kleine Ausländer in der Klasse nicht nur eine Malaise ist? Dass er für den Lehrer, den Unterricht allgemein und die Erziehung eine Chance sein kann? (Jenzer, 1984, S. 121)

Die ersten didaktischen Ansätze der *Ausländerpädagogik* fokussieren auf die Wissensvermittlung über die ausländischen Schülerinnen und Schüler, auf die für sie benötigten Stütz- und Fördermassnahmen sowie auf die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (Steiner-Khamsi, 1989, S. 20). Bereits in den 1980er-Jahren erfolgt die Wende der *Ausländerpädagogik* zur *Interkulturellen Pädagogik*. Im Vergleich zur defizitorientierten Ausländerpädagogik will die Interkulturelle Pädagogik unter anderem die «Einstellungs- und Erfahrungsebene» der Lehrpersonen miteinbeziehen. So sollen kulturelles Selbstverständnis und Haltungen gegenüber anderen und Minderheiten thematisiert werden (Steiner-Khamsi, 1989, S. 19). Zur Bewältigung der neuesten Herausforderungen wird die Interkulturelle Pädagogik zunehmend in die Lehrpersonenausbildung aufgenommen.

Neben den ersten didaktischen Ansätzen gibt es auch vereinzelt Erfahrungen mit entsprechenden Ausbildungsangeboten, die auf die Erlebnisebene im Ausland fokussieren (Steiner-Khamsi, 1989, S. 20). Das Primarlehrerseminar des Kantons Zürich beginnt 1984 mit der Durchführung von Studienaufenthalten in den Herkunftsländern der ausländischen Schülerinnen und Schüler. Diese Aufenthalte sollen eine direkte und persönliche Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur und Sprache ermöglichen, denn «Lehrkräfte mit Auslandserfahrung haben klarere Vorstellungen darüber, was Kultur und Heimat für sie bedeutet» (Steiner-Khamsi, 1989, S. 28).

Steiner-Khamsi (1989, S. 20) weist jedoch bereits auf die Komplexität von solchen Studienaufenthalten und auf die Notwendigkeit hin, die Grenzen und Möglichkeiten näher zu beleuchten. Die Lehrpersonenfortbildung des Kantons Luzern zielt 1987 ebenfalls auf die Erlebnisebene ab und entwickelt ein Fortbildungskonzept, das innerhalb eines Trimesterkurses einen dreiwöchigen Auslandsaufenthalt im ehemaligen Jugoslawien (Slowenien), in Portugal oder in Spanien anbietet (Gerber, 1993, S. 283). Die Fortbildung wird zu Beginn damit begründet, dass der hohe Anteil fremdsprachiger Kinder besondere Kenntnisse in Interkultureller Pädagogik erfordere; der Anspruch «lernfähig, offener und «europafähig» zu werden» (Gerber, 1993, S. 283) gewinnt aber nach und nach an Bedeutung. Allemann-Ghionda (1999, S. 298) stellt fest, dass «die territoriale und sprachliche Mobilität ... in der beruflichen und persönlichen Biografie vieler Menschen je länger je mehr zur offensichtlichen Realität [wird]. Sie müssen sich mit internationalen Beziehungen, vielfältigen kulturellen Einflüssen sowie mit der Öffnung gegenüber Europa und der Welt auseinandersetzen». Darum steht die Forderung im Raum, dass jeder Schülerin und jedem Schüler die Möglichkeit gegeben werden muss, sich die kulturellen und sprachlichen Kenntnisse und Verhaltensweisen anzueignen, um «Akteur und Bürger in einer sich wandelnden Welt zu werden» (Allemann-Ghionda, 1999, S. 298).

Die Umsetzung dieser Forderungen wird jedoch durch die monokulturelle Ausrichtung von Schule und Lehrpersonen verhindert, denn gemäss Stadler (1999) steht «eine werthomogene und wertkonservative Lehrerschaft einer – von ihren Voraussetzungen

her – wertheterogenen, auf Innovation und pluralistische Öffnung drängenden Schülerschaft [entgegen]» (Stadler, 1999, S. 278). Als Massnahme zur Korrektur dieser monokulturellen Ausrichtung sieht Stadler unter anderem die Internationalisierung von Ausbildungsstätten und die interkulturelle Förderung der Lehrkräfte als Möglichkeiten (Stadler, 1999, S. 295).

Die Forderungen einerseits nach institutioneller Internationalisierung und andererseits nach dem Gewährleisten von interkulturellen Kompetenzen von Lehrpersonen verflochten sich zunehmend. Durch die strukturellen Reformen im schweizerischen Hochschulwesen, wie die Gründungen der Fachhochschulen und der Pädagogischen Hochschulen sowie das Inkrafttreten des schweizerischen Universitätsförderungsgesetzes im Jahr 2001, sind grundsätzliche Voraussetzungen für die Weiterentwicklung von Koordination, Vernetzungen und Mobilität in der Hochschullandschaft geschaffen worden (Hildbrand & Tresp, 2002, S. 193). So sollen die transparenten und vergleichbaren Studienstrukturen sowie die Instrumente zur vereinfachten Anerkennung von Studienleistungen (ECTS und Diploma Supplement) der Bologna-Reform die Mobilität der Studierenden, der Lehrenden und des wissenschaftlichen Personals fördern. Eine weitere Zielsetzung der Bologna-Deklaration ist die Erweiterung der internationalen Dimension der Studiengänge (Hildbrand & Tresp, 2002, S. 195). Somit sind gemäss Leutwyler, Mantel und Tresp (2011, S. 7) auch die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen gefordert, «ihre Zugehörigkeit zum tertiären Bildungssystem auch über die Selbstverständlichkeit der Internationalisierung zu belegen». Die internationalen Ansprüche kontrastieren gemäss den Autoren und der Autorin jedoch mit der traditionell lokal ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Leutwyler et al., 2011, S. 16).

Die Verbindung der Leistungsbereiche der Aus- und Weiterbildung mit Internationalität, zum Beispiel einer international orientierten Forschung, stellt zudem eine grosse Herausforderung dar und wäre kaum befriedigend realisierbar (Leutwyler et al., 2011, S. 10). «Das Gleiche gilt ... für die internationale Mobilität in der Lehrpersonenbildung, die zwar hochschulkonform gefördert und gewollt ist, jedoch nur beschränkt in die Ausbildungskonzeption passt» (Leutwyler et al., 2011, S. 10). Ausserdem gewährleisten internationale Ansprüche in Form von Mobilitätsaktivitäten auch in ihrem quantitativen Ausbau kaum, dass angehende Lehrpersonen genügende interkulturelle Kompetenzen erwerben. Darum bedarf es einer inhaltlichen Internationalisierung, die «Internationalität» in pädagogisch bedeutungsvolle Begriffe wie in die Konzepte der *Interkulturalität* oder der *interkulturellen Kompetenz* übersetzt (Leutwyler et al., 2011, S. 16).

In den 2000er-Jahren beginnt sich ein weiterer didaktischer Ansatz, das *Globale Lernen*, zu etablieren. Das Globale Lernen kann als pädagogische Antwort auf den aufkommenden Globalisierungsprozess verstanden werden, wobei globale Probleme und die Mitverantwortung für gesellschaftliche Entwicklung im Zentrum des Interesses stehen.

Die Ziele umfassen: 1) das Gewinnen von Kenntnissen über globale Zusammenhänge, 2) den Erwerb von Fähigkeiten, mit deren Hilfe die gewonnenen Kenntnisse in aktives Handeln umgesetzt werden können, und 3) die Entwicklung entsprechender Haltungen und Werteinstellungen (Zemp, 2000, S. 103).

Die aufgeführte Nachzeichnung seit den 1980er-Jahren zeigt zwei diskursive Entwicklungstendenzen auf: 1) Die Fragen aus den Klassenzimmern der 1980er-Jahre (z.B. «Was ist zu tun?», Jenzer, 1984, S. 121) haben sich innerhalb der letzten vierzig Jahre bis auf die programmatische Ebene von Pädagogischen Hochschulen ausgeweitet und spiegeln sich in nationalen und institutionellen Bildungsagenden wider. 2) Der Diskurs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich von einem Sprechen «über Ausländer» zu einem Sprechen «mit ihnen und in einem interkulturellen Kontext» gewandelt. In jüngster Zeit ist ein neuer Diskurs festzustellen, der Fragestellungen zu Machtverhältnissen und der eigenen Beteiligung an der (Re-)Produktion von machtvollen Ordnungen in den Fokus rückt (Ivanova-Chessex, Fankhauser & Wenger, 2017). So sollen eigene Vorurteile und subjektive Theorien über kulturelle Unterschiede reflektiert werden. Die Einstellungen und Haltungen von Einzelpersonen sollen jedoch immer auch vor einem gesellschaftlichen und diskursiven Hintergrund verstanden werden (Oberzaucher-Tölke, Kosorok Labhart & Schöllhorn, 2017, S. 153).

Der Überblick zeigt zudem, dass die Logik des internationalen Fokus in der Lehrpersonenbildung schwerpunktmässig auf das Thema der Diversität in Klassenzimmer und Gesellschaft beschränkt bleibt. Es fällt auf, dass grössere Zusammenhänge der internationalisierten Bildungspolitik sowie die Verknüpfung von geostrategischen Agenden mit der internationalisierten Bildung weitgehend noch keinen Eingang in die Lehrpersonenbildung gefunden haben. In den nachfolgenden Abschnitten wollen wir auf die Wichtigkeit hinweisen, sich den grösseren bildungspolitischen und geostrategischen Zusammenhang bewusst zu machen. Dadurch soll erläutert werden, wie Finanzierungs- und Deutungsmechanismen der überinstitutionellen und internationalen Ebenen letztendlich massgeblich dafür verantwortlich sind, was sich auf der programmatischen Stufe der Institutionen verwirklichen lässt oder nicht und an welchen Finanzierungsgefässen sich die Hochschulen beteiligen können oder eben nicht.

Schliesslich zeigt der Überblick, dass das Bewusstsein für die tieferen Schichten der Internationalisierungslogiken ebenfalls zu fehlen scheint. Dies betrifft beispielsweise die historischen Entwicklungen oder die Kritik am «Erziehungsansatz» im bildungssoziologischen Sinn der Förderung der interkulturellen Kompetenz im Zusammenhang mit studentischer Mobilität (Kürsteiner, 2022). Dies könnte das Verständnis vertiefen und damit zu einer kritischen und differenzierteren, aber auch innovativeren Handlungsorientierung führen. Deshalb werden im folgenden Abschnitt einige Beispiele für diesen grösseren Rahmen genannt.

3 Internationalisierung von Hochschulen als Teil übergeordneter politischer Agenden

Bildungspolicies mit Bezug zu Internationalisierung weisen generell zwei Hauptstränge der Argumentation auf: Der eine betrifft die *Nutzenorientierung* in Bezug auf verschiedene Ebenen wie die individuelle oder die gesellschaftliche, zum Beispiel den Nutzen für die Integration in einen globalen Arbeitsmarkt. Der andere Argumentationsstrang fokussiert auf *ethisch-moralische Grundsätze* wie beispielsweise die Förderung von Frieden oder identitätspolitische Fragen (Kürsteiner, 2022), und zwar nicht mit Bezug auf einen direkten Nutzen, sondern mit Bezug auf die weltkulturellen Universalismen, auf die wir in Abschnitt 4 noch zu sprechen kommen.

In Bezug auf die Ausrichtung dieser übergeordneten politischen Agenden gibt es regionale Unterschiede. Während vor allem die US-amerikanische hochschulpolitische Internationalisierungsagenda auf den Aspekt der Kompetitivitätssteigerung setzt (NAFSA, 2020) und völlig andere historische Ausgangsbedingungen hat (Kürsteiner, 2022), ist die europäische Agenda neben der Betonung von Innovation und Wettbewerbsfähigkeit ebenso auf die europäische Identitätsbildung (Erasmus+ 2021–2027) oder die Hoffnung auf eine bessere Welt (EAIE, o.J.) fokussiert. Im schweizerischen Kontext sind die Absichten, die mit der internationalen Hochschulbildung verfolgt werden, vergleichsweise knapp formuliert. Sie beschränken sich strenger als die bereits erwähnten Positionen auf den Wissenserwerb bzw. Wissensaustausch zum Zwecke des Wettbewerbs zwischen bildungs- und forschungsrelevanten Individuen, Teams, Netzwerken und Institutionen (SBFI, 2018, S. 14).

Ein Spezifikum der schweizerischen Internationalisierungsstrategie im Hochschulbereich stellen der Fokus auf die Berufsbildung und die Betonung des *Nation Brandings* dar. Mit Letzterem sind die «zunehmende Bedeutung der internationalen BFI-Aktivitäten [Bildung, Forschung, Innovation] für die Aussenpolitik der Schweiz und die Verbesserung ihrer Sichtbarkeit im Ausland» gemeint (SBFI, 2018, S. 6). Diese Ausrichtung der Policy-Agenda ist damit nicht vergleichbar mit Agenden anderer Regionen und nimmt deshalb eine Sonderposition ein bzw. kann als dritter Argumentationsstrang neben den oben erwähnten gesehen werden. Die Sonderposition in Bezug auf den Berufsbildungsfokus hängt mit dem dualen Bildungssystem der Schweiz zusammen, dessen Wichtigkeit sich in der schweizerischen Internationalisierungsstrategie im Hochschulbereich niederschlägt.

Betrachtet man also die grossmasstäblichen Bedingungen, unter denen Internationalisierung von Hochschulen stattfindet, dann lassen sich daraus Fragen für die eigene institutionelle Strategie ableiten: Für welche Bereiche der Hochschule ergeben welche Internationalisierungslogiken Sinn? An welchen konkreten und entsprechenden Diskursfeldern wollen wir (mit)arbeiten, mit welchen Netzwerken und programmatischen Akteurinnen und Akteuren wollen wir zusammenarbeiten? In welche Logik(en) wol-

len wir uns einschreiben und wollen wir dadurch auch konkrete Effekte hervorbringen (z.B. in Bezug auf die Identitätspolitik der EU)?

Die grossmasstäblichen Bedingungen erlauben jedoch nicht nur eine gründlichere Auseinandersetzung, sondern schaffen auch Tatsachen. Die Art und Weise, wie sich Hochschulen die internationale Zusammenarbeit vorstellen, hängt massgeblich davon ab. Dies wiederum schränkt unter Umständen Möglichkeiten für Zusammenarbeitsformen ein. Insbesondere der nutzenorientierte Ansatz kann für regionale, spezialisierte Hochschulen wie die Pädagogischen Hochschulen erhebliche Probleme mit sich bringen. Beteiligungen an grossen internationalen Programmen wie der European Universities Initiative werden beispielsweise durch die zugrunde liegende nutzenorientierte Logik erheblich erschwert. Auch auf anderen Kontinenten sind Beispiele dafür zu finden, wie die grossen Logiken Strukturen und damit Tatsachen schaffen. So ist es beispielsweise im Zuge der politischen Harmonisierungs- und damit Internationalisierungsbemühungen in der Bildung der East African Community viel leichter möglich, interinstitutionellen Austausch aufzubauen als anderswo auf dem afrikanischen Kontinent. Auf nationaler Ebene kann die Gründung der Cluster of Cooperation (CLOC) von swissuniversities erwähnt werden, die, kritisch betrachtet, die Logik der internationalisierten Forschung der Universitäten programmatisch umgesetzt hat, was die Beteiligung Pädagogischer Hochschulen nachweislich erheblich erschwerte.

Diese knappen Beispiele zeigen, wie wichtig es ist, sich mit den Bedingungen für Internationalisierung auseinanderzusetzen, nicht zuletzt um sich auch neue Chancen zu erarbeiten.

4 Positionierung der Lehrpersonenbildung im Feld der übergeordneten Internationalisierungsagenden

Was bedeutet es nun für die Lehrpersonenbildung, sich in diesem diversen Policy-Feld zu positionieren? Wie hat sie sich bisher positioniert und wie kann sie das zukünftig tun? Was der Überblick über die diskursiven Beiträge der letzten vierzig Jahre (vgl. Abschnitt 2) gezeigt hat, nämlich die Fokussierung der Internationalisierung der Lehrpersonenbildung auf das Thema der Diversität in Klassenzimmer und Gesellschaft, kann ebenso in den teilweise vorhandenen Internationalisierungsstrategien von Lehrpersonenbildungsinstitutionen im In- und Ausland wiedergefunden werden. Damit wird deutlich, dass der Auftrag zur institutionellen Internationalisierung in der Lehrpersonenausbildung einerseits als eine reduzierte, problemorientierte Handlungsanweisung aufgefasst wird. Andererseits haben diese Institutionen bis heute oftmals eine rein programmorientierte Internationalisierungslogik oder, wie es Leutwyler et al. (2011) nennen, eine Logik des Unterstreichens ihrer «Hochschulförmigkeit». Damit ist gemeint, dass die allermeisten Institutionen wohl an den grossen, subventionierten Mobilitätsprogrammen beteiligt sind, es ihnen jedoch an inhaltlichen Perspektiven mangelt.

In Bezug auf die Interkulturalität als inhaltlichen Fokus, wie sie Leutwyler et al. (2011) fordern, ist hier sicherlich einiges in Bewegung geraten. Es fällt jedoch auf, dass einige Institutionen in Visionen und Grundsätzen zwar grosse inhaltliche Bogen schlagen, beispielsweise mit Verweisen auf die UNO-Nachhaltigkeitsziele, die Stärkung der Demokratie, Entwicklungszusammenarbeit oder Chancengerechtigkeit, den Bezug und die argumentative Korrelation zu konkreten Handlungsfeldern danach jedoch schuldig bleiben (vgl. verschiedene Internationalisierungsstrategien von Pädagogischen Hochschulen im In- und Ausland).

Programmatisch wird die Internationalisierung der Lehrpersonenbildung hauptsächlich mit Personenmobilität gleichgesetzt, und zwar mit der Begründung, dass Lehrpersonen in einem «inter- sowie transkulturellen und globalen Umfeld tätig» seien und die Schülerinnen und Schüler auf die «Teilhabe an diesem Umfeld» vorbereiten sollten (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 10). Hier wird also eine Verbindung zwischen Inter- und Transkulturalität in Schule und Gesellschaft und der internationalen Personenmobilität von Angehörigen der Pädagogischen Hochschulen hergestellt. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass sich diese Internationalisierungslogik seit den 1980er-Jahren nicht massgeblich verändert hat. Die Ziele der Mobilität von (angehenden) Lehrpersonen sind dabei ähnlich, nämlich die Aneignung kulturellen Wissens über die Herkunftsländer und Kompetenzen zur Handhabung der (migrationsbedingten) Klassendiversität oder anderer Herausforderungen im interkulturellen oder «globalen» Bildungsumfeld. Dies belegt die umfangreiche wissenschaftliche Literatur zum Thema (Byker & Putman, 2018; Dervin & Jacobsson, 2021; Egli Cuenat, 2017; Klein & Wikan, 2019; Marx & Moss, 2011) oder beispielsweise die aktuelle Weiterbildungsinitiative von Movetia, in der Lehrpersonen «interkulturell sensibilisiert» werden sollen und die unter anderem auf interkulturelles Training setzt (Movetia, 2022).

Obwohl diese Konzepte seit Langem kritisiert werden (Adick, 2010; Friedman & Antal, 2005; Kürsteiner, 2016, 2022; Nollert & Sheikhzadegan, 2016; Richter & Nollert 2014; Rotter, 2014; Welsch, 1998), hält sich die Vorstellung hartnäckig, dass es so etwas wie abgrenzbare und durch sogenannte «kulturelle Standards» (z.B. Thomas, 2005) beschreib- und erlernbare Kulturen gäbe, die durch Immersion in einem entsprechenden Land oder durch Trainings angeeignet werden könnten. Auch unscharfe Weiterentwicklungen des Konzepts wie diejenige von Dervin und Jacobsson (2021), in der sie Interkulturalität mit «Menschen treffen» gleichsetzen, bieten keine Weiterentwicklung, die einen qualitativen Sprung darstellen würde.

Dass Weltkulturtheorien, beispielsweise diejenige von John W. Meyer (Krücken, 2005) oder die immer noch relevante und aktuelle Theorie der reflexiven Modernisierung (Beck, Giddens & Lash, 1996), aufgezeigt haben, wie die Moderne die Gesellschaften in Richtung der *westlichen* Weltkultur umgearbeitet hat, wird dabei ausgeblendet. Ein Ergebnis dieses Denkens ist beispielsweise, dass Studierendenmobilität immer noch als lokal-kulturelles Ereignis betrachtet wird, das heisst, das Bewirtschaften des Kultur-

begriffs wird im Lokalen essenzialisiert. Neuere Erkenntnisse hingegen zeigen, dass die studentische Mobilitätserfahrung viel mehr global-topologischer Natur ist (Kürsteiner, 2022), indem eben die Weltkultur für das Lernen durch Mobilitätserfahrung einen bisher unterschätzten Stellenwert hat. Der Term «global-topologisch» bezeichnet dabei die Tatsache, dass das Globale oder die Weltkultur eine Verbindung zwischen Räumen und Zeiten schafft, die vielversprechende Lerngelegenheiten in wichtigen Bereichen, beispielsweise in Bezug auf Bildungskonzepte, ermöglicht.

Mit dem Fokus auf die Aneignung kulturellen Wissens, interkultureller Kompetenz und Wissensaustausch reihen sich die Internationalisierungsagenden der Lehrpersonenbildung zwar in den Argumentationsstrang der nutzenorientierten Agenden ein, beschränken sich damit jedoch auf eine sehr reduzierte und punktuell inhaltliche Fokussierung. Während insbesondere die europäische Internationalisierungsagenda mit zahlreichen ausdifferenzierten Initiativen und einer breiten inhaltlich-politischen Argumentation ein mögliches Spektrum aufzeigt, agiert die Internationalisierung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz unserer Einschätzung nach weit unter ihren Möglichkeiten. Die Ausformulierung des entsprechenden strategischen Schwerpunkts der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020) ist ein Beispiel dafür. Hier kann ebenso eine Auseinandersetzung mit den internationalen hochschulpolitischen Chancen und Risiken vermisst werden wie die Fragen in Bezug auf die Verknüpfung von schulischen Bildungsinhalten mit geostrategischen und globalen Nachhaltigkeitsbezügen. Eine differenziertere und die vielfältigen Möglichkeiten auslotende Internationalisierungsagenda würde nicht nur die individuelle Ebene betreffen, sondern wäre *systemisch* angedacht, indem das Bildungssystem an sich mit seinen weiteren *globalen und gesellschaftspolitischen* Bezügen in den Fokus der strategischen Überlegungen rückte. Dabei wäre eine solche Fokussierung anschlussfähig an die Postulate von Ivanova-Chessex et al. (2017) über die Reproduktion von Machtverhältnissen.

Ein weiteres Manko bestehender Internationalisierungsstrategien sind die fehlenden Positionierungen und Auseinandersetzungen mit der Internationalisierung selbst. Internationalisierung ist nämlich kein rein strukturelles Konzept ohne Inhalt, sondern besteht ihrerseits, wie oben kurz angesprochen, aus geostrategischen und bildungspolitischen Paradigmen. Diese Paradigmen haben historisch bedingte Ausprägungen bei gleichzeitigem Bezug zu geostrategischen Überlegungen sowie zu weltkulturellen Universalismen, die auf der Ebene der Bildungspolicies ausformuliert werden. Die Institutionen übernehmen daraus meist nur auf eklektische und unsystematische Art und Weise einzelne Bezüge. Dies steht im Widerspruch zur finanziellen und programmatischen Macht der übergeordneten Institutionen, die diesen Rahmen bestimmen. In der Schweiz betrifft das diejenigen Akteurinnen und Akteure, die die Bildungspolitik definieren bzw. für deren Umsetzung verantwortlich sind. Auch die EU mit ihrem weltweit einzigartigen Erasmus-Programm ist ein wichtiger Motor der Internationalisierung schweizerischer Hochschulen. Diese übergeordneten Akteurinnen und Akteure (z.B. die EU mit dem Erasmus-Programm, aber auch nationale Akteurinnen und Akteure

wie das SBFi oder Movetia) sind nicht nur programmatisch bestimmend, sondern auch inhaltlich, wie wir nachfolgend zeigen werden. Auf der Ebene der Institutionen wäre es gewinnbringend, sich dieser richtungsweisenden Rahmenbedingungen bewusst zu werden und sich entsprechend zu positionieren.

5 Aktuelle Internationalisierungsprojekte und ihre Bezüge zur internationalisierten Lehrpersonenbildung

An dieser Stelle möchten wir kurz auf zwei aktuelle Internationalisierungsprojekte im gesamtschweizerischen Bildungskontext eingehen und damit exemplarisch Chancen und Herausforderungen für die internationale Lehrpersonenbildung herausarbeiten. Die zwei Projekte betreffen zentrale internationalisierungspolitische Schwerpunkte, und zwar die *weitere Europäisierung* der Hochschullandschaft sowie ein Beispiel für *Nation Branding* im Kontext der Nord-Süd-Zusammenarbeit.

Die *European Universities Initiative* hat die Weiterentwicklung des europäischen Hochschulraums bzw. dessen weitere Harmonisierung zum Ziel. Merkmale sind die nahtlose Mobilität, tiefe und langfristige strukturelle und systemische Kooperationen zwischen Universitäten sowie die Begründung durch die aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen wie die Bewältigung der Pandemiefolgen oder die digitale Transformation (European Commission, 2022a). Dabei hat die EU erkannt, wie wichtig die Lehrpersonenbildung für das Projekt der europäischen Integration ist, und hat die Teacher Academies (European Commission, 2022b) ins Leben gerufen. Diese ermöglichen es, auf einer weniger umfassenden Basis als bei European Universities strategisch-inhaltlich zusammenzuarbeiten. Für die Schweizer Lehrpersonenbildung wäre dies eine geeignete Gelegenheit, sich Synergien in Bezug auf globale Herausforderungen zu erschliessen. Zusätzlich könnten gerade auch die immer noch bestehenden strukturellen Hürden betreffend die Mobilitätsaktivitäten in diesem Rahmen – so denn die Schweiz den Zugang erhielte – angegangen werden. Die Schweizer Lehrpersonenbildung ist hier herausgefordert, sich mit der europäischen und der globalen Dimension bzw. mit ihrer *Einbindung in den* europäischen Kontext und in die globale Struktur des 21. Jahrhunderts auseinanderzusetzen. Es ist jedoch gerade diese Europäisierung, die für die Lehrpersonenbildung eine spezifische Herausforderung darstellt und die durch ein strategisches Durchdenken gerade durch die Kammer Pädagogische Hochschulen neue Chancen für die Positionierung eröffnen könnte.

Das zweite Beispiel betrifft die zusammen mit Movetia entworfene Bildungsstrategie der DEZA, die sich in die SBFi-Strategie des Nation Brandings einschreibt, das heisst das Anbieten und Profilieren der selbst definierten Stärken des Schweizer Bildungssystems bei Nachfragerinnen und Nachfragern im Globalen Süden. Dieses Beispiel ist deshalb wichtig, weil es einerseits die Logik und die programmatische Umsetzung der Internationalisierungsagenda eines der wichtigsten Akteure der schweizerischen

Hochschulpolitik, des SBFI, veranschaulicht, und andererseits, weil sich die DEZA als Akteurin in der internationalisierten Schul- und Lehrpersonenbildung positionieren will. An der Ausarbeitung der Strategie waren sowohl Movetia, die wichtigste Finanzierungsorganisation der internationalisierten Lehrpersonenbildung, als auch Pädagogische Hochschulen direkt beteiligt. Pädagogische Hochschulen wurden auch in das Beratungsgremium der DEZA einberufen und sie wurden als Netzwerkakteurinnen aktiv am Prozess beteiligt. Die DEZA möchte dabei Zugang zu den Expertinnen- und Expertenressourcen der Pädagogischen Hochschulen bekommen, die damit der Strategie zur Umsetzung verhelfen sollen. Ausserdem sind mit der Strategie Finanzierungsmöglichkeiten verbunden, was bedeutet, dass diejenigen Pädagogischen Hochschulen, die sich in der Nord-Süd-Zusammenarbeit engagieren, direkt von deren Ausrichtung betroffen sind. Durch den kritischen Blick auf diese Strategie wird aufgezeigt, welche Chancen sich daraus für die Internationalisierung der Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Nord-Süd-Zusammenarbeit und bei der Positionierung im Feld der internationalisierten Bildung ergeben.

Was nun die inhaltliche Ausrichtung der Strategie angeht, fällt auf, kritisch betrachtet, dass der jahrzehntelange, öffentlich und akademisch geführte post-, anti-, de- und neokoloniale Diskurs darin unbeachtet bleibt. Diese die (neo)kolonialen Machtverhältnisse kritisierenden Positionen sind selbst aufgrund ihrer Normativität kritisierbar, weshalb wir sie hier nicht per se als Lösungsansätze «anpreisen». Dennoch ist es problematisch, wenn nicht zur Kenntnis genommen wird, dass die grossen internationalen Institutionen mit ihren als westlich angesehenen Konzepten in nicht wenigen Teilen des Globalen Südens als neokoloniale Herrschaftsinstrumente wahrgenommen werden und dass die in ebendiesen Organisationen verbreiteten Konzepte nicht als universell, sondern eben als westlich aufoktroiert empfunden werden. Dies gilt zum Beispiel für die Bildung genauso wie für die Sustainable Development Goals der UNO. Die zunehmende antiwestliche Haltung beispielsweise in Subsahara-Afrika (Essono Tsimi, 2022) wird sowohl im medialen als auch im politischen Diskurs der Region sichtbar.

Und tatsächlich ist das Argument, dass sich die Bildungsstrategie der DEZA (2017) in einer klassischen westlichen Überlegenheitsposition wiederfindet, leicht zu erkennen, wenn man einige Passagen daraus liest. Die Annahme beispielsweise, dass ein «sinnvolles Leben» oder die «Widerstandsfähigkeit einer Gesellschaft» von der erfolgreichen Umsetzung des westlichen Bildungsmodells abhängt, ist unter dekolonialisierungstheoretischem Gesichtspunkt sicherlich zweifelhaft (DEZA, 2017, S. 6). Auch das Postulat des Anpassungszwangs an die globalisierte Wirtschaft ist aufgrund der Machtasymmetrie als problematisch anzusehen (DEZA, 2017, S. 24). Zudem hat Meyer (Krücken, 2005, S. 92) darauf hingewiesen, dass solche funktionalistischen Annahmen, die die Weltkultur ausmachen und die «noch in den entferntesten Winkeln der Erde umgesetzt werden ... Ergebnisse hervorbringen, die man in keiner vernünftigen Weise als ‹funktional› für die jeweilige [nicht westliche] Gesellschaft bezeichnen kann».

Die Irritation darüber kann von der internationalisierten Lehrpersonenbildung produktiv aufgenommen werden, indem sie sich kritisch mit solchen Annahmen und den darunterliegenden Paradigmen auseinandersetzt. Wo sind wir immer noch in diesen *universalistisch-funktionalen* Denkmustern gefangen, wenn wir uns in einen Nord-Süd-Zusammenhang begeben? Dabei ginge es darum, substantiell und fundamental mit unseren Partnerinnen und Partnern aus dem Globalen Süden zusammenzuarbeiten, und zwar nicht, indem wir «dort» Projekte umsetzen oder uns über irgendwelche Stereotypen oder Interkulturalität unterhalten, sondern indem wir ihre kritische Expertise «hier» für einen materiellen Neuanfang nutzen und uns den Spiegel vorhalten lassen. Konkret hiesse dies beispielsweise, Unterrichtspraktiken, Lehrmittel etc. hier bei uns von ihnen kritisch kommentieren zu lassen und diese aufgrund ihrer Expertise auf eine neue Basis zu stellen. Man könnte sagen, wir benötigen «Entwicklungshilfe» und Expertise von ihnen und nicht umgekehrt.

Diese Beispiele zeigen einerseits, dass ein unhinterfragtes Reproduzieren von Internationalisierungslogiken auch zu Zwängen beim damit verbundenen Handlungsspektrum führt. Wenn einige Institutionen zum Beispiel mit der Teilnahme an Teacher Academies liebäugeln, haben sie sich dann auch damit auseinandergesetzt, inwiefern dies Fragen zur Europäisierung der Lehrpersonenbildung aufwirft oder ob die dort vorgesehene Selbstverständlichkeit der Mobilität in der Lehrpersonenbildung und bei amtierenden Lehrpersonen und anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren von den Institutionen auch wirklich gewollt und umsetzbar ist? Auch Überlegungen auf der ganz allgemeinen Ebene sind hilfreich: Bei einer nutzenorientierten Haltung neigen Akteurinnen und Akteure wohl eher dazu, sich einfach an allen möglichen Programmen zu beteiligen (Stichworte «Visibilität», «Strukturell-programmatische Internationalisierung», «Wettbewerbsvorteil» etc.), ohne eine innere Kohärenz in Bezug auf die Internationalisierungslogiken herzustellen. Andererseits können genau aus dieser Erkenntnis neue Chancen abgeleitet werden, nämlich die kritische Neupositionierung, die mittels inhaltlicher Analyse die Profile der einzelnen Institutionen zu schärfen hilft und einen Weg für Innovation statt Reproduktion öffnet.

6 Vorschläge für eine Neuausrichtung der Internationalisierungsagenden

Wir haben zwei Beispiele von internationalen Trends in der Bildung vorgestellt, die sich an aktuellen Herausforderungen der internationalen Bildungslandschaft und den entsprechenden Agenden orientieren, nämlich 1) Fragen der Einbindung in den europäischen Bildungskontext und damit der Ausrichtung an *geopolitischen* Bildungsagenden und 2) das Auflösen *universalistisch-funktionaler* Strukturen in der Nord-Süd-Zusammenarbeit. Letztere schreibt sich ein in die neuere Diskussion zu Machtfragen im Rahmen von Internationalisierungsaktivitäten im Bildungskontext.

Methodisch schlagen wir ebenfalls eine Neuausrichtung der Internationalisierungsagenden vor, die als Alternative zur Nutzenorientierung und zu den ethisch-moralischen Argumenten gesetzt werden kann: Topologische Ansätze (z.B. Martin & Secor, 2014) können hilfreich sein, um abgegrenzte funktionale Vorstellungen internationaler Aktivitäten, wie sie für reproduzierende Systeme typisch sind, zugunsten eines Denkens in Beziehungen aufzulösen. Dabei gilt es, zwei Arten zu unterscheiden: Das *räumliche* topologische Denken orientiert sich an der Vorstellung von netzwerkartigen, *entstehenden* Räumen und nicht am herkömmlichen, rationalisierenden Transferdenken von Raum X zu Raum Y. Das *konzeptionelle* topologische Denken (DeLanda, 2011) erlaubt es, ein *offenes, dynamisches* System in seinen verschiedenen Möglichkeiten und Varianten zu denken. Lysgård und Rye (2017) beispielsweise haben für die Analyse transnationaler Studierender einen topologischen Ansatz vorgestellt, bei dem nicht die absoluten Raumbezüge im Sinne funktionalistisch abgegrenzter räumlicher Beziehungen relevant sind, sondern bei dem Nähe und Distanz durch Präsenz und Absenz definiert werden (Lysgård & Rye, 2017, S. 2119). Präsenz und Absenz betreffen auch die zeitlichen Dimensionen. Was also beispielsweise als Vergangenheit immer noch präsent ist, kreiert eine räumliche Nähe.

Topologien bezeichnen zudem das, was einen ständigen Prozess am Laufen hält, also das ständige Werden im Gegensatz zum innehaltenden Sein. Deshalb geht es darum, sich über die *Veränderungsfaktoren* in einem fraglichen dynamischen und relationalen Prozess bewusst zu werden, die ihn am Laufen halten und aus deren Energie sozusagen multiple Varianten hervortreten können. Ein anderes Merkmal topologischer Strukturen betrifft die *Ununterscheidbarkeit* von normalerweise getrennten und klar identifizierbaren Charakteristika, also zum Beispiel «innen» und «ausen», «Transformation» und «Kontinuität» oder «eigen» und «fremd». Als Veranschaulichung dienen üblicherweise das Möbiusband und die Kleinsche Flasche (Martin & Secor, 2014, S. 433). Insbesondere das Fremde, welches das Eigene ist und umgekehrt, bzw. deren Ununterscheidbarkeit kann in Bezug auf internationale Beziehungen in der Bildung von Bedeutung sein, aber auch Transformation und Kontinuität. Wir können uns zum Beispiel die Entwicklung des Bildungssystems in einem Land des Globalen Südens durch Expertise und Modelle des Globalen Nordens als einen Prozess vorstellen, in dem zwar ein Bildungssystem gemäss den Standards des Nordens transformiert wird, das aber die Kontinuität des Wesens der weltkulturellen Überlegenheit und damit Unangepasstheit (nicht strukturell, sondern prinzipiell) beinhaltet – Transformation und Kontinuität in einem.

Als weitere Veranschaulichung kann man die frankophonen Ex-Kolonien Subsahara-Afrikas zusammen mit Frankreich als einen einheitlichen Raum betrachten, der mitunter auch abwertend als «*Françafrique*» bezeichnet wird, weil die räumliche Nähe durch die relationalen Beziehungen und die andauernde Präsenz der ehemaligen Kolonialmacht entsteht. Diese manifestiert sich materiell durch das Fortbestehen des französischen Bildungssystems, die Sprache, die Identifikation mit dem Frankophonen als

Abgrenzung zum Anglophonen sowie die weiterhin bestehenden aktuellen machtpolitischen und ökonomischen Verflechtungen. Dieser Beziehungsraum wiederum ist Teil eines ständigen Prozesses von Emanzipation, Abhängigkeit und Identitätsfindung, der weitreichende Auswirkungen hat. In einem Süd-Nord-Engagement sollte man sich dieser Dynamiken bewusst sein und darüber nachdenken, inwiefern man mit seinen Aktivitäten in diese Dynamiken eingreift oder sie stabilisiert und was damit an Transformation und Kontinuität forciert wird.

Ein anderes Beispiel für die Ausrichtung der internationalen Bildungsagenda als Topologie ist ein Netzwerk bestehend aus (Nord-Süd-)Hochschulpartnerschaften, das das Verständnis von Inklusion neu konstruiert. Bisher wurde das gängige Konzept von Inklusion überwiegend durch die Diskussion in den nördlichen Industrieländern geprägt. Das Konzept der Inklusion als Umgang mit Deviation hat sich mittlerweile jedoch als weltweiter Trend etabliert. In den Hochschulpartnerschaften soll das Verständnis im Dialog gemeinsam neu (re)konstruiert werden. Die Topologie dieses Netzwerks zeichnet sich dadurch aus, dass Inklusion vielfältig und abgekoppelt von Standards thematisiert und bearbeitet wird. Somit sollen kulturell angepasste Varianten dessen, wie Inklusion verstanden und umgesetzt wird, ermöglicht werden: Wie gehen verschiedenste Gesellschaften mit Abweichungen um und wie begründen sie es? Was gibt es zum Beispiel für indigene Formen und Arten in Bezug darauf, wie mit Beeinträchtigungen umgegangen wird? Wie gehen Partnerinnen und Partner des Südens mit dem westlich-dominanten Konzept der Inklusion um? Diese offene, dynamische Herangehensweise ermöglicht vielfältige Lerngelegenheiten für beide Seiten und ermöglicht das Denken und Handeln in Variabilitäten und Multiplizitäten der Fragestellungen bzw. Herangehensweisen als Merkmale für topologische Ansätze.

7 Fazit

Die internationalisierte Lehrpersonenbildung muss sich ihrer Spezifika und ihrer Kleinräumigkeit stellen. Wie wir zeigen konnten, liegt jedoch genau darin eine besondere Stärke. Viele problematische Aspekte werden, wie oben gezeigt, gerade von den etablierten und daher mächtigen Institutionen der den Hochschulen übergeordneten Ebenen *reproduziert* und können von der Lehrpersonenbildung hinterfragt werden. Eine entsprechende strategische Unterstützung durch die Kammer Pädagogische Hochschulen sowie eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Fragen auf verschiedenen Ebenen wären wünschenswert und gewinnbringend. Dieses Hinterfragen und das Finden eigenständiger, kritischer Positionen würde den Institutionen der Lehrpersonenbildung helfen, sich im Feld der hochschul- und bildungspolitischen Agenden als eigenständige Akteurinnen und Akteure zu *positionieren*, die nicht nur programmatisch nachvollziehen, sondern auch ausgestalten. Dies ist leider bislang nicht oder zu wenig geschehen, wie die obigen Beispiele zeigen. Damit einher geht natürlich die Erschließung neuer Finanzierungsmöglichkeiten.

In Bezug auf die Orientierung an internationalen Bildungsagenden und insbesondere an der europäischen kann eine andere Chance darin liegen, die internationalisierte Bildung auch als ein Instrument zu begreifen, welches den *grösseren geostrategischen und internationalen bildungspolitischen Zusammenhang* als relevante Bedingung begreift. Die EU hat zum Beispiel aufgrund der aktuellen geopolitischen Lage den Balkan und Afrika als strategisch prioritäre Aktivitätsräume definiert. Dies in die strategischen Überlegungen einzubeziehen, wäre hier ein wichtiges Moment, neben der Frage nach den Herausforderungen in Bezug auf die weitere Europäisierung der Lehrpersonenbildung. Diese Orientierung am grösseren Bezugsrahmen kann die innere *Kohärenz* der einzelnen institutionellen Massnahmen erhöhen, indem nicht von tradierten und reproduzierten Instrumenten ausgegangen wird, sondern indem die Massnahmen im Hinblick auf ein vertiefter durchdachtes und übergeordnetes strategisches «Muster» entworfen werden.

Der Einbezug der inhaltlichen Dimension von Internationalisierung *an sich* als eigenständiges Nachdenken über die genuinen Mechanismen von *internationalen* Kooperationen als *raumrelevanten* Aktivitäten im Gegensatz zum nicht räumlichen Konzept der Kooperation (angenähert an den reinen Austauschgedanken von Dervin & Jacobsson, 2021) ist ein weiterer Punkt, der unserer Meinung nach einen Unterschied in Bezug auf die innere Logik von verschiedenen institutionellen Instrumenten und Aktivitäten machen würde.

Nicht zuletzt bieten topologische Ansätze die Möglichkeit eines fundamentalen Nachdenkens darüber, wo sich internationale Bezüge als Innovationsmöglichkeiten anbieten, weil sie als Katalysatoren fungieren können. Innovation wird dabei als Effekt begriffen und nicht als Hauptziel, das man anpeilt. Begreift man internationalisierte Bildung als System von Parametern, deren Adjustierungen zu neuen Ausprägungen führen, kann man sie als Katalysator nutzen. Ausserdem ist es so möglich, räumliche Vernetzungen zu schaffen, die in der abgrenzenden Perspektive nicht offensichtlich sind. Fragen der Normativität beispielsweise stecken im Bildungssystem an sich, haben aber ebenso eine globale Relevanz, insbesondere in Zeiten, in denen die Dominanz westlicher Systeme auf verschiedenen Ebenen grundsätzlich infrage gestellt ist, was Normativität zu einer räumlichen Fragestellung werden lässt. Ebenso sind beispielsweise die Variabilität und die überregionale Kontextualität von Sprachsystemen (z.B. verschiedene Frankophonien) im Sprachunterricht und damit die *Internationalität* (und eben nicht das Lernen über die französische, englische, italienische etc. Kultur) dieser Fächer noch nicht genügend präsent. Diese Möglichkeiten auszuloten und überregional organisierte Potenzialräume im räumlichen wie auch konzeptionellen Sinn zu schaffen, sind nach bisheriger Betrachtung an dieser Stelle mögliche Szenarien für zukünftige Internationalisierungsagenden für die Lehrpersonenbildung.

Literatur

- Adick, C.** (2010). Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In A. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur* (S. 105–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allemann-Ghionda, C.** (1999). Die kulturelle und sprachliche Vielfalt – eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 297–306.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S.** (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Byker, E. J. & Putman, S. M.** (2019). Catalyzing cultural and global competencies: Engaging preservice teachers in study abroad to expand the agency of citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 23 (1), 84–105.
- DeLanda, M.** (2011). *Intensive and topological thinking*. Video lecture [YouTube]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=0wW2l-nBIDg> (29.10.2022).
- Dervin, F. & Jacobsson, A.** (2021). *Teacher education for critical and reflexive interculturality*. Cham: Palgrave Mcmillan.
- DEZA.** (2017). *Bildungsstrategie DEZA. Grundbildung und Berufsbildung*. Bern: Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit.
- EAIE.** (o.J.). *About EAIE*. Verfügbar unter: <https://www.eaie.org/about-eaie.html> (29.10.2022).
- Egli Cuenat, M.** (2017). PluriMobil: Pragmatic enhancement of intercultural learning before, during, and after study abroad. In J. Jackson & S. Oguro (Hrsg.), *Intercultural interventions in study abroad* (S. 175–189). New York: Routledge.
- Essono Tsimi, É.** (2022). *L'antiracisme rend-il heureux? Race et ethnicité dans les espaces francophones*. Paris: Hermann Éditeurs.
- European Commission.** (2022a) *European Universities initiative*. Verfügbar unter: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative> (29.10.2022).
- European Commission.** (2022b). *Erasmus+ Teacher Academies*. Verfügbar unter: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/teacher-academies> (29.10.2022).
- Friedman, V.J. & Antal, A.B.** (2005). Negotiating reality: A theory of action approach to intercultural competence. *Management Learning*, 36 (1), 69–86.
- Gerber, R.** (1993). Luzern: Trimesterkurs. Interkulturelles Lernen als Projekt der Langzeitfortbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (3), 283–286.
- Hildbrand, T. & Tremp, P.** (2002). Lehrer/in werden im Campus Europa: Studiengangskonzepte an Pädagogischen Hochschulen und die Reform des europäischen Bildungsraums. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 193–202.
- Ivanova-Chessex, O., Fankhauser, M. & Wenger, M.** (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (1), 182–194.
- Jenzer, C.** (1984). Unterricht in Klassen mit Ausländerkindern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (3), 121–123.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Klein, J. & Wikan, G.** (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100.
- Krücken, G.** (Hrsg.). (2005). *John W. Meyer. Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kürsteiner, B.** (2016). Educational visions as cultural processes. Student exchange as a form of sustainable internationalization. In B. Kürsteiner, L. Bleichenbacher, R. Frehner & A.-M. Kolde (Hrsg.), *Teacher education in the 21st century: A focus on convergence* (S. 272–294). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Kürsteiner, B.** (2022). *Student learning abroad: A socio-material analysis of learning processes of teacher education students abroad*. Unveröffentlichte Dissertation. Fribourg: Universität Fribourg.

- Leutwyler, B., Mantel, C. & Tremp, P.** (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 5–19.
- Lysgård, H. K. & Rye, S. A.** (2017). Between striated and smooth space: Exploring the topology of transnational student mobility. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 49 (9), 2116–2134.
- Martin, L. & Secor, A. J.** (2014). Towards a post-mathematical topology. *Progress in Human Geography*, 38 (3), 420–438.
- Marx, H. & Moss, D. M.** (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 35–47.
- Movetia.** (2022). *Weiterbildung zur interkulturellen Sensibilisierung von Sek-I-Lehrpersonen*. Verfügbar unter: <https://www.movetia.ch/programme/weitere-angebote/weiterbildung-lehrpersonen> (29.10.2022).
- NAFSA.** (2020). *Recommendations for Biden-Harris administration: Rebuilding & restoring international education leadership*. New York: NAFSA.
- Nollert, M. & Sheikhzadegan, A.** (Hrsg.). (2016). *Gesellschaften zwischen Multi- und Transkulturalität*. Zürich: Seismo.
- Oberzaucher-Tölke, I., Kosorok Labhart, C. & Schöllhorn, A.** (2017). «Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (1), 152–164.
- Richter, M. & Nollert, M.** (2014). Transnational networks and transcultural belonging: A study of the Spanish second generation in Switzerland. *Global Networks*, 14 (4), 458–476.
- Rotter, C.** (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 44–60.
- SBFI.** (2018). *Internationale Strategie der Schweiz im Bereich Bildung, Forschung und Innovation. Strategie des Bundesrats, Juli 2018*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Abteilung Internationale Beziehungen.
- Stadler, P.** (1999). Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 285–296.
- Steiner-Khamsi, G.** (1989). Migrationsgeschichten: Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (1), 19–29.
- Thomas, A.** (2005). Kultur und Kulturstandards. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S. 19–31). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Welsch, W.** (1998). Transculturality: The puzzling form of cultures today. In M. Featherstone & L. Scott (Hrsg.), *Spaces of culture: City, nation, world* (S. 194–213). London: Sage.
- Zemp, B. W.** (2000). Globales Lernen und IKT: Versuch einer didaktischen Vernetzung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 102–104.

Autorinnen

Brigitte Kürsteiner, M.Sc./MAS, Pädagogische Hochschule Luzern, brigitte.kuersteiner@phlu.ch
Nathalie Hermann, M.A., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, nathalie.hermann@hfh.ch