

Kompetenzvermittlung durch digitale Auslandserfahrungen im Studium

Eine Studie zu den Potenzialen für eine interkulturelle und reflexive Lehramtsausbildung

Silke Braselmann^{1,*}, Sophie Elly Ewers¹ & Philipp Kramer¹

¹ *Friedrich-Schiller-Universität Jena*
* *Kontakt: Friedrich-Schiller-Universität Jena,*
Philosophische Fakultät,
Institut für Anglistik/Amerikanistik,
Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena
silke.braselmann@uni-jena.de

Zusammenfassung: Während der Coronapandemie wurden digitale Austauschprogramme ein zentraler Bestandteil unterschiedlicher Internationalisierungsprozesse und -projekte. Aufbauend auf Interviews im Rahmen des Projekts „Interkulturalität und Diversität erleben durch Auslandsstudien“ (IDEAS) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena stellt dieser Beitrag die Chancen und Herausforderungen digitaler Austauschprogramme mit besonderem Fokus auf das Lehramtsstudium dar. Mit einem strukturprozessualen Verständnis von Interkulturalität und einer Betonung von Standpunktreflexivität als Professionskompetenz (Bolten, 2020) können datenbasiert die Potenziale digitaler Auslandserfahrungen aufgezeigt werden. So wird deutlich, warum diese Formate auch in Zeiten erhöhter physischer Mobilität einen großen Mehrwert für das (Lehramts-)Studium haben können.

Schlagwörter: Internationalisierung der Lehrerbildung; Interkulturalität; interkulturelle Kompetenz; Digitalisierung; virtuelle Mobilität; Lehramtsstudium



1 Einleitung

Der professionsbezogene, inklusive Umgang mit Diversität und Mehrperspektivität ist inzwischen als Kernkompetenz professioneller Lehrkräfte zu verstehen (vgl. OECD, 2010). Dazu zählen nicht zuletzt auch Kompetenzen der interkulturellen Zusammenarbeit und des globalen Lernens. Um hierfür sensibilisiert werden zu können, ist ein durch reflexive Begleitkonzepte gestützter Auslandsaufenthalt einer der besten Wege.¹

Internationalisierungsbestrebungen des Lehramts setzten bislang auf mehrheitlich analogen Austausch. Für die vergleichsweise langsam voranschreitende Internationalisierung des Lehramts bedeuteten das Jahr 2020 und die Coronapandemie einen herben Einschnitt (vgl. Krenzel, 2021; Satar, 2021; Volkmann, 2021). Der direkte, analoge Austausch *at home* oder *abroad*, wie bis Anfang 2020 in allen akademischen Disziplinen noch vorrangig üblich, war bis auf weiteres nicht mehr möglich. Dies hatte nicht zuletzt auch auf Projekte zur Förderung von Mobilität und Internationalisierung des Lehramtsstudiums gravierende Auswirkungen. Es stellte sich die Frage, welche Alternativen sich anbieten, wenn Reiseaktivitäten entfallen. Womit lassen sich unter den nunmehr erschwerten Bedingungen der ohnehin oftmals als besonders stark in der *pädagogischen Provinz* (vgl. Kämper-van den Boogaart, 2018) verhafteten und lokal verorteten Lehramtsausbildung Verbindungen ins Ausland stiften?

Im Rahmen des Projekts „Interkulturalität und Diversität erleben durch Auslandsstudien“ (IDEAS) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena wurde daher ein Pilotprojekt zur digitalen Studierendenmobilität im Lehramt entwickelt, das interkulturelle Austausche und internationale Erfahrungen auch in Zeiten einer Pandemie durch *virtual mobilities* (vgl. O’Dowd, 2022, S. 3) ermöglichen sollte. Im Wintersemester 2020/2021 wurden so Studierende digital in Onlineseminare und -vorlesungen an verschiedene Universitäten im Ausland entsendet.

Aus diesem notwendigen Wandel innerhalb des Projekts entwickelte sich die Fragestellung, wie die Lehramtsstudierenden ihre Erfahrungen mit Lehr-Lern-Formaten an Universitäten im Ausland im virtuellen Kontext bewerten – eine akademische Diskussion, die seither vielerorts vorangebracht wird. Digitaler Austausch ist zwar kein neues oder unerforschtes Feld (vgl. Colpaert, 2020; O’Dowd, 2021, 2022), doch da inzwischen auch die Europäische Kommission virtuelle Austauschprogramme in ihren *Digital Education Action Plan* integriert hat (vgl. EC, 2020), ist eine tiefgreifende und umfassende Auseinandersetzung mit diesen Programmen unerlässlich – dies gilt nicht zuletzt für die von mangelnder Mobilität geprägte Lehramtsausbildung in Deutschland. Um hierzu einen Beitrag zu leisten, argumentieren wir, dass die oft als Ziel definierte interkulturelle Kompetenz Standpunktreflexion auch in digitalen Kontexten als zentrales Element mitdenken muss. Dabei soll es nicht um Handlungsvorgaben für interkulturelle Begegnungen gehen, sondern um das Anstoßen individueller Positionierung und Reflexion, wie im Folgenden gezeigt wird. Um dies zu begründen, soll zunächst ein aktuelles Verständnis für Interkulturalität geschaffen werden, welches im Zusammenhang mit Internationalisierungsstrategien nur selten kritisch betrachtet wird. Ausgehend für unsere Überlegungen sollen daran anschließend die erhobenen Daten aus Interviews mit Teilnehmenden aus dem Pilotprojekt zur digitalen Studierendenmobilität im Lehramt die Grundlage unserer Argumentation bilden und diese evidenzbasiert stützen.

¹ Zum Projekt IDEAS und den Voraussetzungen gelungener Internationalisierungsprozesse vgl. Volkmann (2021).

2 Interkulturalität und Lehramtsausbildung

Dass Lehramtsstudierende wenig mobil sind und Auslandsaufenthalte selten als Teil ihres Studiums begreifen, ist ein inzwischen viel behandelter Umstand (vgl. Kämper-van den Boogaart, 2018). Es gibt eine Vielzahl an Projekten und Initiativen, die sich deshalb der Internationalisierung des Lehramts in Deutschland verschrieben haben (Christoforatu & Erfurth, 2017; Krenzel 2021). Dabei finden verschiedene Formate *at home* und *abroad* Anwendung, so vor allem Austausch und Auslandsaufenthalte von Studierenden an Universitäten und Schulen. Häufig wird dabei ein Fokus auf die Förderung von *interkultureller Kompetenz* gelegt, die durch Begegnungen mit Schüler*innen- und Studierendengruppen aus anderen Ländern und (im Bestfall) deren Vor- und Nachbereitung gesteigert werden soll. Der Umgang mit dem Begriff der *interkulturellen Kompetenz* bzw. der *Interkulturalität* ist indes interdisziplinär und international keineswegs einheitlich und wird häufig einfach mit Mobilitätserfahrungen an sich gleichgesetzt, was theoretisch-konzeptionell durchaus problematisch ist (vgl. Christoforatu & Erfurth, 2017).

Während Konzepte wie Transkulturalität und Hybridität in der Kulturwissenschaft und Philosophie seit Jahrzehnten diskutiert werden (vgl. Welsch, 2000) und auch fremdsprachendidaktische (Matz et al., 2014) sowie pädagogische Konzepte zunehmend prägen (Kalpaka & Mecheril, 2010), ist ein weiteres Überdenken der eigentlichen Bedeutung und Inhalte von Interkulturalität und interkultureller Kompetenz auch im Zusammenhang mit Internationalisierungsstrategien dringend nötig. Diese Notwendigkeit ergibt sich auch daraus, dass der Umgang mit Interkulturalität ohne eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff und seinen konkreten Inhalten Gefahr läuft, in einer Verstärkung von Differenzkategorien und stereotypisierendem Denken zu resultieren (vgl. Massumi, 2017; Volkmann, 2014).

Die ohnehin schon breit geführte Debatte um die gewohnten Austauschformen und verstärkt digitale Vernetzungs- und Entsendungsformate wurde durch die Coronapandemie erheblich vorangetrieben (vgl. O'Dowd, 2021, S. 5; Satar, 2021, S. 3). Diese Entwicklung hat Auseinandersetzungen mit interkultureller Kompetenz und deren konkreten Gehalt für die Lehrer*innenausbildung um eine weitere Komponente erweitert: Wie können Begegnungen von Lehramtsanwärter*innen mit Kommiliton*innen oder Schüler*innen im digitalen Raum beurteilt werden? Eignen sie sich als Mittel zur Internationalisierung des Lehramts und, wenn ja, bergen sie dieselben Stereotypisierungstendenzen wie bereits vor der Pandemie etablierte physische Mobilitäten?

Der Fokus auf den Einsatz von interkultureller Kompetenz, sobald „Migrationsandere“ (Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 80) unter den Adressat*innen sind, birgt ein hohes stereotypisierendes Potenzial (Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 80), denn es verfestigt sich eine implizite Verknüpfung der Begriffe *Migration* und *Interkulturalität*. Diese von Kalpaka und Mecheril (2010) kritisierte Verschränkung in Alltagsdiskursen legt nahe, dass der Begriff der Interkultur in diesem Zusammenhang stets ein binär verortetes Verständnis *zwischen den Kulturen* enthält: Individuen gehören demnach jeweils einer Herkunftskultur an und sind primär durch diese geprägt. Die jeweiligen Kulturen sind in diesem Interkulturalitätsverständnis miteinander vergleichbar und voneinander abgrenzbar (Bolten, 2020, S. 96). Der Raum zwischen ihnen, die *Interkultur*, soll dann mit der entsprechenden Kompetenz begehbar gemacht werden können.

So entsteht ein gefestigtes Verständnis von Kultur, welches von der Migrationspädagogik kritisiert wird:

„Mit der Suggestion, es gäbe Kultur A, B, C, D – und der Bereich, in dem sie sich trafen, sei gleichsam der Bereich, der potenziell immer mit Konflikten aufgeladen sei, die es zu überwinden gelte – wird eine Trennung der Kulturen behauptet, die es so nicht gibt“ (Karakasoglu et al., 2019, S. 54).

Es werden also häufig kulturelle Differenzmarkierungen, nationale Bezugsräume und ein binäres, essenzialistisches und dichotomes Verständnis von „uns“ und „den Anderen“ aufrechterhalten, welches nicht zuletzt auch auf natio-ethno-kulturellen Kulturverständnissen fußt. In diesem wird das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen oftmals als problembehaftet oder herausfordernd gerahmt (vgl. Massumi, 2017, S. 581).

Die bestehende Kritik an diesem Verständnis von Interkulturalität knüpft u.a. an das Kulturverständnis von Wolfgang Welsch an. Welsch grenzte sich als Vertreter der post-modernen Kulturphilosophie mit seiner Definition von Transkulturalität gegen etablierte, tendenziell abgeschlossene und natio-ethno-kulturell begründete Kulturverständnisse ab, die durch „ein inneres Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot“ (Welsch, 2012, S. 27) charakterisiert sind. Stattdessen begreift er das Individuum als in sich von vielen Kulturen geprägt und damit als intern transkulturell, statt Kultur an einem exkludierenden Kollektiv festzumachen (vgl. Welsch, 2012, S. 31). Das zuvor vorherrschende Insel- oder Kugelverständnis von Kulturen, welches nach Welsch auf „falsch hypostasierten Binarismen“ (Volkman, 2014, S. 41) beruht, bezeichnet er als „deskriptiv falsch und normativ irreführend“ (Welsch, 2000, S. 336), sind unsere Kulturen doch längst durch Durchdringung geprägt. Welsch (2000) lehnt den Begriff der Interkultur entsprechend ab und setzt auf das sich inzwischen durchsetzende Konzept der Transkulturalität (vgl. Welsch, 2012, S. 32f.), weil die von ihm sogenannten „Interkulturalisten“ (Welsch, 2012, S. 32) weiterhin am Kugelmodell festhielten und viel Wert auf den Raum zwischen den Kulturen und Gesellschaften legten. In einem praxisbezogenen Zugang spricht Bolten (2020) sich jedoch für die Beibehaltung des Begriffs der Interkultur aus, eben weil er situationsgebunden unterschiedliche Bedeutungen in sich trage. Gerade die *fuzziness* des Begriffs ermögliche einen praktischen, situationsgebundenen Gebrauch, der sowohl struktur- als auch prozessbetonte Verwendungen zulasse.

Im praxisnahen Kontext interkultureller Wirtschaftskommunikation arbeitet Bolten (2020) mit dem etablierten Interkulturalitätsbegriff: Wenn Kulturen als abgrenzbare Gefüge betrachtet werden, die miteinander verglichen werden können, spricht dies für eine *strukturorientierte* Kulturbegriffsverwendung. Kulturen werden hier zu „Containerbegriffen“ (Bolten, 2020, S. 97), in die Zugehörigkeitsattribute einsortiert und als Abgrenzungsmarker verwendet werden können. Dem gegenüber steht ein *prozessorientierter* Kulturbegriff, „der eher in offenen, kohäsions- und netzwerkgeleiteten Kulturverständnissen einen angemessenen Ausdruck finde[t] (,Identität durch Beziehungen‘)“ (Bolten, 2020, S. 97). Das Agieren des Individuums ist hier zentral: Jede*r Einzelne ist nach prozessorientierter Auffassung in verschiedene kulturelle Akteursfelder eingebettet und steht zu jedem in individuell unterschiedlichem Verhältnis (Bolten, 2020, S. 101). Die einzelnen Verhältnisse in dieser Mehrfachzugehörigkeit sind gekennzeichnet durch Vertrautheit bzw. Unvertrautheit.

Kultur und Interkultur bezeichnen somit keine unterschiedlichen Entitäten, sondern das jeweilige Verhältnis, in dem sich ein Individuum befindet. Damit sind beide, sowohl Kultur als auch Interkultur, stark standpunkt- und situationsgebunden und von der individuellen Perspektive abhängig. Diese individuelle Positionierung im Verhältnisgeflecht zu kulturellen Akteursfeldern bestimmt also, ob eine Situation als kulturell oder interkulturell geprägt empfunden wird.

Statt im Begriff der Interkulturellen Kompetenz vor allem die geübte Vermittlung *zwischen* den Kulturen zu sehen (Bolten, 2020), fokussiert dieser Beitrag im Zusammenhang mit Internationalisierungsstrategien im Lehramt den Wert von Standpunktreflexion und Perspektivenreflexivität als zentralen Aspekt, um aus der Kenntnis der eigenen kulturellen Mehrfacheinbettung in den kompetenten Umgang mit unvertrauten Situationen kommen zu können (vgl. von Helmolt, 2016). Damit wird der Fokus nicht auf die Abgrenzung von „Uns“ und den „Anderen“ bzw. das Eigene und das Fremde gelegt, sondern das Bewusstsein um die eigene Positionierung als Ausgangspunkt für den Umgang

mit verschiedenen kulturellen Akteursfeldern genutzt. Dieses Verständnis von Interkultureller Kompetenz kann generalisierenden und selbstüberschätzenden Tendenzen entgegenwirken, die Duraisingh et al. (2021) in Zusammenhang mit digitalbasierten Austauschen von Jugendlichen beforcht und als „Three O’s“ zusammengefasst haben: *Overgeneralization* bezieht sich auf die Nutzung einer einzigen Geschichte als repräsentativ oder synonym für eine Kultur. *Overconfidence* bezieht sich auf ein Überschätzen des eigenen Vorwissens über eine andere Kultur sowie das Voraussetzen der eigenen Perspektiven als Standard. *Othoring* kann im Rahmen eines digitalen Austauschs vor allem auf die Objektifizierung und Vereinfachung von angenommenen Lebensrealitäten bezogen werden.

Es stellt sich darauf aufbauend die Frage, wie diesen „Three O’s“ bei Adressat*innen von digitalen Internationalisierungsformaten bei Lehramtsstudierenden entgegengewirkt werden kann. Aufbauend auf bestehende Forschung (vgl. Bilki et al., 2023; Kregel, 2021; O’Dowd, 2021) sind intensive Begleitstrukturen, die den Teilnehmer*innen in der Vor- und Nachbereitung und während der Onlinemaßnahme an die Seite gestellt werden, auch im Zusammenhang mit kritischer Reflexion der eigenen Haltung zu den Begegnungen zentral. Hier kann der digitale Auslandsaufenthalt nicht bloß zur Anregung von Perspektivenreflexivität genutzt werden, sondern auf eine Auseinandersetzung mit Machtstrukturen und die eigene Positionierung in der Gastgesellschaft ausgeweitet werden (Massumi, 2017, S. 582). Dieser Schritt ist nach Massumi vor allem für angehende Lehrkräfte von großer Bedeutung, um eigene Einstellungen und Rassismen nicht unreflektiert in die spätere Schulpraxis zu übernehmen (Massumi, 2017, S. 582).

Digitalbasierte Austauschformate als Ausgangspunkt für o.g. Reflexionsprozesse zu sehen, hat durch die stark zugenommene digitale Internationalisierung vor dem Hintergrund der Coronapandemie einen großen Aktualitätsschub erfahren – das Modell des kompetenten Umgangs mit unvertrauten Situationen wird z.B. für den digitalen Raum bereits seit geraumer Zeit angewendet und erforscht (vgl. Bolten & Berhault, 2018). Weitere aktuelle Forschung belegt darüber hinaus Potenziale zur Förderung von interkultureller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden durch digitale Austausche in unterschiedlichen Formaten: Studierende berichten von signifikantem Wissenszuwachs in Bezug auf kulturelle Wissensbestände und soziale Themen wie Gender oder Migration, stärkerem Bewusstsein für kulturelle Diversität und einem Hinterfragen von Kultur als monolithische Entitäten (vgl. O’Dowd, 2021).

So stellt sich auch bei im Rahmen von IDEAS durchgeführten digitalen Entsendungen verschiedener Fächer an Partneruniversitäten die Frage: Bergen die Entsendungen das Potenzial zu Perspektivenreflexivität bei teilnehmenden Lehramtsstudierenden? Geben sie Anstoß zu Standpunktreflexion in Hinsicht auf die eigene kulturelle Einbettung und interkulturelle Begegnung? Im Folgenden wird untersucht, ob sich diese Effekte für die Teilnahme an digitalen Seminaren im Rahmen des Lehramtsstudiums bestätigen lassen.

3 Methodik und Vorgehen

3.1 Stichprobe

Um herauszufinden, ob und inwieweit Standpunktreflexion und Perspektivenreflexivität in Onlineentsendungen angestoßen werden und welche möglichen Potenziale für Lehramtsstudierende damit einhergehen, wurden in der Auswertung dieses Pilotprojekts sowohl qualitative wie auch quantitative Daten von den Teilnehmenden erhoben. An der so entstandenen Studie nahmen insgesamt 36 Studierende verschiedener Fächerkombinationen im Lehramtsstudium der Friedrich-Schiller-Universität Jena teil. Die Studierenden waren in 13 unterschiedlichen Onlineseminaren von fünf teilnehmenden Gastuniversitäten eingeschrieben (s. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Diese konnten die Studierenden je nach ihrem Studienfach sowie fachlichem Interesse aus einer Auswahl von angebotenen Seminaren selbst wählen (vgl. Tab. 2 auf der übernächsten Seite).

Tabelle 1: Zusammensetzung der Erhebungsgruppe mit Seminarwahl

<i>Anzahl Studierender</i>	<i>Seminartitel</i>	<i>Gastuniversität</i>
2	Deutsch-ungarische Literaturbeziehungen	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
1	Wichtige Anwendungsgebiete der Textlinguistik und der Pragmatik im Sprachunterricht	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
2	Grundlagen der Fachdidaktik	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
1	Wortarten und Wortstrukturen	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
1	Einführung in die Grundlagen der Fremdsprachendidaktik	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
3	Förderung der Lehrendenkompetenzen für den bewussten und kritischen Umgang mit neuen Medien	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
1	Programming in Python	Higher School of Economics, Moskau
1	China and Russia: Great Powers in an Era of Global Disorder	Higher School of Economics, Moskau
1	(Dis-)Order and Governance	Higher School of Economics, Moskau
4	Pandemics, Literature and Globalization	Université de Montréal
2	Second Language Acquisition	Mary Immaculate College, Limerick
8	Género y economía en los sectores populares de la Argentina contemporánea	Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires
8	Violencias y literaturas. Narrar las violencias con y desde la ficción en América Latina	Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires

Vier Studierende der Erhebungsgruppe nahmen an Tiefeninterviews teil, die sich an die Evaluationsbögen anschlossen. Für die Auswahl der Interviewteilnehmenden wurden die bereits ausgefüllten Evaluationen in Bezug auf die genannten interkulturelle Begegnungssituationen überprüft. Studierende, die sich bereits in den Evaluationen zu Erfahrungen im Umgang mit unvertrauten Situationen äußerten, wurden für die weiterführenden Interviews ausgewählt; eine Dopplung der belegten Seminare wurde bei der Auswahl vermieden.

Tabelle 2: Stichprobe und Seminarwahl der Interviews

<i>Fächerkombination</i>	<i>Gastuniversität</i>	<i>Seminartitel</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Fachsemester</i>
Deutsch, Englisch	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest	Deutsch-ungarische Literaturbeziehungen	w	21	5
Englisch, Spanisch, DaF/DaZ	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest	Förderung der Lehrendenkompetenzen für den bewussten und kritischen Umgang mit neuen Medien	w	24	8, 10, 3
Sozialkunde, Englisch	Higher School of Economics, Moskau	(Dis-)Order and Governance in the Global Age	m	26	7, 8
Englisch, Geschichte	Université de Montréal	Globalization, Pandemics and Literature	w	24	8, 6

3.2 Design und Vorgehen

Grundlage der Studie war zunächst das allgemeine Forschungsinteresse daran, ob es einen Unterschied in der Wahrnehmung von digitalen Veranstaltungen im Ausland und digitalen Veranstaltungen an der eigenen Universität gibt und wie man diese Wahrnehmungsunterschiede hinsichtlich ihrer Potenziale für das Erfahren von Unvertrautheit und damit Interkulturalität im Lehramtsstudium bewerten kann. Daraus entwickelten sich zunächst Hypothesen (T1–T6), welche sich durch die Gesamtstudie als Leitmotive zogen.

T1: Interkulturelle Begegnungen im digitalen Raum sind möglich, hängen aber von anderen Faktoren ab als bei physischen Begegnungen. Qualität und Sichtbarkeit dieser Situationen sind im digitalen Raum meist weniger eklatant.

T2: Interkulturelle Begegnungen im digitalen Raum hängen oft von folgenden Faktoren ab:

- a. Veranstaltungsinhalt
- b. Veranstaltungsformat
- c. Austauschmöglichkeiten unter Studierenden, Nutzung externer Medien/Tools
- d. Motivation der Teilnehmenden

T3: Momente der interkulturellen Begegnung werden im digitalen Raum oft nicht direkt als solche wahrgenommen, sondern eher anderen Faktoren zugeschrieben (u.a. Technik, Sprache etc.).

T4: Es gibt einen Unterschied zwischen Veranstaltungen im Ausland und fremdsprachlichen Veranstaltungen des Lehramts an der eigenen Universität.

T5: Trotz des hohen organisatorischen Aufwands bieten Onlineauslandsseminare eine niederschwellige Möglichkeit der Auslandserfahrung und erreichen somit mehr Lehramtsstudierende als analoger Austausch *abroad*.

T6: Lehramtsstudierende aller Fächer, nicht nur Fremdsprachen, können von digitalen Austauschformaten in hohem Maße profitieren.

Ausgehend von der anfänglichen Fragestellung entwickelten sich zwei Teilabschnitte der Gesamtstudie, in welchen die Hypothesen jeweils eine richtungsgebende Rolle ein-

nahmen. Im ersten Teil wurden quantitative Seminarevaluationen mittels standardisierter, halboffener Fragebögen erhoben. Im zweiten Teil schlossen sich qualitative Leitfadeninterviews an (vgl. Helfferich, 2011; Helmke, 2008).

Der erste Teil der Studie umfasste eine Seminarbegleitung mittels Onlinefragebögen, welche als quantitative Erhebung im Wesentlichen aus drei Teilen bestand. Die wöchentlich auszufüllenden Seminarevaluationen waren durch eine Eingangs- und eine Abschlussbefragung gerahmt. Sie fokussierten den Inhalt, die Struktur und die Qualität der jeweiligen Lehreinheiten sowie interkulturelle Kontaktsituationen und waren als standardisierte, halboffene Fragebögen eng an die Konzeption des jeweiligen besuchten Seminars angelehnt, um detaillierte Aussagen zu einzelnen Situationen innerhalb der besuchten Seminare zu sammeln. Dabei waren die Standards zur Messung der Lehr-Lernqualität (Veranstaltungsmanagement, lernförderliches Klima und Motivierung, Klarheit und Strukturiertheit sowie Aktivierung und Förderung; nach Helmke, 2008) richtungsweisend. Die Eingangsbefragung erhob vor allem demographische Daten und eruierte die Motivation der Teilnehmenden sowie die allgemeine Seminarstruktur, um so einen Einblick in die Startbedingungen der einzelnen Online Seminare zu erhalten. Die Abschlussbefragung diente der Bilanzierung der Gesamterfahrung durch die Studierenden.² Die Onlineerhebungen bildeten die Grundlage für Angaben zu Kontaktsituationen interkultureller Art im digitalen Raum. Darüber hinaus trugen diese großrahmigen Erhebungen der Seminare maßgeblich dazu bei, die Lehre sowie Modulstrukturen an den Partneruniversitäten ganzheitlich erfassen und Aussagen über Inhalte der Seminare treffen zu können, was einer Anerkennung der Seminarleistungen zugutekam.

Um zusätzlich zu den quantitativen Fragebögen Informationen über soziale Wirklichkeiten zu sammeln und Einblicke in Reflexionsprozesse zu bekommen, wurden qualitative Leitfadeninterviews als Anschlussmethode zur weiteren Erhebung gewählt (Helfferich, 2011, S. 22). So sollte ein individueller Gesprächsverlauf bei gleichzeitiger Vergleichbarkeit ermöglicht werden. Hierfür wurden ausgehend von den eingangs beschriebenen Hypothesen und vom bereits erhobenen Datenmaterial Kategorien für den Leitfaden der Interviews erstellt. Darauf basierend entwickelten sich Leitfragen als Gerüst der Interviews, die interkulturelle Kontaktsituationen und organisatorische Aspekte gleichermaßen berücksichtigen konnten. Im Fragenkatalog wurden wiederkehrend interkulturelle Kontaktsituationen sowie organisatorische Hürden abgefragt. Außerdem stand ein Vergleich zur Heimuniversität im Fokus der Befragung. Die jeweils knapp halbstündigen Interviews wurden von Akteur*innen des Projekts durchgeführt und fanden in einem rein digitalen Format (Videokonferenz) statt. Die Interviews wurden von je einer Person aus dem Projekt, welche die Teilnehmenden bereits durch die organisatorische Begleitung der Seminare kannten, und einer ihnen fremden, externen Person geführt, wodurch sich im Gespräch eine Gesprächsdynamik der Vertrautheit und Distanz abwechseln konnte. Im Anschluss an die Interviews wurden die aufgezeichneten Videos softwaregestützt in eine weite Transkription überführt.

Die Auswertung des erhobenen Interviewmaterials erfolgte durch eine Mischform deduktiver und induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2010) sowie Mayring und Fenzl (2019). Anhand der folgenden Codes wurde ein kategoriengeleitetes Suchraster für die Auswertung gefunden. Die dabei entscheidenden Codes waren das (*Fremd-*)*Sprachenerleben*, das *Fremdheitsempfinden*, das *Erkennen* anderer kultureller (Herkunfts-)kontexte, die *Niederschwelligkeit*, der *Aufwand* (wozu eine gewisse Kosten-Nutzen-Relation zählte), die *Zugänglichkeit* der Veranstaltungen, die Wahrnehmung unterschiedlicher *Lehrkulturen*, der Einfluss der *Seminarstruktur* (Thema, Leitung, Gesprächsklima, Phasierung usw.) auf das Empfinden von Interkulturalität, der *Grad der Vernetzung* der Seminarteilnehmenden untereinander sowie die *persönliche Motivation* der Studierenden.

² Die Fragebögen waren den Teilnehmenden jederzeit zugänglich; dies wurde in Kooperation mit *Glocal Campus* realisiert: <https://glocal-campus.org/>

den aus Jena. Bei der Auswertung des Materials wurde das Verfahren der qualitativ orientierten kategoriengeleiteten Textanalyse nach Mayring (2010) angewendet, welche sich auf die zuvor erstellten Leitfragen zu den Thesen (T1–T6) stützte. Aus der vorläufigen Auswertung des umfangreichen Materials konnten bereits einige Rückschlüsse auf den Mehrwert, die Chancen und Herausforderungen digitaler Austauschprogramme für Interkulturalität und Standpunktreflexion sowie Perspektivenreflexivität im Lehramtsstudium gezogen werden. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden.

4 Auswertung: Chancen und Herausforderungen

Der Auswertung der im Rahmen von IDEAS erhobenen Daten lag zunächst das Erkenntnisinteresse zu Grunde, wie die Befragten ihre Erfahrungen an den Gastuniversitäten selbstständig einordnen und wie sie ihre Begegnungen mit internationalen Kommiliton*innen und Lehrenden bewerten. Im Interview wurde somit auch beobachtet, ob die Teilnehmenden Begegnungen und Situationen als interkulturell im Sinne einer Erfahrung von Unvertrautheit (vgl. Bolten, 2020) wahrnehmen. Hierfür ist wichtig, ob sie ihr eigenes Erleben reflektieren und ein digitales Seminarsetting mit Studierenden verschiedener Universitäten somit überhaupt als Grundlage für solche Standpunkt Betrachtungen verstanden werden kann.

Aufbauend auf unseren ersten Auswertungen können an dieser Stelle einige lehramtspezifische Chancen, aber auch die beobachteten Herausforderungen dargestellt werden.

4.1 Chancen für die Lehramtsausbildung

Im Zusammenhang mit den Thesen der Befragung konnten dabei einige Chancen für die Lehramtsausbildung herauskristallisiert werden.

T1: Die Teilnehmenden sagten in den Interviews, dass sie durchaus Begegnungen erlebten, die sie als „interkulturell“ im Sinne einer zu reflektierenden Erfahrung von Unvertrautheit bezeichnen würden. Auf genauere Nachfrage bezogen sie sich dann vor allem auf Gesprächs- und Diskussionsinhalte aus den Seminaren (z.B. zur Corona-Situation in den jeweiligen Herkunftsländern, zu Beschränkungen und politischen Maßnahmen, aber auch zur Migrationspolitik), in denen verschiedene Perspektiven deutlich wurden. Ein*e Teilnehmer*in resümiert: *„also ich finde, dass ist in der Lehre in Präsenz wie im Digitalen möglich. Aber es hängt einfach davon ab, was das Thema des Seminars ist. [...] Darum glaube ich, dass es in der Onlinelehre fast genauso gut geht wie in Präsenzlehre“*, und weist dabei direkt darauf hin, was er*sie als die zentrale Gelingensbedingung verstehen würde: adäquate Seminarinhalte, die zu verschiedenen Perspektiven einladen und kulturelle Themen fokussieren. Dies wurde so auch in den anderen Interviews bestätigt, in denen konkrete Begegnungen oder Momente empfundener „Unvertrautheit“ sich erst im Gespräch entwickelten. In den Interviews wurde dann auf direkte Nachfrage der Wert der Begegnung mit anderen kulturellen Kontexten reflektiert, was erneut die zentrale Rolle einer ausgeprägten begleiteten Reflexion der Teilnahme an den Formaten unterstreicht. In der Frage nach bemerkenswerten Situationen in den Seminaren fielen den Teilnehmenden durchaus Situationen auf, welche sie dazu brachten, ihre eigene Prägung als angehende Lehrkraft zu hinterfragen – somit könnten bei guter Begleitung und angeleiteter Reflexion die Begegnungen im digitalen Raum das Potenzial zu einer Ausprägung von Standpunktreflexivität als Professionskompetenz unterstützen.

T2: Wie bereits anklang, unterstrichen Teilnehmende besonders die Rolle des Veranstaltungsinhalts zur Ermöglichung einer Erfahrung von Interkulturalität im Sinne einer Differenzenerfahrung. So sagt ein*e Teilnehmer*in, dass der ausschlaggebende Punkt für interkulturelle Begegnung im digitalen Raum sei,

ob das Thema sich dazu eignet, kulturelle Unterschiede zwischen Ländern anzusprechen und aufzugreifen, ohne dass es künstlich erzwungen wird. Dann, glaube ich, gibt es entsprechend mehr positive wie negative kulturelle Schockerlebnisse. Aber ich glaube, dass auch in Onlineszenarien interkultureller Austausch sehr gut möglich ist.

Ein offenes Thematisieren z.B. von Stereotypen sowie provokante Zugänge zu kontroversen Themen, welche ggf. unterschiedliche kulturelle Wahrnehmungen sichtbar und erlebbar machen, wurden von zwei Teilnehmenden in diesem Zusammenhang als förderlich bewertet. Ein*e andere Teilnehmer*in unterstreicht ebenfalls, dass Seminarinhalte dazu anregen, „überhaupt erstmal einen kulturellen Austausch zu pflegen [...] es müssen halt auch Dinge sein wahrscheinlich, die einen auch interessieren, sodass man auch versucht, mehr darüber zu erfahren, auch halt persönliche Perspektiven“. Hier eröffnet sich auch direkt die Perspektive der Motivation der Teilnehmenden sowie der gewählten Formate und Tools. Besonders hervorgehoben werden in allen Interviews, wenngleich wenig überraschend, der Wert von Breakout-Sessions sowie der Grad an informeller Vernetzung (z.B. über Messengerdienste oder soziale Netzwerke), der durch die Notwendigkeit der Organisation von Gruppenarbeit oder anderen Kollaborationen nötig gemacht wurde. So regelt die Seminarstruktur natürlich den Grad der Vernetzung und die Menge kommunikativer Situationen auch über die Seminarzeiten hinaus an.

T3: Sprache blieb ein zentrales Moment der Unvertrautheit in den Onlineseminaren – die Kommunikation mit (vermeintlichen) *native speakers* und auch die Notwendigkeit, sich auf Englisch als *lingua franca* für internationale Teilnehmende mit einer Vielzahl an Erstsprachen auseinanderzusetzen, waren für alle Befragten ein wichtiger und interessanter Aspekt der Onlineformate. Ein*e Teilnehmer*in verdeutlicht dabei, dass die Wahrnehmung von Interkulturalität im Zusammenhang tatsächlich eng mit dem sogenannten *Native-speaker*-Ideal verbunden ist, welches mit etablierten Verständnissen der angeblichen linguistisch-diskursiven Überlegenheit zusammenhängt (Kubota, 2009):

Man ist in so nem authentischen classroom sozusagen, weil man die Sprache sprechen muss, und es sind halt viele da gewesen, die wirklich native speaker sind, das ist nochmal ganz anderer Austausch, als wenn man jetzt [als] Deutsche in nem Seminarraum sitzt und der Dozent ist nur'n native speaker, und die anderen sind alle natürlich Deutsche.

Hier wird klar, dass die „lange Jahre implizit überholte Vorstellung von linguistisch reinem Englisch“ (Volkman, 2014, S. 39) besonders bei angehenden Englischlehrer*innen noch eng mit dem Zielkonstrukt interkultureller kommunikativer Kompetenz verknüpft ist. Dass in den Seminaren kaum tatsächliche *native speakers* mitdiskutierten, wird hierbei sogar ausgeblendet. Einzelne Situationen, z.B. ein französischsprachiger Vortrag in Montreal oder Literatur in anderen Fremdsprachen, die mit großer Selbstverständlichkeit verwendet wurde, fielen den Teilnehmenden durchaus auf. Die Rolle der Technik spielte eine untergeordnete Rolle, wurde jedoch als mögliche Rettung bei kritischen Situationen kommentiert:

was vielleicht von formaler Seite nen bisschen so'n kleiner Patzer ist, wird positiv auf das Onlinekonferenzsystem geschoben und nich auf kulturelle Unterschiede zwischen den Studierenden. Das heißt, vielleicht kompensiert das sogar nen paar kleinere Fehlritte hier und da.

T4: Eine zentrale und spezifische Eigenheit digitaler Veranstaltungen ist ihre vermeintlich absolute Gelöstheit von räumlichen Faktoren: Die inzwischen etablierte „Kachelästhetik“ aus Videokonferenzen hat eine eigene Bildsprache entwickelt. Abseits von sprachlichen Faktoren ergibt sich aus dieser Nicht-Räumlichkeit die Frage, ob es Merkmale gibt, die ein Seminar an einer anderen Universität überhaupt als solches erkennbar machen. Hier legen die Interviews nahe, dass dies tatsächlich ausschließlich inhaltlich und an verschiedenen Lehr-Lern-Kulturen erlebbar ist, wie z.B. mehrfach genannt einer anders ausgeprägten Diskussionskultur oder einer abweichenden Literaturliste – gleichzeitig wurde hier auch ein Erleben transkultureller Verbundenheit deutlich, denn

vieles war den Teilnehmenden aus der eigenen Online-Lehre an der Heimatuniversität bekannt. In den Interviews fiel jedoch auf, dass die Teilnehmenden besonders im Bereich des Inhaltlichen auch auf Schwierigkeiten und mögliche Gefahren des Diskussionsgeschehens hinwiesen. Ein*e Teilnehmende*r sagt über kontroverse Diskussionen zu komplexen politischen Themen, dass diese zwar ein Gefühl einer echten interkulturellen Begegnung fördern, jedoch zu beachten sei, dass dies besonders online nicht unproblematisch sei – dies sei auch mit der visuellen Präsenz in Online-Meetings in Verbindung zu bringen:

Ich meine, am Ende erfährt man ja nur, was die Leute sagen; wenn sich am Ende jemand aufregt und das in sich reinfrisst, dann kriegt man das natürlich so noch besser kaschiert, als man das im Präsenz kaschiert bekommt. [Man] sieht doch nur sehr kleine Ausschnitte, und ich könnt unter meiner Tischplatte anfangen, gegen irgendwas zu schlagen, um mich irgendwie abzureagieren, während mein Oberkörper im Kameraausschnitt irgendwie ganz gemütlich weiter da ist.

In einem anderen Interview wird darüberhinausgehend darauf hingewiesen, dass besonders in Bezug auf kontroverse Themen größere Vorsicht vermutet wurde, was auch auf die Digitalität der Kommunikation zurückgeführt wurde. Im physischen Austausch, so unterstreicht die*der Teilnehmer*in im Interview, wäre die Kommunikation über politische oder kontroverse Themen wohl freier gewesen, denn

durch das ganze Onlineformat, wer merkt'n das, wenn das aufgenommen wird, oder vielleicht liest doch jemand die Facebook-Nachrichten mit, ähm, das weiß man ja alles nicht [...] und doch da glaube ich schon, dass [...] wenn man dann vielleicht mit nem Kaffee irgendwo gemütlich hinsetzt und dann solche Sachen direkt thematisiert, da kommt man schon leichter ins Gespräch, [...] einfach weil's keine Nachvollziehbarkeit gibt.

T5: Während der Coronapandemie sind alle Studierenden auf funktionierende digitale Programme angewiesen, um Erfahrungen außerhalb ihrer Heimatuniversität machen zu können. In unseren Befragungen wurde jedoch deutlich, dass das Angebot von den Teilnehmenden auch ohne die pandemische Lage und die damit einhergehenden Mobilitäts-einschränkungen vor allem aufgrund der Niederschwelligkeit positiv bewertet wurde, da auch zurückhaltende oder sehr zielstrebig auf das Examen ausgerichtete Studierende zu Begegnungen mit neuen (akademischen und kulturellen) Kontexten ermutigt wurden. Ein*e Teilnehmer*in wäre aufgrund des eng getakteten Lehramtsstudiums – trotz hoher Motivation – nicht mehr ins Ausland gegangen, obwohl sie*er auch den Mehrwert für den späteren Berufsweg sieht:

Also zum einen wollt ich eigentlich immer nochmal ins Ausland, studieren, aber dadurch, dass ich im Studium schon recht weit fortgeschritten bin, jetzt auch im Staatsexamen stehe, sozusagen, beziehungsweise schon Module mache, hatte sich das halt nie wirklich ergeben, und [es] liegt vielleicht auch am Organisieren, das miteinzuplanen.

Ein*e Teilnehmer*in sieht auch in den organisatorischen Aspekten der Teilnahme eine wertvolle Begegnung mit anderen Kontexten: „[es ist] in vielen Dingen komplett eine andere Art zu studieren, und natürlich hatte ich dann die Erwartung, dass es entsprechend größer unterschiedlich ist, desto weiter weg die Universität ist“; das Gefühl der großen Distanz wurde in ihrer*seiner Wahrnehmung auch im digitalen Raum erlebt. Gleichzeitig kann auch eine verbesserte Chancengleichheit vermutet werden: So könnten finanziell schwächer gestellte Studierende und Studierende mit Verantwortung in Care-Arbeit durch digitale Entsendungen Erfahrungen an ausländischen Universitäten sammeln, die ihnen sonst nicht oder nur schwer zugänglich wären. Auch für einige Studie-

rende mit Behinderung könnte ein digitaler Austausch eine wertvolle barrierefreie Bereicherung des Studiums darstellen.³ Gleiches kann, in einer weiteren möglichen Übertragung, auch für Studierende mit Fluchterfahrung und durch den Aufenthaltsstatus begrenzte Mobilitätsmöglichkeiten festgehalten werden.

Unsere Auswertung legt nahe, dass niederschwellige digitale Entsendungen auch als sinnvolle Vorbereitung oder ein erster Anreiz für klassische „Kerosinmobilität“ verstanden werden können. Lehramtsstudierende können durch Einblicke in andere Hochschulen und Lehr-Lern-Kulturen zu Auslandsaufenthalten motiviert werden und so einen Beitrag zur Internationalisierung des Lehramtsstudiums leisten. So sagt eine*r Teilnehmer*in:

[ich] fand es einfach 'ne tolle Alternative zu der Zeit, überhaupt ein bisschen interkulturelle Erfahrung zu sammeln, und auch die Möglichkeit zu bekommen, in Austausch zu treten [...] Ja, vor allem auch Leute kennenlernen, [...] ins Gespräch kommen, auch zu gucken, ob ein richtiges Auslandssemester dann auch 'ne Option für mich wäre.

Ob diese Anreizfunktion tatsächlich Auswirkungen auf die Mobilität von Lehramtsstudierenden haben wird, bleibt jedoch abzuwarten.

T6: In der CALL-Forschung als etabliertem Teil der Fremdsprachendidaktik wird der Mehrwert von digitalen Austauschformaten für den Ausbau von fremdsprachlichen Kompetenzen vermehrt unterstrichen (vgl. Bilki et al., 2023; O'Dowd, 2021; Satar, 2021). Während Teilnehmende unserer Befragung den authentischen Sprachgebrauch und die Kommunikation mit *native speakers* als besonders wertvoll erlebten und in drei von vier Interviews als zentrale Motivation nannten, wurden dennoch auch Potenziale für die Reflexion des eigenen Studiums deutlich. Ein*e Teilnehmer*in empfand die Begegnungen im Seminarkontext dabei als „*Horizontenerweiterung*“, die sie*ihn auch zum Reflektieren des eigenen Studiums anregte. Die Auseinandersetzung mit dem gewählten Seminar überträgt sie*er folgendermaßen auf sein*ihr sonst eher pragmatisch strukturiertes Lehramtsstudium:

für die wirkliche Horizontenerweiterung, die man vielleicht irgendwie illusorisch noch von nem Studium erwartet, ist es schon auch hilfreich, das tatsächlich auch zu machen und hier wirklich, ja, aus der Komfortzone rauszugehen in der Wahl der Dozierenden und in den Themen.

Darüber hinaus ist das Erleben der unterschiedlichen Lernsettings, verschiedener Lehrmaterialien oder der universitätsinternen Kommunikation besonders für angehende Lehrkräfte von großer Relevanz für die eigene Professionalisierung, da durch diese Erfahrung die kulturelle Situiertheit der eigenen Lehrpraxis hinterfragt bzw. (selbst-)kritisch reflektiert werden kann. Kommentare der Befragten hoben hier insbesondere den Stellenwert kontroverser Diskussionen, Umgang mit neuen Medien, Datenschutz oder die Rolle der Dozierenden im Seminarablauf hervor.

4.2 Standpunktreflexivität: Herausforderungen und Potenziale

Herausforderungen digitaler Austauschangebote finden sich also hauptsächlich auf der organisatorischen Ebene. Trotz der oben genannten Niederschwelligkeit des digitalen Angebots nannten fast alle Befragten einen auffälligen Mehraufwand bei Einschreibung oder Anrechenbarkeit der Kurse. Während wir, aufbauend auf unseren Daten, eine feste Implementierung digitaler Austauschprogramme in die Lehramtsausbildung für sinnvoll erachten, sind hier doch signifikante Herausforderungen in der Planung zu antizipieren.

³ Es wäre sinnvoll zu überprüfen, ob die Teilhabe an digitalen Formaten insbesondere für Studierende mit Beeinträchtigung der Mobilität und Feinmotorik, chronisch erkrankte Studierende oder neurodiverse Studierende eine gewisse Barrierefreiheit mit sich bringt. Für gehörlose oder blinde Studierende ließen sich bei digitalen Formaten hingegen sogar erhöhte Barrieren erwarten. Hierfür bedarf es einer breiter aufgestellten Untersuchung.

Dies kann auch auf Spezifika des Lehramtsstudiums zurückgeführt werden: Da Lehramtsstudierende in Deutschland zwei Fächer und (je nach Universität) Bildungswissenschaften studieren, sind Modulkataloge und Zuständige schon bei einem Studium ohne Auslandsmobilität oftmals schwer zu überblicken. Andere Herausforderungen, so z.B. Zeitverschiebungen oder abweichende Semesterzeiten, bedürfen großer Flexibilität bei den Studierenden und verursachen großen Mehraufwand für die Projektkoordination. Im Zusammenhang mit organisatorischen Herausforderungen wurde des Weiteren der Stellenwert voranschreitender Digitalisierung deutlich: Aus Aussagen der Interviewten in Bezug auf administrative Aspekte an den Gastuniversitäten geht hervor, dass Universitäten, die bereits in einem höheren Maße digitalisiert operieren, weniger bis gar keine organisatorischen Hürden darstellten. Dies legt nahe, dass eine fortschreitende Digitalisierung auch die administrative Realisierung vergleichbarer Projekte deutlich vereinfachen wird.

Andere Herausforderungen, mit denen wir aufbauend auf bestehender Literatur zu virtuellem Austausch rechneten, ließen sich anhand unserer Daten nicht direkt bestätigen. Wir waren z.B. daran interessiert, ob die von Duraisingh et al. (2021) in einer Analyse eines Austauschprogramms mit Schüler*innen herausgearbeiteten *Three Os* wiederzufinden wären: *Overgeneralization*, *Overconfidence* und *Othring*. Dies würde Rückschlüsse auf die Fähigkeit zur Standpunktreflexivität der Teilnehmenden zulassen. Die Aussagen der Teilnehmenden wiesen jedoch nicht darauf hin.

In den Interviews stellte sich heraus, dass alle Teilnehmenden den Austausch mit den Studierenden aus anderen Herkunftsländern schätzten. Besonders hervorgehoben wurde der Kontakt über soziale Netzwerke und innerhalb des Seminars, der Einblicke in eine andere Hochschule und in Digitalisierungsfortschritte in anderen Ländern gewährte. Die Interviewten berichteten auch von kontroversen Diskussionen über Seminarinhalte und kulturelle Hintergründe in multikulturellen Seminarzusammensetzungen – hier stellten die Teilnehmenden tatsächlich transkulturelle Themen voran, indem sie z.B. ihre Erfahrungen mit der Corona-Pandemie verglichen, welche alle Seminarteilnehmenden gleichermaßen beschäftigte. Statt interkultureller Alteritätserfahrungen kann in diesem (informellen) Austausch also die Erfahrung einer transkulturellen Verbundenheit vermutet werden. Generell fand die konkrete Thematisierung der unterschiedlichen Herkunfts- oder Aufenthaltsländer insbesondere während des Austauschs über Seminarinhalte oder eben die pandemische Lage in unterschiedlichen Ländern statt. Die Teilnehmenden berichteten hier jedoch eher zurückhaltend und nicht generalisierend über die kulturellen Kontexte anderer Seminarteilnehmender oder die Länder, in denen die Seminare angeboten wurden. Im Zusammenhang mit politischen Diskussionen (z.B. zu Fragen von Datenschutz oder Zensur) äußerten sich die Teilnehmenden eher vorsichtig und bemühten sich um differenzierte Darstellungen und starke Subjektivierung ihrer Beobachtungen. Als generalisierend zu verstehende Aussagen wurden somit unmittelbar durch Verweis auf Subjektivität der Eindrücke und fehlendes Vorwissen relativiert, wie in der Aussage eines Teilnehmers bzw. einer Teilnehmerin deutlich wird: „*ich kann mir vorstellen, dass es da vielleicht mit der Meinungsfreiheit eventuell ein paar Probleme gibt – ich möchte mir da aber nichts anmaßen, weil ich dazu wenige Informationen habe, das sind alles nur subjektive Eindrücke*“. Dies führen wir primär auf das Alter der Studierenden (Fachsemester 5 und höher), die theoretische Auseinandersetzung mit Interkultur im Fremdsprachenstudium sowie die generelle Bereitschaft zur Beschäftigung mit der Thematik zurück.

Aus dieser Beobachtung lässt sich ableiten, dass die in der Forschung geforderte geleitete Reflexion des Erlebten insbesondere in Onlineformaten höchst relevant ist, da z.B. informelle Konversationen oder inhaltliche Diskussionen in den Breakout-Sessions von allen Befragten als Hauptort für interkulturelle Begegnung genannt wurden, diese jedoch außerhalb der Reichweite der Dozierenden liegen. Hier ist es angeraten, die dort

gemachten Erfahrungen noch einmal in der Standpunktreflexion einzuordnen. Dies bedarf jedoch eines beachtlichen zeitlichen Aufwandes und einer großen Expertise, welche z.B. durch die Arbeit in multiprofessionellen Teams sowie durch das dringend benötigte Einplanen entsprechender Arbeitsstunden für die inhaltliche Begleitung des Programms und der Teilnehmenden integriert werden kann und sollte.

5 Fazit, Limitationen, Ausblick

Die hier vorgelegte Studie hat es sich zur Aufgabe gemacht, die im Rahmen von Internationalisierungsprozessen des Lehramts nicht immer konsequent mitgedachte theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff voranzustellen und so einen informierten Zugang zu den Antworten in den Interviews zu schaffen. Eine noch umfassendere Auseinandersetzung ist nötig, denn auch wenn digitale Austauschprogramme kein neues Format darstellen, so werden sie insbesondere an Universitäten nach der Coronapandemie immer größere Relevanz haben (vgl. EC, 2020). Trotz einiger hier dargestellter organisatorischer Herausforderungen und benötigter personeller Ressourcen für Durchführung und Begleitung legen unsere Auswertungen nahe, dass hierin insbesondere für das Lehramt große Chancen in der Förderung von Standpunktreflexivität als interkultureller Kompetenz und Internationalisierungsmaßnahme liegen: Die Teilnehmenden bekräftigen in den Interviews quasi unisono, interkulturelle Erfahrungen in Kontakt mit anderen Studierenden sowie im Erfahren einer anderen akademischen Lehr- und Lernkultur (insb. im Verhalten der Lehrperson, Auswahl von Lehrmaterialien, -texten und -medien) gemacht zu haben, auch wenn diese z.T. erst im Reflexionsprozess durch die Interviews zustande kamen. Die Limitationen der Studie liegen in der sehr kleinen Stichprobe – die Teilnehmenden, die alle eine große Motivation mitbrachten und sich gerne intensiv mit dem Erlebten auseinandersetzen wollten, zeigen mutmaßlich höheren Reflexionswillen als passive Teilnehmende. Da aber diese Studierenden anhand der ausführlich und regelmäßig ausgefüllten Evaluationen ausgewählt wurden, wäre eine weitere Befragung von Studierenden mit weniger intrinsischer Motivation eine sinnvolle Ergänzung der Daten. Eine weitere Untersuchung wäre im Bereich der Seminarinhalte zielführend. So könnten die Seminarthemen konkreter auf ihren Effekt auf die wahrgenommene Interkulturalitätserfahrung überprüft werden und dies gezielter auf Lehr-Lern-Methoden zurückgeführt werden. Dies würde sinnvollerweise mit einer weiteren Befragung der Dozierenden einhergehen. Ebenfalls einer weiteren, wesentlich breiter angelegten Untersuchung bedarf die tatsächliche Niederschwelligkeit für Menschen in Care-Verantwortung sowie für Menschen mit Behinderungen – für wen sind digitale Formate barriereärmer, für wen sind sie vielleicht sogar mit mehr Barrieren verbunden? Dies ließ sich im Rahmen unserer Stichprobe nicht weiter untersuchen.

Zusammenfassend, und mit Rückgriff auf die Vorüberlegungen zum Konzept der Interkultur, kann aus dem IDEAS-Projekt festgehalten werden: Um die Standpunktreflexivität und das Reflektieren der Unvertrautheit zu fördern, welche für ein produktives Erleben und Bewerten von Kultur und Interkultur notwendig sind, ist eine enge und professionelle Begleitung der digitalen Seminare nötig, da besonders die weniger von Vertrautheit geprägten kommunikativen Situationen und Erfahrungen oftmals außerhalb der Reichweite der Dozierenden stattfanden (e.g. Breakout-Sessions, WhatsApp-Gruppen). Diese Begegnungen und Situationen wurden oftmals erst dann thematisiert, wenn z.B. explizit nach konkreten Beispielen oder auffälligen Situationen gefragt wurde. In den für diesen Beitrag vorläufig ausgewerteten Interviews wurden diese Erfahrungen dann jedoch reflektiert betrachtet und mit großer Sensibilität eingeordnet. Dadurch wurde die Notwendigkeit von enger Begleitung und angeleiteter Reflexion (vgl. Krenzel, 2021; O'Dowd, 2019) bekräftigt, welche es bei einer möglichen festen Implementierung in bestehende Internationalisierungsstrategien zu beachten gilt. Dies erhöht wiederum den

bereits beachtlichen organisatorischen Aufwand und setzt bei den Studierenden eine große intrinsische Motivation für großes zeitliches Engagement voraus.

6 Danksagung und Anerkennung

Die Autor*innen danken dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Das diesem Bericht zugrunde liegende Projekt „Interkulturalität und Diversität erleben durch Auslandsstudium“ (IDEAS) wird mit Mitteln des BMBF gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen. Außerdem danken wir Prof. Laurenz Volkmann, Prof. Lukas Eibensteiner und PD Dr. Karin Kleinespel für ihre Beratung sowie Ronja Ehrhardt für ihre Mitarbeit bei der Datenerhebung.

Literatur und Internetquellen

- Bilki, Z., Satar, M. & Sak, M. (2023). Critical Digital Literacy in Virtual Exchange for ELT Teacher Education: An Interpretivist Methodology. *ReCALL*, 35 (1), 58–73. <https://doi.org/10.1017/S095834402200009X>
- Bolten, J. (2020). Interkulturalität neu denken: Strukturprozessuale Perspektiven. In H.W. Giessen & C. Rink (Hrsg.), *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 85–104). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04372-6_5
- Bolten J. & Berhault, M. (2018). VUCA-World, virtuelle Teamarbeit und interkulturelle Zusammenarbeit. In K. von Helmolt & D.J. Ittstein (Hrsg.), *Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität: Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt* (S. 105–132). ibidem.
- Christoforatu, E. & Erfurth, M. (2017). Internationalisierung der Lehrerbildung. Anerkannt uneindeutiger Begriff oder Schimäre? In H. Schön, A. Sliwka & C. Bühler (Hrsg.), *Internationalisierung* (Journal für LehrerInnenbildung) (S. 53–56). Facultas Universitätsverlag.
- Colpaert, J. (2020). Editorial Position Paper: How Virtual Is Your Research? *Computer Assisted Language Learning*, 33 (7), 653–664. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1824059>
- Duraisingh, L., Blair, S. & Aguiar, A. (2021). Learning About Culture(s) via Intercultural Digital Exchange: Opportunities, Challenges, and Grey Areas. *Intercultural Education*, 32 (3), 259–279. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1882759>
- EC (European Commission) (Hrsg.). (2020). *The Digital Education Action Plan 2021–2027. Resetting Education and Training for the Digital Age*. https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helmke, A. (2008). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2018). Lehramtsausbildung – das Elend einer pädagogischen Provinz in einer globalisierten Welt? In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (Kultur und Bildung, Bd. 17) (S. 17–34). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_003
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). Interkulturell. Von spezifisch kulturalistischen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–98). Beltz.

- Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Goddar, J. (2019). *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Beltz.
- Krengel, F. (2021). Internationalizing Foreign Language Teacher Education through Virtual Exchange. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16 (2), 109–120.
- Kubota, R. (2009). Rethinking the Superiority of the Native Speaker: Toward a Relational Understanding of Power. In N.M. Doerr (Hrsg.), *The Native Speaker Concept* (S. 233–248). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110220957.233>
- Massumi, M. (2017). Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer_innenbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 573–587). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_34
- Matz, F., Rogge, M. & Siepmann, P. (2014). *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis*. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04068-5>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- O’Dowd, R. (2019). A Transnational Model of Virtual Exchange for Global Citizenship Education. *Language Teaching*, 53 (4), 477–490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- O’Dowd, R. (2021). Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34 (3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- O’Dowd, R. (2022). *DAAD Forschung kompakt. Virtual Exchange in der internationalen Hochschulbildung: Eine Einführung*. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst e.V. <https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2022.08>
- OECD (The Organisation for Economic Co-Operation and Development) (Hrsg.). (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD Publishing.
- Satar, M. (2021). Introducing Virtual Exchange: Towards Digital Equity in Internationalisation. In M. Satar (Hrsg.), *Virtual Exchange: Towards Digital Equity in Internationalisation* (S. 1–13). Research Publishing. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.53.1285>
- Volkman, L. (2014). Die Abkehr vom Differenzdenken: Transkulturelles Lernen und global education. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis* (S. 37–51). Lang.
- Volkman, L. (2021). Internationalisierung der Lehramtsausbildung: Neue Optionen durch digitale Formate. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16 (2), 95–107.
- von Helmolt, K. (2016). Perspektivenreflexives Sprechen über Interkulturalität. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 15 (26), 33–42.
- Welsch, W. (2000). Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In A. Wierlacher, D. Eggers, K. Ehlich, U. Engel, A.F. Kellertat, H.J. Krumm & W. Michel (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (S. 327–351). Iudicium.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417294.25>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Braselmann, S., Ewers, S.E. & Kramer, P. (2023). Kompetenzvermittlung durch digitale Auslandserfahrungen im Studium. Eine Studie zu den Potenzialen für eine interkulturelle und reflexive Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 113–129. <https://doi.org/10.11576/hlz-5240>

Eingereicht: 21.02.2022 / Angenommen: 02.05.2023 / Online verfügbar: 29.06.2023

ISSN: 2625–0675



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/de/legalcode>

English Information

Title: Fostering Competences in Digital Exchange Programmes – a Study of Opportunities for Intercultural and Reflexive Teacher Education

Abstract: During the COVID-19 pandemic, the relevance of virtual exchange to most internationalisation programmes in higher education has increased rapidly. Based on interviews with participants of a digital exchange programme in teacher education, this article presents the opportunities and challenges virtual exchange programmes hold for future teachers. Focusing on the experiences of intercultural encounters in digital spaces and on processes of self-reflexivity and positionality, our data demonstrates that digital exchange proves can be highly beneficial for teacher education – even beyond the pandemic and its restrictions to mobility.

Keywords: intercultural competences; digitalization; virtual exchange; teacher education