



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Das pädagogische Auslandspraktikum als biographisch geprägte Lern- und Entwicklungsmöglichkeit

Eine gegenstandsbegründete Theorie zur Teilnahme von Lehrerinnen am
bilateralen Fremdsprachenassistenzprogramm

Verfasserin

Mag. phil. Silvia Flotzinger-Aigner

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, Juli 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 092 332

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Ich danke allen, die mich in der Zeit meines Doktoratsstudiums wohlwollend begleitet haben.

INHALT

EINLEITUNG.....	7
1. STUDIENBEZOGENE AUSLANDSAUFENTHALTE UND PÄDAGOGISCHE AUSLANDSPRAKTIKA	14
1.1. STUDIENBEZOGENE AUSLANDSAUFENTHALTE	16
1.1.1. Fremdsprachenkompetenz	16
1.1.2. Interkulturelle Kompetenz und persönliche Entwicklung	19
1.1.3. Berufsspezifische und ökonomische Effekte	21
1.1.4. Fazit.....	23
1.2. FORSCHUNG ZU PÄDAGOGISCHEN AUSLANDSPRAKTIKA	25
1.2.1. Begriff ‚pädagogisches Auslandspraktikum‘	26
1.2.2. Langzeitprogramme	28
1.2.3. Zwei- bis sechsmonatige Aufenthalte	30
1.2.4. Kurzzeitprogramme	32
1.2.5. Fazit.....	34
1.3. MOBILITÄT UND QUALITÄT	35
1.3.1. Qualitätskriterien von Mobilität.....	36
1.3.2. Qualitätsbewusstsein und Qualitätssicherung	40
1.3.3. Qualität der Mobilität – ein Ausblick	41
1.4. ZUSAMMENSCHAU	42
2. BIOGRAPHIE, LEHREN, LERNEN.....	44
2.1. ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BIOGRAPHIEFORSCHUNG	45
2.1.1. Gegenstandsbereich der Biographieforschung.....	45
2.1.2. Biographische Lehrerforschung.....	50
2.2. LEHREN: BERUFSEINSTIEG, BERUFLICHE ENTWICKLUNG, PROFESSIONELLE PRAXIS	52
2.2.1. Berufseinstieg und berufliche Entwicklung von Lehrerinnen	52
2.2.2. Professionelle pädagogische Praxis: Wechselwirkung von Person und Struktur	56
2.3. LERNEN	61

2.3.1.	Prozesse und Dimensionen des Lernens nach Illeris	61
2.3.2.	Spezifische Lerninhalte: Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenz	64
2.3.3.	Spezifische Lernumgebungen: alltägliche Umgebung, Arbeitsplatz	65
2.4.	ZUSAMMENSCHAU	67
3.	FREMDSPRACHENASSISTENZPROGRAMM.....	69
3.1.	GESCHICHTE	69
3.2.	ZIELE, ZIELGRUPPE	71
3.3.	PROGRAMMABLAUF UND TÄTIGKEIT	72
3.4.	FAZIT.....	75
4.	METHODOLOGISCHE VERORTUNG.....	77
4.1.	VORWISSEN: REFLEXION	77
4.2.	QUALITATIVE VERORTUNG	79
4.3.	„GROUNDED THEORY METHODOLOGY“ ALS METHODOLOGISCHER RAHMEN	81
4.4.	TRIANGULATION	84
4.5.	DOKUMENTATION DER FORSCHUNGSPHASEN	85
5.	DOKUMENTENANALYSE: METHODIK UND ERGEBNISSE	87
5.1.	METHODIK	87
5.1.1.	Dokumentenanalyse	87
5.1.2.	Datenerhebung: Konstruktion des Korpus	89
5.1.3.	Auswertungs- und Analyseverfahren.....	90
5.2.	ERGEBNISSE	95
5.2.1.	Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen	96
5.2.1.1.	Auslandserfahrungen	96
5.2.1.1.1.	Auslandserfahrung als Schülerin.....	96
5.2.1.1.2.	Auslandsaufenthalt als Au-pair	100
5.2.1.1.3.	Studienbezogener Auslandsaufenthalt	103
5.2.1.1.4.	Unterrichtsbezogene Auslandspraktika während des Studiums.....	108
5.2.1.1.5.	DaF-Auslandspraktikum	110
5.2.1.1.6.	Reisen, Urlaub	112
5.2.1.1.7.	Sonstige Auslandsaufenthalte	116
5.2.1.1.8.	Zusammenfassung und Gruppenvergleich	118
5.2.1.2.	Ausbildung und ausbildungsbezogene Praktika	127
5.2.1.2.1.	Didaktische Ausbildung	128
5.2.1.2.2.	Schulpraktika.....	131
5.2.1.2.3.	Unterrichtspraktikum	135
5.2.1.2.4.	Ausbildung bzw. Unterrichtserfahrung DaF/DaZ	138
5.2.1.2.5.	Zusammenfassung und Gruppenvergleich	142
5.2.1.3.	Arbeitserfahrungen	146

5.2.1.3.1.	Nachhilfe	146
5.2.1.3.2.	Erfahrungen in der (ehrenamtlichen) Kinder- und Jugendarbeit	149
5.2.1.3.3.	Sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich	152
5.2.1.3.4.	Zusammenfassung und Gruppenvergleich	155
5.2.1.4.	Zusammenfassung der Auswertung	159
5.2.2.	Fremdsprachenassistentz als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit	168
5.2.2.1.	Fremdsprachenkenntnisse erweitern	168
5.2.2.2.	Sich persönlich weiterentwickeln	173
5.2.2.3.	Unterrichtserfahrung sammeln	178
5.2.2.4.	Ein fremdes Schulsystem kennenlernen	184
5.2.2.5.	Zusammenfassung der Auswertung	191
5.2.3.	Deutsch als Fremdsprache unterrichten	192
5.2.4.	Im Ausland leben	199
5.2.5.	Zeitpunkt der Teilnahme	202
5.3.	THEORIENOTIZEN	206
6.	INTERVIEWS: METHODIK UND ERGEBNISSE	210
6.1.	METHODIK	210
6.1.1.	Episodisches Interview	210
6.1.2.	Datenerhebung: Umsetzung und Sampling	213
6.1.3.	Auswertungs- und Analyseverfahren	217
6.2.	KURZDARSTELLUNG DER EINBEZOGENEN FÄLLE UND BIOGRAPHISCHE VERGLEICHSLISTE	220
6.2.1.	Kurzdarstellung der Interviewpartnerinnen	221
6.2.2.	Ausbildungs- und berufsbiographische Vergleichsliste	226
6.3.	THEMATISCHE AUSWERTUNG – ERGEBNISSE	230
6.3.1.	Erfahrungen vor dem pädagogischen Auslandspraktikum	230
6.3.2.	Programmtteilnahme und Teilnahmezeitpunkt	233
6.3.2.1.	Entscheidung zur Programmtteilnahme	233
6.3.2.2.	Biographie und Zeitpunkt der Programmtteilnahme	238
6.3.3.	Schule und Unterricht	245
6.3.3.1.	Einblick in ein fremdes Schulsystem	245
6.3.3.2.	Die wichtigsten Unterrichtserfahrungen	252
6.3.3.3.	Auslandspraktikum und der Berufswunsch Lehrerin	258
6.3.4.	Berufsausübung in Österreich nach dem pädagogischen Auslandspraktikum	261
6.3.4.1.	Berufseinstieg in Österreich	261
6.3.4.2.	Berufseinstieg: was hat das Auslandspraktikum rückblickend gebracht?	268
6.3.4.3.	Erzählen vom Auslandspraktikum im Unterricht	272
6.3.5.	Deutsch als Fremdsprache	275
6.3.6.	Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse	280

6.3.7.	Im Ausland leben	284
6.3.8.	Wertung.....	294
6.3.9.	Die lehrreichsten Erfahrungen	296
6.3.10.	Thematische Auswertung: Zusammenfassung und soziale Verteilung	300
6.4.	THEORIENOTIZEN.....	301
7.	GEGENSTANDSBEGRÜNDETE THEORIE	302
7.1.	ABSCHLUSS DER FORSCHUNG.....	302
7.2.	GEGENSTANDSBEGRÜNDETE THEORIE: DAS PÄDAGOGISCHE AUSLANDSPRAKTIKUM ALS BIOGRAPHISCH GEPRÄGTE LERN- UND ENTWICKLUNGSMÖGLICHKEIT	304
7.2.1.	Biographische Prägung der Teilnahme	304
7.2.1.1.	Das pädagogische Auslandspraktikum als latente biographische Option	304
7.2.1.2.	Verknüpfung des pädagogischen Auslandspraktikums mit anderen Biographieelementen.....	305
7.2.1.3.	Wert und Sinn des Biographieelements pädagogisches Auslandspraktikum	311
7.2.2.	Pädagogisches Auslandspraktikum als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit	313
7.2.2.1.	Handlungsmotivierende Interessen.....	313
7.2.2.2.	Antizipation von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten	314
7.2.2.3.	Lernumgebungen.....	321
7.3.	THEORIEGRENZEN.....	331
8.	PRAKTISCHE ANWENDUNG: BIOGRAPHIEORIENTIERTE PÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG DER TEILNAHME	333
8.1.	PROGRAMMTEILNEHMERINNEN.....	335
8.2.	VERANTWORTUNG FÜR DAS PÄDAGOGISCHE KONZEPT UND LERNBEGLEITERINNEN	336
8.3.	KENNZEICHEN DER LERNSITUATION	337
8.4.	ZEITLICHE GLIEDERUNG: DREI PROGRAMMPHASEN	338
8.5.	LERN- UND ENTWICKLUNGSTHEMATISCHE STRUKTUR.....	340
8.5.1.	Lernen	340
8.5.2.	Beruf.....	343
8.5.3.	Im Ausland leben	345
8.5.4.	Fremdsprache	345
8.6.	LERNSTRATEGIEN	346
8.7.	STRUKTURELLE ASPEKTE DER PÄDAGOGISCHEN BEGLEITUNG	348
9.	FAZIT UND AUSBLICK.....	352
10.	VERZEICHNISSE	361
10.1.	LITERATURVERZEICHNIS	361
10.2.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	376

11. ANHANG	378
ZUSAMMENFASSUNG.....	391
ABSTRACT	394
CURRICULUM VITAE	396

Einleitung

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die Frage, warum Lehrerinnen¹ an einem pädagogischen Auslandspraktikum teilnehmen. Diese Praktika zeichnen sich aus: erstens durch das Sammeln von Arbeitserfahrungen im Ausland, zweitens durch das berufliche Lernen in authentischen Situationen, drittens durch das Praktizieren im Tätigkeitsbereich der Bildung und Erziehung. Alle drei Bestimmungsmerkmale treffen auf das bilaterale Fremdsprachenassistentenprogramm zu: Auslandspraktikantinnen assistieren an einer Schule im Fach Deutsch als Fremdsprache. Hier ist die empirische Untersuchung der vorliegenden Forschungsarbeit verortet.

Das Forschungsziel besteht darin, eine gegenstandsbegründete Theorie zur Unterrichtserfahrung im Ausland und zum Berufseinstieg als Lehrerin zu entwickeln. Die Literaturrecherche machte deutlich, dass die Zusammenhänge zwischen den Unterrichtserfahrungen im Ausland und dem Berufseinstieg noch nicht hinreichend wissenschaftlich bearbeitet wurden. Allgemeine Fragen leiteten am Anfang die Untersuchung – gemäß der ‚Grounded Theory Methodology‘ (GTM) von Glaser & Strauss (2010) wurde sehr offen an das Feld herangegangen. Genauere Fragen wurden erst über die sukzessive Erforschung des Gegenstands mit der Methode des permanenten Vergleichs entwickelt.

Ich schicke meiner Forschungsarbeit einige Anmerkungen zu gesellschaftlichen Entwicklungen voraus, die für das Thema bedeutsam sind. Einerseits handelt es sich dabei um Mobilität und Individualisierung als allgemeine Kennzeichen unserer Zeit, andererseits um die zunehmende Internationalisierung der tertiären Bildung. „All the world seems to be on the move“ schreiben Urry & Sheller (2006: 207) und weisen auf die Idealisierung von Mobilität hin. Der Begriff Mobilität schillert, changiert

¹ Die nachfolgend verwendete weibliche Sprachform bezieht die männliche Form mit ein. Falls nicht anders angegeben, sind damit sowohl Männer als auch Frauen gemeint. In Zitaten wird die Sprachform des Originals beibehalten.

zwischen faktischer Bewegung und Beweglichkeit, also der Möglichkeit zur Bewegung. Bonß et al. (2004: 260) definieren moderne Mobilität als

Bereitschaft zur Veränderung im geographischen und/oder sozialen Raum und als die Fähigkeit eines Akteurs, die Richtung der eigenen Bewegung (mit) zu beeinflussen.

Die gegenwärtige westliche Gesellschaft wird als Mobilitätsgesellschaft beschrieben, die den Menschen unzählige Möglichkeiten bietet und sie gleichzeitig mit mehr Unsicherheit und schnellen Veränderungen konfrontiert. Dem einzelnen Menschen wird eine Bewegungskompetenz – verstanden als Fähigkeit, die eigene soziale und geographische Verortung mitzugestalten – abverlangt (vgl. Bonß et al. 2004: 260).

Ein weiteres Merkmal der westlichen Gesellschaften ist die wachsende Individualisierung (vgl. Beck 1986). Traditionelle Bindungen und Sicherheiten treten in den Hintergrund, während neue Arten sozialer Bindungen entstehen. Der individualisierte Mensch ist frei, wird nicht länger von Sicherheiten getragen und gleichzeitig durch eine neue Zugehörigkeit aufgefangen, die ihn vor der völligen Orientierungslosigkeit bewahrt. Beck (1986) verbindet mit Individualisierung vor allem eine Veränderung der Biographiemuster. Die Biographie der Menschen wird aus traditionellen Vorgaben herausgelöst und ermöglicht eine Pluralisierung der Lebensstile. Die Wahlbiographie löst die Normalbiographie ab (vgl. Beck: 1986). Der größere Gestaltungsspielraum geht mit dem Druck einher, die Möglichkeiten, die sich bieten, zu nutzen und die Verantwortung dafür zu übernehmen, die eigene Biographie zu gestalten.

Mobilität und Flexibilität kennzeichnen die moderne Arbeitswelt (vgl. Sennett 2000). Nur in wenigen Berufen kann man die Arbeitsstelle ein ganzes Leben beibehalten. In immer mehr Sparten wird inhaltliche und geographische Mobilität gefordert. Für den Einzelnen stellen sich die Aufgaben, mit der steigenden Instabilität am Arbeitsmarkt umzugehen, Bewegungsspielräume zu nutzen und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Mobilität besteht aus vielen Facetten und bedeutet nicht nur, durch Reisen oder mehr Möglichkeiten der eigenen Entdeckerfreude nachzugehen, sondern auch den Flexibilitätsanforderungen und Zwängen des Arbeitsmarktes ausgesetzt zu sein. Wer längere Zeit im Ausland tätig war und seine Mobilität unter Beweis stellt, dem wird pauschal zugetraut, mit komplexen Situationen und

Fremdheitserfahrungen umgehen zu können. Laut Bonß et al. (2004: 260) kommt auch implizit eine zweite Unterstellung hinzu: je umfassender die faktische Bewegungserfahrung, desto höher die Beweglichkeit und die Bewegungskompetenz. Das stereotype Bild, dass Menschen, die gerne reisen, Freude an allen beruflichen Herausforderungen, an Überraschungen und komplexen Situationen haben bzw. das entsprechende Gegenbild des mobilitätsverweigernden Menschen bedarf laut einer empirischen Studie von Bonß et al. (2004: 274) einer Korrektur: Es gibt eine enorme Bandbreite bei der Kombination von geographischer und sozialer Mobilität. Hohe räumliche Mobilität bedingt nicht gleichzeitig hohe soziale und professionelle Beweglichkeit und auch umgekehrt: Geringe räumliche Mobilität kann nicht mit eingeschränkter sozialer und professioneller Beweglichkeit gleichgesetzt werden.

An den Universitäten ist ebenfalls gegenwärtig ein Trend zu mehr Mobilität und zu einer intensiven globalen Vernetzung zu verzeichnen. Tertiäre Bildung folgt dem Internationalisierungstrend und bedingt eine stärkere länderübergreifende Kooperation von Bildungseinrichtungen, Lehrenden und Studierenden. Dieser Trend ist nicht neu: Universitäten pflegen seit ihrem Bestehen den grenzüberschreitenden Austausch von Ideen und auch akademische Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Studierenden hat es in verschiedenem Ausmaß immer schon gegeben. Seit den 80er Jahren zeichnen sich jedoch erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Intensität, Formen und Motive der länderübergreifenden Aktivitäten und Kooperationen von Universitäten ab (vgl. Pechar et al. 1998).

Knight (2008: 21) definiert Internationalisierung im universitären Kontext als

the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education.

Objekt dieser Umwandlung ist die gesamte Hochschule mit ihren Teilbereichen Lehre, Forschung und von Hochschulen angebotene Dienstleistungen. Internationalisierung bedeutet generell betrachtet die „Implementierung einer internationalen Perspektive in alle Kernfunktionen der Universität“ (Pechar et al. 1998: 51). Otten (2001: 44) nennt vier Bereiche als zentrale Bestandteile der Internationalisierung der Hochschulen: erstens die internationale personale Zusammensetzung der Studierenden und Lehrenden, zweitens den Aufbau

internationaler Hochschulkooperationen, drittens die Integration internationaler Inhalte in die Lehre sowie Auslandsaufenthalte in das Curriculum und viertens das alltägliche soziale Handeln an Universitäten, das von den Menschen interkulturelle Sensibilität verlangt.

Die Triebkräfte hinter der verstärkten Internationalisierung der Hochschulen liegen vorwiegend im ökonomischen und politischen Bereich. Der freie Kapital-, Güter- und Dienstleistungsverkehr führte zur Entwicklung einer globalisierten Wirtschaft, deren zentrale Handlungsträgerinnen globale Unternehmen sind. Durch den Übergang zur Wissensgesellschaft werden neue Anforderungen an die Qualität von Bildung, Forschung und Wissenschaft gestellt, da diese Bereiche für die Weiterentwicklung eines Landes eine zentrale Stellung einnehmen. Nationale Regierungen unterstützen die Internationalisierung der Hochschulen, da sie darin Möglichkeiten zur Verbesserung des eigenen Wirtschaftsstandorts sehen (vgl. Pechar et al. 1998: 7ff.).

Im europäischen Kontext stellt die europäische Integration zweifellos eine der wichtigsten Gründe für die Internationalisierung des Hochschulsystems dar. Mit der ökonomischen Integration geht eine politische Integration einher. Der Aufbau eines europäischen Hochschulsystems wird als Beitrag zum Aufbau und zur Stärkung einer europäischen Identität gesehen. Zwar obliegt auf europäischer Ebene die Bildungspolitik der Kompetenz der Länder (Subsidiaritätsprinzip), mittels europaweiter Förderprogramme kann jedoch indirekt auf die Internationalisierung der Hochschulen eingewirkt werden. Neben positiven Anreizen zur weiteren Internationalisierung der Hochschulen kann die Politik auch auf das Zurückdrängen oder die Beseitigung von mobilitätshemmenden Faktoren einwirken (vgl. Pechar et al. 1998: 14ff.).

Die nationalen Regierungen und die Europäische Union legten in den letzten Jahren Rahmenbedingungen fest, die die Internationalisierung der Hochschulen weiter

vorantrieben.² Studierendenmobilität ist nur ein Aspekt der Internationalisierung tertiärer Bildungseinrichtungen. In diesem Teilbereich zeigt sich, dass mit dem Entstehen der europäischen Förderprogramme auch die studentische Mobilität zunahm. In den letzten Jahren wurde die Internationalisierung von Hochschulen verstärkt als Thema für Forschungsarbeiten wahrgenommen, die Zahl der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen stieg (vgl. Teichler 2007: 333ff.). Forschungsarbeiten zu Auslandspraktika von Lehrerinnen liegen allerdings nur in geringer Zahl vor, ebenso Studien, die sich mit der Begleitung von pädagogischen Auslandspraktika beschäftigen.

Vor dem Hintergrund der genannten gesellschaftlichen und universitären Entwicklungen stellt sich die Frage, warum Lehramtsstudierende ein pädagogisches Auslandspraktikum absolvieren. Die Teilnahme am bilateralen Fremdsprachenassistentenprogramm ist in keinem Studienplan vorgeschrieben. Darüber hinaus können Lehrerinnen mit Auslandserfahrung nicht damit rechnen, bevorzugt bei der Stellenvergabe behandelt zu werden oder in eine höhere Gehaltsklasse eingestuft zu werden. Der Lehrerberuf bietet ein sicheres Anstellungsverhältnis, an dem ein Auslandsaufenthalt nichts ändert. Was steckt also hinter dem Wunsch, an einer Schule im Ausland zu unterrichten? Wie wirkt sich diese Erfahrung auf das Leben nach der Teilnahme an einem Mobilitätsprogramm aus? Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung.

Kapitel 1 ist in drei Abschnitte gegliedert. In den ersten beiden Abschnitten werden empirische Forschungsarbeiten zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten und zu pädagogischen Auslandspraktika dargestellt und der Forschungsstand dieser beiden Bereiche verglichen. Besondere Aufmerksamkeit gilt der thematischen Ausrichtung und der forschungsmethodischen Umsetzung der einzelnen empirischen Forschungsarbeiten. Im dritten Abschnitt wird der Frage nach der Qualität

² Dazu zählt die 1999 unterzeichnete Bologna-Erklärung. Die zentralen Punkte der Erklärung sind die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate), die Einführung eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell), die Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen, die Förderung der europäischen Zusammenarbeit durch Qualitätssicherung und die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1999).

bildungsbezogener Auslandsaufenthalte nachgegangen, wobei die subjektbezogene und die strukturelle Ebene von Mobilität in den Blick gerückt werden.

Biographie, Lehren und Lernen stehen im Mittelpunkt von Kapitel 2. Ausgehend vom Begriff der Biographie, der aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive betrachtet wird, wird weiters dem Berufseinstieg von Lehrerinnen als einer berufsbiographischen Phase und dessen Erforschung nachgegangen. Die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen wird als Lernprozess beschrieben und Kompetenzfelder professioneller pädagogischer Praxis werden erläutert. Im dritten Teilabschnitt steht der Aspekt des Lernens im Vordergrund. Ausgehend von einer allgemeinen Beschreibung, in der Lernen als Prozess verstanden wird, werden anschließend spezifische Lerninhalte und Lernumgebungen erörtert.

Kapitel 3 befasst sich mit dem bilateralen Fremdsprachenassistentenprogramm als Mobilitätsprogramm. Dabei werden der geschichtliche Hintergrund des Programms und die organisatorischen Rahmenbedingungen skizziert, die den Aufenthalt und die Tätigkeit der Fremdsprachenassistentinnen strukturieren. Der Bewerbungs- und Vermittlungsprozess, ebenso die Vorbereitungsphase und die Aufgaben von Fremdsprachenassistentinnen werden beschrieben und es wird auf die Rolle der programmverantwortlichen Institutionen eingegangen.

In Kapitel 4 wird die methodologische Verortung der empirischen Studie dargelegt. Dabei werden die subjektive Perspektive und der Umgang mit dem Vorwissen der Literaturrecherche erläutert, bevor näher auf die ‚Grounded Theory Methodology‘ als methodologischer Rahmen eingegangen wird. In Kapitel 5 werden die Motivationsschreiben von Bewerberinnen um eine Stelle als Fremdsprachenassistentin ausgewertet. Die Auswertung der Texte soll erste Aufschlüsse über den Forschungsgegenstand ‚Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum‘ erlauben und Ideen für die weitere Richtung der Forschung liefern. Das methodische Vorgehen der Datenerhebung und der Datenauswertung werden zu Beginn des Kapitels erläutert. In Kapitel 6 steht der retrospektive Blick auf die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum im Mittelpunkt des Interesses. Um diese Perspektive zu ergründen, wurden Interviews mit ehemaligen

Fremdsprachenassistentinnen geführt. Im ersten Abschnitt des Kapitels wird das methodische Vorgehen dargestellt, anschließend werden die Auswertungsergebnisse präsentiert. In Kapitel 7 wird zunächst die entwickelte gegenstandsbegründete Theorie beschrieben, bevor in Kapitel 8 auf die praktische Anwendung der Theorie mit Vorschlägen für die Praxis eingegangen wird. Kapitel 9 bietet ein Resümee der Untersuchung und einen Ausblick auf künftige Forschungsmöglichkeiten.

1. Studienbezogene Auslandsaufenthalte und pädagogische Auslandspraktika

Ein mehrmonatiger Auslandsaufenthalt gilt als interessantes, wenn auch nicht mehr exotisches, Merkmal im Lebenslauf von Hochschulabsolventinnen. Mit den gegenwärtig vielfältigen Möglichkeiten als Studierende internationale Erfahrung zu gewinnen, wird ein Auslandsaufenthalt zunehmend zur Selbstverständlichkeit. Je mehr Studierende Erfahrungen an einer ausländischen Universität sammeln, desto eher wird dies als normales Element der Hochschulausbildung erachtet. Im europäischen Kontext werden Auslandsaufenthalte in Studium und Beruf gefördert, zunehmend auch gefordert. Wirtschaftliche und politische Entscheidungsträgerinnen setzen einen Auslandsaufenthalt von Akademikerinnen mit erhöhter Fremdsprachenkompetenz, interkultureller Kompetenz, Flexibilität und Teamfähigkeit gleich und kommunizieren eine Auslandserfahrung als Grundvoraussetzung für einen raschen und erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben.

Studierendenmobilität wird durch diverse Programme, durch universitäre Abkommen und durch bilaterale Abkommen unterstützt. Die meisten österreichischen Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt absolvieren, nehmen am Erasmusprogramm der Europäischen Union teil. Auch vor der Lehrerausbildung machte die Internationalisierung nicht Halt und das, obwohl für die späteren Arbeitgeberinnen – meist Bund oder Land – Auslandserfahrung kein zentrales Einstellungskriterium darstellt. In Österreich bieten das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und die Nationalagentur für Lebenslanges Lernen (NLL) Assistenzprogramme für Studierende und Hochschulabsolventinnen an, die Unterrichtserfahrung im Ausland ermöglichen.

„Nationale Grenzen zu überschreiten, gehört traditionell zum Alltag der Universitäten“ (Teichler 2007: 9). Im Gegensatz zu früher verfügen die meisten Universitäten heute über systematische Strategien der Internationalisierung. Pechar et al. (1998: 51) verstehen unter Internationalisierung „die Implementierung einer

internationalen Perspektive in alle Kernfunktionen der Universität". Die physische Mobilität von Studierenden ist nur ein Teilbereich der Internationalisierung. Quantitative Daten zu studentischer Mobilität können erheblich variieren, je nachdem, was in den einzelnen Statistiken unter dem Begriff der ‚mobilen Studierenden‘ verstanden wird. Temporäre Mobilität ist oft nur unvollständig in Statistiken enthalten (Teichler 2007: 74). Der folgende Literaturüberblick bezieht sich auf Studien über temporär international mobile Studierende, verstanden als Studierende,

die eine nationale Grenze überschreiten, um in diesem anderen Land ein Studium oder andere studienbezogene Aktivitäten aufzunehmen (Teichler 2007: 74).

Temporär wird in Anlehnung an Teichler (2007: 13) auf eine Auslandszeit von maximal einem Jahr eingeschränkt. In der folgenden Auswertung empirischer Studien wird zwischen Forschungsarbeiten über studienbezogene Auslandsaufenthalte und Forschungsarbeiten über pädagogische Auslandspraktika unterschieden.³ Studienbezogene Auslandsaufenthalte werden hier verstanden als Aufenthalt mit einer maximalen Dauer von zwölf Monaten, um im Ausland zu studieren. Pädagogische Auslandspraktika beziehen sich auf Auslandsaufenthalte im Kontext von Schule und Unterricht. Teilnehmerinnen an pädagogischen Mobilitätsprogrammen unterrichten und/oder hospitieren an einer Schule im Ausland.

Im folgenden Forschungsüberblick werden drei Richtungen eingeschlagen: Erstens wird aufgezeigt, welche Forschungsschwerpunkte bei studienbezogenen Auslandsaufenthalten gesetzt werden, zweitens wird der Blick auf pädagogische Auslandspraktika gerichtet und drittens werden die Zusammenhänge zwischen Mobilität und Qualität näher beleuchtet. Die Auseinandersetzung mit empirischer Forschung zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten und pädagogischen Auslandspraktika ist für die geplante Studie relevant, da sich die Frage ‚studienbezogener Auslandsaufenthalt oder Unterrichtspraxis im Ausland‘ jeder Lehrerin in Ausbildung stellt, die Auslandserfahrung sammeln möchte. Während im Forschungsüberblick zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten auf eine thematische Gliederung der Studien zurückgegriffen werden kann, ist dies bei pädagogischen

³ Studienbezogene Auslandsaufenthalte und pädagogische Auslandspraktika werden von manchen Universitäten und Hochschulen miteinander kombiniert. Die Unterscheidung ist keine absolute.

Auslandspraktika nicht möglich. Die Forschungsfragen der einzelnen Studien zu pädagogischen Auslandspraktika sind meist so weit gefasst, dass eine Vielzahl thematischer Aspekte behandelt wird. Besondere Aufmerksamkeit gilt in beiden Abschnitten der forschungsmethodischen Umsetzung der empirischen Studien. Sowohl bei studienbezogenen Auslandsaufenthalten als auch bei den pädagogischen Auslandspraktika werden im Folgenden ausschließlich Studien berücksichtigt, die sich mit der Wirkung des Auslandsaufenthalts auf die Programmteilnehmerinnen befassen. Studien über universitäre und makroökonomische Effekte der Studierendenmobilität bleiben ausgeklammert. Im dritten Abschnitt des Kapitels steht die Diskussion von Mobilitätsprogrammen in Zusammenhang mit Qualitätskriterien im Zentrum des Interesses. Theorie und Praxis bildungsbezogener Mobilitätsprogramme werden dabei aufeinander bezogen.

1.1. Studienbezogene Auslandsaufenthalte

1.1.1. Fremdsprachenkompetenz

Studienbezogene Auslandsaufenthalte und Fremdsprachenkompetenz werden oft als kausal aufeinander bezogen betrachtet. Noch vor wenigen Jahrzehnten ging man davon aus, dass ein Auslandsaufenthalt die einzig wirkliche Möglichkeit zum Erlernen der Ziellandsprache darstellt. Deshalb erscheint es umso überraschender, dass bis Mitte der 90er Jahre nur wenige empirische Untersuchungen über den Spracherwerb während eines Auslandsaufenthalts von Studierenden vorlagen (Freed 1995: 5). Eine der ersten Analysen zu Spracherwerb von Auslandsstudierenden stammt von John Carroll (1967). Carroll stellte fest, dass die im Ausland verbrachte Zeit mit der Kompetenz in der Fremdsprache korrelierte: je länger Studierende im Ausland lebten, desto höher war ihre Kompetenz in der Landessprache. Die Studie bestätigte die Überzeugung vieler, dass ein längerer Auslandsaufenthalt Hand in Hand mit kompetenter Sprachverwendung geht. Carroll (1967) zog Sprachtests zur Bewertung der Fremdsprachenkenntnisse heran. Die Sprachtests lieferten quantitative Ergebnisse, gaben jedoch wenig Aufschluss über qualitative Veränderungen im Spracherwerbsprozess.

Ab Ende der siebziger Jahre gewannen Vergleichsstudien zunehmend an Bedeutung. Einerseits wurde das Sprachniveau der Teilnehmerinnen vor und nach dem Auslandsaufenthalt gegenübergestellt; andererseits wurde die Sprachkompetenz von Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt absolvierten, mit den sprachlichen Fertigkeiten einer Campus-Kontrollgruppe verglichen. Als weiterer Entwicklungsschritt sind die ersten Studien mit oft mehreren Tausend Studierenden pro Studie zu nennen. 1993 bis 1996 wurden im Rahmen des ‚European Language Proficiency Survey‘ (ELPS) bei über 25.000 Studierenden verschiedener Fremdsprachen in mehreren Ländern Europas die allgemeine Sprachbeherrschung in der Fremdsprache sowie weitere Daten zur Sprachlerngeschichte, zur Fremdsprachenverwendungsangst etc. erfasst und analysiert. Auch in dieser Studie zeigte sich, dass ein Auslandsaufenthalt der wichtigste Einflussfaktor in Hinblick auf den Lernzuwachs in der Fremdsprache während des Studiums war. Eine Analyse der Einzeldaten legte jedoch auch große individuelle Unterschiede offen: nicht jeder Studierende profitierte sprachlich in gleicher Weise von einem Auslandsaufenthalt (vgl. Coleman 1996).

Zur Feststellung mündlicher Kompetenz wird seit den achtziger Jahren vielfach das vom ‚American Council on the Teaching of Foreign Languages‘ (ACTFL) entwickelte ‚Oral Proficiency Interview‘ (OPI) herangezogen. Freed (1995) beschreibt sechs OPI-Studien, die alle zu dem Ergebnis kommen, dass die mündliche Sprachkompetenz von Studierenden nach dem Auslandsaufenthalt höher ist als vor der Auslandsphase. Zu diesem Schluss kommen auch Churchill & DuFon (2006). Sie halten jedoch fest, dass die Fremdsprachenkompetenz vor dem Auslandsaufenthalt die Intensität und Qualität des Kontakts mit Muttersprachlerinnen zu beeinflussen scheint und damit eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der mündlichen Sprachproduktion spielt (Churchill & DuFon 2006: 6).

Zur Entwicklung des Hörverstehens in der Fremdsprache liegen bislang nur wenige Studien vor, die sich speziell auf den Kontext von studienbezogenen Auslandsaufenthalten beziehen. Allen (2002) führte Prä- und Posttests mit US-amerikanischen Studierenden durch, die an einem sechswöchigen Sommerprogramm

in Frankreich teilnahmen. Die Testergebnisse zeigten bei allen Studierenden trotz der kurzen Dauer des Programms eine Verbesserung des Hörverstehens auf der 14-teiligen Hörverstehensskala. In einer Selbsteinschätzung vor dem Aufenthalt gaben drei von den 25 Teilnehmerinnen an, dass sie damit rechneten, bestimmte Hörverstehensaufgaben im Ausland mit Leichtigkeit bewältigen zu können. Nach dem Aufenthalt wurde diese Angabe von keinem der teilnehmenden Studierenden mehr gemacht. Allen (2002) schließt daraus, dass sich durch den Aufenthalt im fremdsprachigen Ausland ein größeres Bewusstsein für die Komplexität der Interaktion mit Muttersprachlerinnen entwickelte.

Ebenfalls nur wenige Studien beschäftigen sich mit Lese- und Schreibkompetenz bei studienbezogenen Auslandsaufenthalten. Dewey (2004) kommt in seiner Vergleichsstudie zwischen US-amerikanischen Studierenden, die an einem Auslandsaufenthalt in Japan teilnahmen, und einer Campus-Kontrollgruppe, die in der gleichen Zeit einen Japanischkurs belegte, zu dem Ergebnis, dass bei beiden Gruppen die Lesekompetenz zunahm. Er konnte bei den Lesetests keine signifikanten Unterschiede im Vokabular feststellen. Allerdings kontrollierte die Gruppe der Studierenden mit Auslandsaufenthalt ihr Textverständnis intensiver während des Lesens.

Studien über die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz greifen auf verschiedene Methoden zurück, zu denen die Sammlung ethnographischer Daten, die Auswertung von Lernerjournalen, Interviews oder Aufnahmen von Konversationen in naturalistischen Kontexten zählen. Studien über Register und Sprechakte zeigen, dass Teilnehmerinnen an studienbezogenen Auslandsaufenthalten nach ihrer Rückkehr in Bezug auf ihre pragmatische Kompetenz in der Fremdsprache besser abschneiden als Vergleichsgruppen am Campus. Allerdings räumen Churchill & DuFon (2006: 14) ein, dass lediglich eine Annäherung an die pragmatische Kompetenz von Muttersprachlerinnen erwartet werden kann.

1.1.2. Interkulturelle Kompetenz und persönliche Entwicklung

Zahlreiche Studien gehen der Frage nach der Entwicklung von interkultureller Kompetenz und persönlicher Entwicklung in Zusammenhang mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten nach. Für Murphy-Lejeune (2003: 101) repräsentiert die Auslandszeit

an extensive natural learning situation which stimulates many more aspects of learners' personalities than are usually catered for in educational institutions.

Die ungewohnte Umgebung im Ausland bietet Studierenden die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und die im Laufe der primären und sekundären Sozialisation erworbenen Haltungen und Einstellungen zu relativieren sowie sich zusätzliche Fertigkeiten und Kompetenzen anzueignen. Grünzweig & Rinehart (2002: 17) verbinden die Relativierung bekannter Kategorien und Konzepte mit intellektuellem und persönlichem Wachstum. Im Folgenden werden Studien vorgestellt, die sich mit einem oder mehreren Aspekten von interkultureller Kompetenz oder der Entwicklung der Persönlichkeit durch studienbezogene Auslandsaufenthalte beschäftigen.

Anderson et al. (2006) gehen der Frage nach, wie sich ein vierwöchiger studienbezogener Auslandsaufenthalt auf die interkulturelle Sensibilität der Teilnehmerinnen auswirkt. Als Bewertungsinstrument greifen sie auf das von Hammer & Bennett (2002, zit. n. Anderson et al. 2006: 460) entwickelte ‚Intercultural Development Inventory‘ (IDI) zurück, das die Einstellung von Menschen zu kulturellen Unterschieden erfasst. Die theoretische Basis des IDI bildet das Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität (DMIS) von Milton Bennett (1993, zit. n. Anderson et al. 2006: 461), das sechs Entwicklungsstufen in der Wahrnehmung und im Umgang mit interkulturellen Unterschieden annimmt. 16 US-amerikanische Studierende nahmen an dem Test kurz vor bzw. nach dem Aufenthalt teil. Die Studie bietet erste Hinweise darauf, dass auch Kurzaufenthalte positive Auswirkungen auf die interkulturelle Sensibilität der Teilnehmerinnen haben können. Die größte Entwicklung zeigte sich bei Studierenden der DMIS-Stufe 2 (‚reversal‘) sowie der Stufe 4 (‚acceptance and adaptation‘). Anderson et al. (2006) weisen darauf hin, dass ähnliche Studien mit mehr Teilnehmerinnen und einer Kontrollgruppe notwendig sind, um die Ergebnisse zu untermauern.

Chieffo & Griffiths (2004) untersuchen, ob Teilnehmerinnen an Kurzzeitprogrammen von ca. vierwöchiger Dauer eine höhere ‚global awareness‘ entwickeln als Studierende, die im Vergleichszeitraum nicht im Ausland sind. ‚Global awareness‘ definieren sie anhand von vier Kategorien:

intercultural awareness, personal growth and development, awareness of global interdependence; and functional knowledge of world geography and language (Chieffo & Griffiths 2004: 167).

Basierend auf diesen vier Kategorien wurde ein Fragebogen mit 20 Multiple-Choice-Fragen erstellt. Zwei Aspekte bleiben allerdings ungewiss: erstens die Herleitung der Definition von ‚global awareness‘ und zweitens die Begründung der Operationalisierung in Form der erstellten Fragen. An der Studie nahmen 1.509 Absolventinnen eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts teil. Die Fragebogenergebnisse wurden mit den Ergebnissen der Fragebögen von 827 Studierenden, die keinen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolvierten, verglichen. Der Vergleich zwischen den mobilen Studierenden und der Campus-Kontrollgruppe zeigt in allen vier Kategorien von ‚global awareness‘ signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Die Studie liefert Daten, die auf der Selbsteinschätzung der Studierenden beruhen.

Dem Aspekt der persönlichen Entwicklung durch die Teilnahme an Studierendenmobilitätsprogrammen widmet sich Gmelch (1997) in seiner qualitativen Studie basierend auf Erfahrungsjournals und Reiseprotokollen von 51 US-amerikanischen Studierenden in Innsbruck. Unter persönlicher Entwicklung versteht der Autor „the unfolding, growth, evolution, expansion and maturation of the individual self“ (Gmelch 1997: 485). Aus den gewonnenen Daten schließt Gmelch (1997), dass der Auslandsaufenthalt bei den meisten Studierenden zu einer persönlichen Entwicklung führt. Vor allem selbstorganisierten Wochenendausflügen schreibt er dabei eine große Wirkung zu:

despite the superficial nature of student wanderings across Europe, their travel is educational and contributes to personal growth (Gmelch 1997: 476).

Auf ihren Reisen waren die Studierenden gefordert, auf unvorhergesehene Situationen zu reagieren und auftretende Probleme selbstständig zu lösen. Erkenntnisse aus der Psychologie weisen darauf hin, dass gerade Situationen, in denen es zu Diskrepanzen

zwischen Erwartung und Realität kommt, zu persönlicher Entwicklung beitragen (Gmelch 1997: 487).

1.1.3. Berufsspezifische und ökonomische Effekte

Die Datenlage zu beruflichen Auswirkungen von Studierendenmobilität ist mit Ausnahme von Erasmus-Evaluierungsstudien gering. In der ersten Studie wurden 1.300 ehemalige Erasmus-Studierende des Jahres 1988/89 drei Jahre nach ihrer Rückkehr unter anderem über den Verlauf des Übergangs ins Berufsleben befragt. Weitere zwei Jahre danach, also fünf Jahre nach ihrem Erasmus-Aufenthalt, gaben Erasmus-Studierende derselben Kohorte Auskunft über den Verlauf ihrer ersten Berufsjahre. In einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der beiden Studien halten Jahr & Teichler (2002: 117) fest, dass die Befragungsteilnehmerinnen ihre Auslandsstudienphase als hilfreich für den Übergang in den Beruf wahrnahmen, diese Auslandszeit jedoch nicht notwendigerweise als Eintrittskarte für einen überwältigenden Berufsverlauf betrachteten. Die meisten sahen ihre Teilnahme am Erasmus-Programm als nützlich an. Berufliche Kontakte zum ehemaligen Gastland waren wahrscheinlicher, wenn der Aufenthalt in einem großen Mitgliedsland der Europäischen Union absolviert wurde.

Die Folgestudie bezieht sich auf Hochschulabsolventinnen des Studienjahres 1994/95. Die Absolventinnen aus elf europäischen Ländern und Japan wurden drei bis vier Jahre nach ihrem Studienabschluss zu ihrer Berufstätigkeit befragt. Die sogenannte ‚Cheers-Studie‘ (‚Careers after Higher Education: a European Research Study‘) wurde von der Europäischen Kommission gefördert und bot die Möglichkeit, ehemalige Erasmus-Studierende, andere ehemals mobile Studierende und Studierende, die während des Studiums keine Auslandsphase absolvierten, miteinander zu vergleichen. Die Studie brachte folgende Ergebnisse: mobile Studierende sind im Vergleich mit nicht-mobilen Studierenden eher in Positionen mit internationalen Aufgaben tätig, sie sind eher im Ausland angestellt und erleben einen problemloseren Übergang vom Studium in die Berufstätigkeit (Engel et al. 2009: 18). Allerdings waren wenige Studierende der Meinung eine erfolgreichere Karriere zu haben als Studienkolleginnen ohne Auslandsphase. Aus den Studienergebnissen lässt

sich kein klar positiver Einfluss eines Erasmus-Aufenthalts auf den späteren beruflichen Status und das Einkommen feststellen. Engel et al. (2009: 19) leiten daraus ab, dass Erasmus als eine öffentliche Investition in die Förderung europäischer und internationaler, für den Arbeitsmarkt bedeutsamer Kompetenzen angesehen werden kann. Privater monetärer Nutzen kann aus einem Erasmus-Aufenthalt kaum erwartet werden.

Die Valera-Studie als jüngste vorliegende Studie über berufliche Auswirkungen der Erasmus-Mobilität richtete sich sowohl an ehemalige Erasmus-Studierende als auch an Arbeitgeberinnen. Studierende der Erasmus-Kohorte von 2000/01 wurden mittels Fragebogen fünf Jahre nach dem Erasmusaufenthalt unter anderem zum Einfluss des temporären Studiums im Ausland auf ihren Übergang in den Beruf und die ersten Beschäftigungsjahre befragt. An der Studie beteiligten sich ca. 4.500 ehemalige Erasmus-Studierende. Darüber hinaus nahmen ca. 300 Arbeitgeberinnen an der Studie teil. Sie wurden – ebenfalls mittels Fragebogen – über Rekrutierungsverfahren und -kriterien sowie Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen mit internationalen Erfahrungen befragt. Die Valera-Studie führte zu dem Ergebnis, dass ehemalige Erasmus-Studierende im Durchschnitt keine Vorteile für das Einkommen oder die Position während der ersten Jahre nach dem Studienabschluss sehen (Engel et al. 2009: 54). Die Hälfte der ehemaligen Erasmus-Teilnehmerinnen ist der Ansicht, dass ihre internationalen Erfahrungen zu den wichtigen Kriterien bei der Auswahl durch die Arbeitgeberinnen gehörten, etwa ein Drittel der Arbeitgeberinnen bestätigen, dass internationale Erfahrungen bei Hochschulabsolventinnen ein wichtiges Einstellungskriterium sind. Ein Vergleich mit Ergebnissen der beiden früheren Studien zeigt, dass der Anteil der Studierenden, die einen Erasmus-Aufenthalt als hilfreich bei der Suche nach einer Arbeitsstelle einschätzen, von 71% (1988/89) auf 66% (1994/95) und 54% (2001)⁴ gesunken ist. Die Teilnahme am Erasmus-Programm wird – wenn auch mit sinkender Tendenz – als möglicher Türöffner für den Arbeitsmarkt gesehen. Gleichzeitig bedingt Erasmus-Mobilität nicht unbedingt beruflichen Erfolg (Engel et al. 2009: 116f.). In mittel- und osteuropäischen Ländern

⁴ Die Jahresangaben in Klammer beziehen sich auf das Jahr der Erasmus-Kohorte, nicht auf das Jahr, indem die Untersuchung stattfand.

konnten stärkere Karriereeffekte einer Erasmus-Teilnahme verzeichnet werden (Engel et al. 2009: 112).

In den USA führte das IES, eine Non-Profit-Organisation, die in Kooperation mit US-amerikanischen Hochschulen Auslandsprogramme anbietet, eine Studie mit Studierenden durch, die zwischen 1950 und 1999 an einem IES-Programm teilnahmen. Für manche der befragten Personen lag die Teilnahme bereits 50 Jahre zurück. Die Studie beruht ausschließlich auf Selbsteinschätzungen der ehemaligen Teilnehmenden, es fand keine Befragung einer nicht-mobilen Kontrollgruppe statt. Insgesamt beteiligten sich ca. 3.700 ehemalige Studierende. Zwei Drittel der Befragten gaben an, dass der Auslandsaufenthalt ihre Berufswahl beeinflusst habe (Norris & Gillespie 2009: 394). Knapp die Hälfte der ehemaligen Teilnehmerinnen (48%) arbeitete nach eigenen Angaben in einer Position mit internationaler Ausrichtung (Norris & Gillespie 2009: 386). Im Gegensatz zu den Erasmus-Ergebnissen, stieg laut IES-Studie der Anteil der Studierenden, die eine Teilnahme am Programm als hilfreich bei der Suche nach einer Arbeitsstelle einschätzten, von 42% (1970er), auf 60% (1980er) und 69% (1990er) (Norris & Gillespie 2009: 394). Auswirkungen auf das Einkommen wurden nicht erhoben.

1.1.4. Fazit

Wiewohl sich eine zunehmende Zahl von Wissenschaftlerinnen unterschiedlicher Disziplinen mit Mobilität im Studium befasst, so bleiben bislang doch viele Fragen zur Wirkung von Auslandsaufenthalten offen. Hinsichtlich Spracherwerb lassen die zitierten Studien folgende Schlüsse zu: Erstens, auch kürzere Auslandsaufenthalte können die Fremdsprachenkompetenz der Teilnehmerinnen erhöhen; zweitens, das Potenzial, die Fremdsprachenkenntnisse umfassend zu erweitern, ist bei längeren Programmen größer; drittens, die Sprachkompetenz der Lernerinnen kann sich dem Niveau von Muttersprachlerinnen allenfalls annähern, dieses jedoch kaum erreichen. Engle & Engle (2003) betonen, dass Qualität und Quantität von Sprachlernmöglichkeiten je nach Programmdesign erheblich variieren können. Die fremdsprachliche Entwicklung während der Auslandszeit hängt sowohl von Programmvariablen als auch von individuellen Lernervariablen und dem

Gastlandkontext ab. Darüber hinaus zeigen Studien, dass ein studentischer Auslandsaufenthalt nicht (mehr) unbedingt mit der Motivation, die Gastlandsprache zu erlernen, korrespondiert (Caudery et al. 2008). Ehrenreich (2008) spricht von Sprachbad-Mythen und Lingua-Franca-Realitäten, Wilkinson (2000) von „(un)impressive linguistic progress“ und fordert „to reexamine the relation between study abroad and language learning“ (Wilkinson 2000: 38).

Zu interkultureller Kompetenz und persönlicher Entwicklung durch studienbezogene Auslandsaufenthalte liegt eine große Zahl an Studien vor. Die meisten Untersuchungen stützen sich auf studentische Selbsteinschätzungen, ohne interkulturelle Kompetenz durch Assessment-Instrumente wie das ‚Intercultural Development Inventory‘ ergänzend zu erfassen. Langzeitstudien sind selten. Die obigen Forschungsarbeiten lassen den Schluss zu, dass Auslandserfahrung zu einer offeneren Haltung, zu mehr Autonomie und Selbstvertrauen beitragen kann. „Rather than a total personality change“, beschreibt Murphy-Lejeune (2002: 113) die Weiterentwicklung, „this process takes on the shape of a personal expansion, an opening of one’s potential universe“. Ähnlich wie beim Fremdsprachenerwerb liegen auch zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz und persönlicher Entwicklung empirische Hinweise vor, dass die einzelnen Teilnehmerinnen in erheblich unterschiedlichem Ausmaß profitieren. Die große Bandbreite der verwendeten Begriffe (‚intercultural competence‘, ‚intercultural sensitivity‘, ‚global awareness‘) erschwert einen Vergleich der Entwicklungen, da die verwendeten Termini oft nicht gegeneinander abgegrenzt werden.

Auch in Bezug auf ökonomische und berufsspezifische Effekte bleiben noch viele Fragen offen (Messer & Wolter 2007; Norris & Gillespie 2009). Im europäischen Hochschulraum zeigen Studien, dass mobile Studierende kaum mit finanziellen Vorteilen im Berufsleben aufgrund ihrer Auslandserfahrung rechnen. Was den Einstieg ins Berufsleben betrifft, schätzen europäische und US-amerikanische Teilnehmerinnen an Studierendenmobilitätsprogrammen die Nützlichkeit der Auslandszeit unterschiedlich ein: in den USA finden immer mehr, in Europa immer weniger Studierende den Auslandsaufenthalt hilfreich bei der Arbeitssuche (Engel et al. 2009; Norris & Gillespie 2009).

Es ist erstaunlich, dass jährlich tausende Studierende einen studienbezogenen Aufenthalt absolvieren und Universitäten Internationalisierungsvorgaben zu erfüllen haben, während anhand von empirischen Studien nur wenig fundiertes Wissen über die Wirkungen von studienbezogenen Auslandsaufenthalten vorliegt. Grünzweig & Rinehart (2002: 6) kritisieren am Diskurs über Studierendenmobilität „the repetition of unquestioned dogmas and the use of inadequately defined terms“. Der individuelle Nutzen von Auslandsaufenthalten hängt von einer Reihe von Faktoren ab, deren Interdependenz noch kaum erforscht ist. Auch nicht-intendierte Wirkungen und unerwartete Nebenfolgen fanden bislang wenig Berücksichtigung.

1.2. Forschung zu pädagogischen Auslandspraktika

Im ersten Teil des Literaturüberblicks wurden Forschungsarbeiten über studienbezogene Auslandsaufenthalte verglichen, ohne nach Studienrichtung der Teilnehmerinnen zu differenzieren. Im folgenden Teil wird nun der Fokus auf Untersuchungen mit Lehramtsstudierenden gerichtet, die eine Zeit an einer ausländischen Schule unterrichteten oder hospitierten. Es werden – mit Ausnahme der Studie von Leutwyler & Lottenbach (2008) – nur Untersuchungen berücksichtigt, in denen die Auslandszeit nicht dem Studium an einer ausländischen Universität gewidmet ist, sondern der Aufenthalt dem Erleben von Schulrealität in einem anderen Land dient. Vor der Auseinandersetzung mit empirischen Studien wird im Folgenden zunächst auf den Begriff des pädagogischen Auslandspraktikums eingegangen. Die Begriffsbestimmung soll verdeutlichen, worin die Besonderheiten eines pädagogischen Auslandspraktikums im Vergleich zu einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt liegen. Der anschließende Literaturüberblick über empirische Studien zu pädagogischen Auslandspraktika orientiert sich an der Dauer des Auslandsaufenthalts und nicht wie im Abschnitt zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten an inhaltlichen Aspekten. Da die Forschungsfragen der Studien zu pädagogischen Auslandspraktika meist so weit gefasst sind, dass sie sich sowohl auf persönliche als auch auf interkulturelle und professionelle Entwicklungen beziehen, wurde der Entschluss gefasst, auf eine zeitliche Gliederung zurückzugreifen.

1.2.1. Begriff ‚pädagogisches Auslandspraktikum‘

Die österreichische Rechtslage zu Praktika ist dürftig, eine Legaldefinition des Praktikumsbegriffs fehlt (vgl. Eichmann et al. 2011: 14). Eichmann et al. (2011: 16) definieren ein Praktikum als eine „befristete Tätigkeit in einer Organisation“, wobei die Tätigkeit

von der Zielsetzung getragen ist, Einblicke in das entsprechende Berufsfeld zu gewinnen und sich diesbezüglich Kenntnisse anzueignen (Eichmann et al. 2011: 16).

Entsprechend der vertragstypübergreifenden österreichischen Definition eines Praktikums können die Einblicke ins Berufsfeld sowohl im Rahmen eines Ausbildungs- als auch eines Dienstverhältnisses zustande kommen. Je nach Ausgestaltung des Praktikums treten unterschiedliche Rechtsfolgen im Arbeits- und Sozialversicherungsrecht ein.

Über die vertragliche Komponente hinaus können Praktika auch hinsichtlich ihres Pflichtcharakters unterschieden werden. Für den Kontext der Studie – Auslandspraktika und Lehrerinnenausbildung – spielen Pflichtpraktika und freiwillige Praktika im tertiären Bereich und Graduiertenpraktika eine Rolle. Eichmann et al. (2011) definieren Pflichtpraktika – ohne auf den Teilaspekt Ausland einzugehen – als Praktika, die

in schulischen oder universitären Ausbildungsvorschriften bzw. Lehrplänen vorgesehen sind. Die Ausbildungsvorschriften legen den Lehrinhalt und die Dauer des Praktikums fest. Pflichtpraktika dienen dem Erwerb von praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten als Ergänzung und Vervollkommen der theoretischen Ausbildung und bieten darüber hinaus auch die Möglichkeit, die Berufswirklichkeit kennen zu lernen (Eichmann et al. 2011: 13).

Die Teilnahme an freiwilligen Praktika ist im Gegensatz zu Pflichtpraktika nicht im Rahmen einer Ausbildung vorgeschrieben. Von einem Graduiertenpraktikum spricht man, wenn das Praktikum „nach Abschluss eines Hochschulstudiums“ absolviert wird (Eichmann et al. 2011: 41). Oft wird in diesem Zusammenhang der Begriff ‚Generation Praktikum‘ genannt. Eichmann et al. (2011: 13f.) schreiben dazu:

(d)as Phänomen ‚Generation Praktikum‘ steht für die Situation von Personen mit bereits abgeschlossener (Fach-)Hochschulausbildung, die in Form von

„Praktika“ in die Berufswelt einsteigen. Häufig werden diese Beschäftigungsverhältnisse als Praktika bezeichnet, um arbeits- und sozialversicherungsrechtliche Ansprüche der Arbeitnehmer/innen zu umgehen. Bei den Praktika nach abgeschlossener (Fach)Hochschulausbildung handelt es sich idR um Arbeitsverhältnisse oder freie Dienstverhältnisse. [...] Von dem Sammelbegriff „Generation Praktikum“ zu unterscheiden sind gesetzlich vorgesehene Praktika wie die Rechtspraxis (Gerichtsjahr), das Unterrichtspraktikum sowie das Praktikum für die Ausbildung zum klinischen Psychologen.

Kristensen (2004: 15), der sich mit Auslandspraktika im Kontext der Berufsbildung befasst, definiert ein Praktikum anhand von drei Kriterien: Erstens findet ein Praktikum in einem authentischen Arbeitsumfeld statt. Zweitens sind Praktikantinnen in konkrete Arbeitsprozesse eingebunden – sie blicken nicht nur über die Schulter, sondern werden selbst aktiv. Drittens ist der Zeitraum für ein Praktikum begrenzt. Praktika sind geplant, die Dauer wird vor Beginn festgelegt und kann zwischen zwei Wochen und zwei Jahren liegen. Darüber hinaus nennt Kristensen (2004: 15) weitere Charakteristika von Praktika, die jedoch nicht als bestimmende Kriterien gelten. So kann für eine Praktikumsstelle Berufserfahrung notwendig sein. Praktika werden meist an Personen vergeben, die bereits eine Ausbildung oder Erfahrung im Berufsbereich vorweisen können. Mentorinnen als Personen im Gastunternehmen bzw. der Gastinstitution, die den Lernprozess begleiten, können ernannt werden, haben aber in der Praktikumsstätte vorrangig andere Aufgaben zu erfüllen. Zudem werden Praktika meist nicht für Gruppen organisiert, die gemeinsam an einer Praktikumsstätte eingesetzt werden. Ein Auslandspraktikum definiert Kristensen (2004: 16) als

shorter or longer period spent abroad in a public or private enterprise, which has been consciously organised for learning purposes, which implies active involvement in concrete work processes, and which can be paid or unpaid.

Basierend auf dieser Definition wird im Folgenden von einem pädagogischen Auslandspraktikum gesprochen, wenn das Praktikum im Tätigkeitsbereich von Bildung und Erziehung stattfindet und einen Einblick und ein Einüben in die beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen an Schulen im Ausland umfasst. Der Begriff „Praktikum“ unterstreicht den Stellenwert der ausgeübten Tätigkeit als berufliches Lernen anhand authentischer Arbeitssituationen.

1.2.2. Langzeitprogramme

Die im Folgenden vorgestellten Studien zu Langzeitprogrammen umfassen einen Auslandsaufenthalt von mehr als sechs Monaten und befassen sich mit den Erfahrungen von Teilnehmerinnen am Fremdsprachenassistentenprogramm. Das Fremdsprachenassistentenprogramm kann als pädagogisches Auslandspraktikum bezeichnet werden. Es handelt sich um ein freiwilliges Praktikum, das auch als Graduiertenpraktikum bezeichnet werden kann, wenn die Programmteilnehmerinnen bei Tätigkeitsbeginn bereits ein Hochschulstudium absolviert haben. Fremdsprachenassistentinnen sind in schulische Arbeitsprozesse in einem authentischen Umfeld eingebunden. Die Tätigkeit ist zeitlich begrenzt, Betreuungslehrerinnen stehen als Mentorinnen zur Seite.

Ehrenreich (2004) widmet sich dem Auslandsaufenthalt deutscher Fremdsprachenassistentinnen in englischsprachigen Ländern und beleuchtet den ausbildungs- und berufsbiographischen Ertrag dieser Phase. Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus Lehramtsanwärterinnen und Lehrerinnen aus Deutschland zusammen, die während ihrer Ausbildung zur Englischlehrerin an Sekundarschulen in englischsprachigen Ländern arbeiteten. Die Zeit der Fremdsprachenassistenten lag bei den befragten Personen unterschiedlich lange zurück, der längste zeitliche Abstand zwischen Programmteilnahme und Datenerhebung betrug acht Jahre, zwei Befragte befanden sich beim Interview im letzten Monat ihrer Fremdsprachenassistenten. Als Ziel der Studie nennt Ehrenreich (2006: 186f.)

to explore, from the participants' point of view, and evaluate, with reference to teacher education, the impact of the assistantship in four domains: personal, linguistic, (inter)cultural and professional learning.

In halboffenen Interviews mit 22 ehemaligen Fremdsprachenassistentinnen stellt Ehrenreich (2006) fest, dass sich die ursprüngliche Motivation für das Auslandsjahr davon unterscheidet, was die Teilnehmerinnen rückblickend als relevant empfinden. Personale Vorerfahrungen, situative Rahmenbedingungen und individuelle Verarbeitungsstrategien beeinflussen die Bedeutung, die dem Aufenthalt beigemessen wird. Auch wenn die spezifischen Einsatz- und Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle spielen, lassen sich einige Elemente finden, die Ehrenreich als charakteristisch für die Erfahrung herausstreicht (Ehrenreich 2004: 435). Eine allgemeine

Bestimmung des Ertrags dieser Phase aus ausbildungs- und berufsspezifischer Perspektive ist nicht möglich, zu sehr folgt die subjektive Bewertung ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten. Der Aufenthalt kann eine Phase biographischer Weichenstellung sein, sie kann aber auch ohne „weitreichende personen- und berufsbezogene Auswirkungen bleiben“ (Ehrenreich 2004: 436). Zu Entwicklung der Methodenkompetenz kommt es vor allem bei Fremdsprachenassistentinnen, die sich auf die neuen Unterrichtsmethoden, die sie im Gastland kennenlernen, einlassen und diese als Ergänzung zu ihrem eigenen Repertoire sehen. Basierend auf den Studienergebnissen fordert Ehrenreich (2006: 195f.) eine Einbindung der Fremdsprachenassistenten in die Lehrerbildung und eine professionelle Begleitung. Wie auch in Deutschland ist in Österreich die Programmteilnahme nicht curricular in die Lehrerbildung einbezogen.

Ebenfalls auf ehemalige Fremdsprachenassistentinnen greifen Alred & Byram (2006) in ihrer Studie über die Langzeiteffekte der erlebten Resozialisierung während des Auslandsjahres zurück. Zwölf britische Programmteilnehmerinnen wurden in halboffenen Interviews zehn Jahre nach dem Aufenthalt zu den Themenblöcken ausbildungsbiographische Erfahrung, persönliche Entwicklung sowie berufliche Laufbahn und Lebensstil befragt. Die ehemaligen Fremdsprachenassistentinnen messen dem Auslandsjahr rückblickend ganz unterschiedliche Bedeutungen für ihre Biographie zu. Manchen blieb die Auslandszeit als negative, anderen als positive Erfahrung in Erinnerung; in allen Fällen blieb aber eine Langzeitwirkung auf die Biographie der Teilnehmerinnen. Alred & Byram (2006: 220) betonen die Bedeutung einer derartigen Auslandserfahrung für die persönliche Entwicklung und die Entwicklung professioneller Kompetenz unabhängig vom später ergriffenen Beruf. Gleichzeitig widersprechen die Ergebnisse der Studie der eindimensionalen Annahme, dass Auslandsaufenthalte bei den Teilnehmerinnen mehr oder weniger automatisch zu verbesserter interkultureller Kompetenz und zu erhöhter Mobilitätsbereitschaft führen (vgl. Alred & Byram 2006: 220).

1.2.3. Zwei- bis sechsmonatige Aufenthalte

Leutwyler & Lottenbach (2008) berichten von einem Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz: die an der Studie teilnehmenden Studierenden unterrichteten entweder vier Wochen im Ausland oder absolvierten ein Gastsemester an einer ausländischen Pädagogischen Hochschule, die ihnen auch die Möglichkeit bot, an Schulen vor Ort zu unterrichten oder im Unterricht zu hospitieren. Beide Gruppen wurden nach ihrer Auslandszeit aufgefordert, einen Bericht über den Nutzen des Aufenthalts für ihre spätere Lehrtätigkeit in der Schweiz zu schreiben. In ihrer Studie differenzieren Leutwyler & Lottenbach (2008) nicht nach Art des Auslandsaufenthalts (studienbezogener Auslandsaufenthalt oder pädagogisches Auslandspraktikum), sondern nehmen die Berichte beider Gruppen als Basis für ihre Analyse. Zusätzlich zu den Abschlussberichten wurden nach der Auslandsphase Interviews mit einigen Studierenden geführt. 75 Berichte und 17 Interviews lieferten Daten für die Auswertung. Leutwyler & Lottenbach (2008) schließen aus den ausgewerteten Daten einen veränderten Blick der Teilnehmerinnen auf das heimische Schulwesen (konkret finden sich Aussagen zum Schulsystem, zur Schulorganisation, zur gesellschaftlichen Stellung von Lehrerinnen und zum Unterricht) und auf die Qualität und Eigenart der heimischen Lehrerausbildung. Die Studierenden nennen Beispiele, wie sich die Auslandszeit konkret auf ihre zukünftige Unterrichtspraxis auswirken könnte, und beschreiben persönliche Veränderungen zu toleranterem, sensiblerem und flexiblerem Denken und Handeln. Leutwyler & Lottenbach (2008) kommen zu dem Schluss, dass nicht alle Teilnehmerinnen im gleichen Ausmaß zu einer tieferen Wahrnehmung gelangen und schlagen ein Stufenmodell für die Intensität der Normalitätsreflexion vor:

- auf Stufe 0 werden Unterschiede gesehen, aber nicht wirklich weiter reflektiert,
- auf Stufe 1 wird das Fremde auf Basis der eigenen kulturellen Maßstäbe bewertet,
- auf Stufe 2 erkennen die Studierenden die Kontextabhängigkeit der eigenen Einschätzung,

- auf Stufe 3 nehmen die Studierenden die Unterschiede als kulturell relativ wahr und setzen sich mit den Gründen für die unterschiedliche Gestaltung von Schule und Unterricht auseinander (vgl. Leutwyler & Lottenbach 2008: 13ff.).

Die Studie von Stachowski & Sparks (2009) bezieht sich auf Lehramtsstudierende, die einen achtwöchigen Auslandsaufenthalt absolvierten. Im Titel werden Zahlen und Programmpopularität in den Vordergrund gerückt – über den lehrerbildungsspezifischen Nutzen des analysierten ‚Overseas Student Teaching Project‘ (OSTP) der Indiana University sagen beide Indikatoren wenig aus. In die Untersuchung flossen die Programmevaluationsberichte von 66 Studierenden ein. Aufgabe der Studierenden während des Aufenthalts war, „to engage fully in all teacher-related functions of the school“ (Stachowski & Sparks 2009: 120). Die Aussagen der Studierenden über die Auswirkungen des pädagogischen Aufenthalts auf ihre Persönlichkeit teilen Stachowski & Sparks (2009: 128) in acht Kategorien:

- 1) Improved relationships with people; 2) Stepping outside their comfort zones;
- 3) Increased self-awareness; 4) Increased understanding of other cultures; 5) More savvy world traveler; 6) Growth in confidence; 7) Deeper appreciation of home; 8) Greater appreciation of multiple perspectives.

Als Auswirkungen auf ihre Professionalität als künftige Lehrerinnen werden Aussagen zu sieben Punkten gemacht:

- 1) Comparison of educational systems; 2) Awareness of teaching strengths and weaknesses; 3) Unique teaching experience (increased marketability); 4) Ability to work with a broader type of colleagues; 5) Increased skill developing classroom resources; 6) Rediscovering passion for teaching; and 7) Improved adaptability in the classroom (Stachowski & Sparks 2009: 128).

Keiner der genannten Punkte wird präzisiert oder durch Zitate der Studierenden näher erläutert. Neben methodischen Fragen – zum Beispiel zu Datenerhebung und Kategorienbildung – bleibt auch die Frage über die Häufigkeit der Nennungen unbeantwortet. Wirkungs- und Entwicklungsunterschiede werden nicht erwähnt.

Cushner & Mahon (2002) befragten 50 US-Lehramtsstudierende darüber, wie die Auslandserfahrung (acht bis 15 Wochen) zu ihrer persönlichen und professionellen Entwicklung beitrug. Zum Punkt Persönlichkeitsentwicklung nennen Cushner & Mahon (2002) erhöhte interkulturelle Sensibilität und erhöhte Selbstwirksamkeit. Die

Entwicklung von Professionalität wird ausschließlich unter dem Aspekt von ‚global-mindedness‘ beleuchtet, ohne auf diesen Begriff näher einzugehen oder den Zusammenhang zwischen Professionalität und ‚global-mindedness‘ zu erläutern. Es bleibt unklar, ob die Studienteilnehmerinnen nur zu diesem Aspekt Antworten lieferten oder ob der Fokus in der Auswertung speziell darauf gelegt wurde.

Sahin (2008) befragte elf Studierende einer türkischen Pädagogischen Hochschule (acht mittels Fragebogen, drei mittels Interview) zu den Auswirkungen ihres achtwöchigen USA-Aufenthalts auf Persönlichkeit und Professionalität. Die Studierenden hospitierten an einer US-amerikanischen Schule und mussten einige Einheiten auch selbst unterrichten. Die Studie zeigt, dass die Studierenden begannen, die Schulsysteme zu vergleichen. Sie berichteten von einer Verbesserung der Methodenkompetenz und einem sichereren Umgang mit Medien im Unterricht. Zu Entwicklung der Persönlichkeit nannten sie verbesserte soziale Kompetenz, mehr Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen. Unter Verbesserung der kulturellen Aufmerksamkeit beschreibt Sahin (2008), in welchen Bereichen die Teilnehmerinnen Gelegenheit hatten, einen Einblick in die US-amerikanische Gesellschaft durch die Programmstruktur zu gewinnen (Gastfamilie, Schule, Universität etc.). Ob und in welcher Weise der Aufenthalt tatsächlich zu einer erhöhten kulturellen Aufmerksamkeit beitrug, wird nicht deutlich.

1.2.4. Kurzzeitprogramme

Pence & Macgillivray (2008), Brindley et al. (2009) und Phillion et al. (2009) berichten von Programmen, bei denen die Teilnehmerinnen drei bzw. vier Wochen an ausländischen Schulen hospitierten und teilweise auch unterrichteten. Pence & Macgillivray (2008) begleiteten 15 US-amerikanische Lehramtstudierende bei einem vierwöchigen Praktikum an einer amerikanischen Privatschule in Italien. Ihre Auswertung stützt sich auf tägliche Journaleinträge der Teilnehmerinnen, auf deren Reflexionsbericht nach dem Aufenthalt und auf einen Fragebogen ein Jahr nach dem Aufenthalt. Die Studierenden konnten auf eigenen Wunsch hospitieren, unterrichten oder beides. Pence & Macgillivray (2008) stellen fest, dass die Teilnehmerinnen sich nach und nach ihrer vorgefassten Meinungen über Unterricht in Italien gewahr

wurden, dass sie curriculare Unterschiede erkannten und den Wert der Erfahrung für die eigene professionelle und persönliche Entwicklung schätzten. Nicht alle Teilnehmerinnen sahen Erfahrungen, die von ihren eigenen normativen Vorstellungen abwichen, von Anfang an als Lernmöglichkeiten. Gespräche mit den mitgereisten Praktikumsbetreuerinnen halfen, den Blick in diese Richtung zu öffnen.

Brindley et al. (2009) berichten von ähnlichen Auswirkungen bei US-amerikanischen Studierenden nach vier Wochen an einer englischen Volksschule. Für manche Teilnehmerinnen war die Erfahrung an einer ausländischen Schule eine ‚Offenbarung‘ (Brindley et al. 2009: 531). Der Auslandsaufenthalt wurde von den Lehramtsstudierenden dann als besonders wertvoll erachtet, wenn es nicht um ein vordergründiges Vergleichen und Bewerten der Schulrealitäten im Sinne von besserer oder schlechterer Praxis ging, sondern wenn die Erfahrung als „means to extend their thinking“ (Brindley et al. 2009: 531) angenommen wurde. Brindley et al. (2009) differenzieren zwar nicht in Stufen der Normalitätsreflexion, ähnlich wie Leutwyler & Lottenbach (2008) weisen sie aber auf unterschiedliche Reflexionstiefen hin.

Phillion et al. (2009) beschreiben in ihrem Artikel die Erfahrungen von 54 US-amerikanischen Studierenden, die drei Wochen an Schulen in Honduras hospitierten und unterrichteten. Ihre Untersuchung basiert auf Journaleinträgen der Teilnehmerinnen sowie mehreren Interviews. Die Förderung einer globalen Perspektive bei Studierenden wird in der Studie als zentrale Aufgabe pädagogischer Hochschulen beschrieben. Eine globale Perspektive definieren sie als

an understanding of the interdependency of nations and peoples and the political, economic, ecological, and social conceptions and values that affect lives within and across national boundaries (Phillion et al. 2009: 339).

In Erfahrungen an ausländischen Schulen sehen Phillion et al. (2009) eine zentrale Möglichkeit, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Sie belegen diese Ansicht durch die Auswertung der von ihnen gesammelten Daten zum Hondurasprogramm.

Willard-Holt (2001) beschreibt, wie sich ein einwöchiger Aufenthalt an einer mexikanischen Schule auf die teilnehmenden Lehramtsstudierenden auswirkt. Sie stützt ihre Untersuchung auf 22 Studierende, die einen Fragebogen vor sowie zwei Fragebögen nach dem Aufenthalt ausfüllten. Mit acht der 22 Teilnehmerinnen wurde

ein Jahr nach dem Programm ein Telefoninterview geführt. Willard-Holts Darstellung der positiven Auswirkungen des einwöchigen Aufenthalts auf die Teilnehmerinnen unterscheidet sich kaum von den Effekten, die auch bei längeren Aufenthalten wahrgenommen werden: die Teilnehmerinnen revidieren vorgefasste Meinungen, sprechen davon, Inhalt und Methoden ihres Unterrichts zu ändern und fühlen sich einer ‚global education‘ zugeneigt. Sie nehmen sich vor, als Lehrerinnen sensibel, einfühlsam, flexibel, geduldig, professionell zu sein. Ihre Erwartungen ans Leben ändern sich, sie haben mehr Selbstvertrauen. Bei drei Studierenden wurden negative Auswirkungen festgestellt: zwei fühlten sich nach dieser Woche als Expertinnen der mexikanischen Kultur, was Willard-Holt (2001) als Selbstüberschätzung einstuft, eine Teilnehmerin sah im Aufenthalt keine Lernmöglichkeiten. Abschließend hält Willard-Holt (2001) fest:

While certainly not a replacement for extended cross-cultural experiences, trips of short duration can positively impact preservice teachers, both personally and professionally (Willard-Holt 2001: 516).

1.2.5. Fazit

Alle hier genannten Studien berichten von positiven Auswirkungen der pädagogischen Auslandspraktika auf Persönlichkeit und/oder Professionalität der Teilnehmerinnen. Vergleicht man Aufenthaltsdauer und subjektiv erlebte Wirkung, lassen sich auf Basis dieser Untersuchungen keine Unterschiede zwischen Kurz- und Langzeitprogrammen erkennen. Auf Entwicklungsdifferenzen der Studienteilnehmerinnen wird in der Literatur mit Ausnahme von Leutwyler & Lottenbach (2008) kaum eingegangen. Methodologisch beruhen die angeführten Studien auf Selbsteinschätzungen der Programmteilnehmerinnen. Brindley et al. (2009) und Pence & Macgillivray (2008) ergänzen diese Daten durch Beobachtungen; Sahin (2008) befragte die Lehrerinnen an den Auslandsschulen mittels Fragebogen, welche Entwicklungen sie bei den Studierenden beobachten konnten. Einige Fragebogenstudien stützen sich auf eine geringe Probandenzahl, die zwar mit Daten

aus Telefoninterviews ergänzt werden, doch die Aussagekraft bleibt fragwürdig (Sahin 2008; Willard-Holt 2001).⁵

Die rezierten Studien zeigen, wie entscheidend eine präzise Darstellung der Untersuchung und eine Begründung des forschungsmethodischen Ansatzes sind. Um beispielsweise Schlüsse auf Wirkungsunterschiede von selbstständiger Lehrtätigkeit im Ausland einerseits und Unterrichtshospitationen andererseits ziehen zu können, muss die Rolle der Studierenden während des Aufenthalts dargestellt werden. Die Forschungsfragen sind teilweise sehr weit gefasst, was eine tiefgründige Diskussion der Ergebnisse erschwert. Künftige Forschung zur Wirkung von pädagogischen Auslandspraktika könnte durch saubere Begriffsexplikationen an Schärfe und Aussagekraft gewinnen. Das Wirkungspotenzial von pädagogischen Auslandspraktika ist bislang noch diffus, die Prozesse und Bedingungen sind noch nicht ausreichend geklärt.

1.3. Mobilität und Qualität

Die umfangreichen Ansprüche, die an Auslandsaufenthalte von verschiedener Seite gestellt werden und die intensive Förderung von Mobilität werfen die Frage nach der Qualität von bildungsbezogenen Auslandsaufenthalten auf. Die empirischen Studien machen deutlich, dass positive Entwicklungen zwar oftmals postuliert werden, dass sich diese aber nicht automatisch einstellen. Der Wert einer Auslandserfahrung ist, wie Alred & Byram (2002: 351) herausstreichen,

not simply measurable in economic and quantitative terms, but must be seen as a political decision to commit resources to this experience (Alred & Byram 2002: 351).

Im Bereich der tertiären Bildung, wo Universitäten Internationalisierungsvorgaben zu erfüllen haben, werden häufig Teilnehmerzahlen als Erfolgskriterium herangezogen: „the very simplest metric, the number of participants, is the primary marker of success“ (Vande Berg et al. 2012b: 4). Wie Kristensen (2010: 228) betont, ist „ein

⁵ Sahin (2008) befragte drei Teilnehmerinnen am Telefon, Willard-Holts (2001) Telefoninterview besteht aus zehn Ja-Nein-Fragen, die acht ehemaligen Teilnehmerinnen gestellt wurden.

solches ‚Köpfe zählen‘ eigentlich sinnlos, wenn keine Qualitätskriterien hinzukommen“.

Im Forschungsüberblick der studienbezogenen Auslandsaufenthalte und pädagogischen Auslandspraktika stand die individuelle Ebene von Mobilität im Fokus. Den vorgestellten empirischen Studien ist gemein, dass die Untersuchungspersonen an Mobilitätsprogrammen teilnahmen – damit rückt die strukturelle Ebene ins Blickfeld. Sobald Mobilität im Rahmen eines Programms stattfindet, reicht es nicht aus, sie als ausschließlich subjektbezogen zu betrachten. Mobilitätsprogramme binden die Auslandserfahrung in einen strukturellen Rahmen ein. Dieser strukturelle Rahmen wird von Institutionen und Organisationen vorgegeben und ist keinesfalls unveränderlich. Überraschend ist dabei, dass zwar Einzelbeschreibungen vieler Mobilitätsprogramme vorliegen, jedoch ein kohärenter Rahmen fehlt, in den diese eingeordnet werden können. Ausgehend von einer Definition von Qualität wird im Folgenden zunächst auf Qualitätskriterien eingegangen, in einem zweiten Schritt werden Qualitätsbewusstsein und Qualitätssicherung näher beleuchtet.

1.3.1. Qualitätskriterien von Mobilität

Kristensen (2010: 227) beschreibt Qualität als ein „schwer fassbares Konzept“ und schlägt vor, Mobilität nicht als Produkt zu betrachten, sondern als Prozess, „von dem man hofft, dass er zu einem Qualitätsprodukt führt“. Mobilitätsprogramme bieten den Teilnehmerinnen die Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben und sich weiterzuentwickeln. Das Potenzial wird aber nur selten ausgeschöpft: oft wäre ein besseres Kosten-Lern-Verhältnis möglich, wenn individuelle und strukturelle Ebene stärker aufeinander bezogen wären und Qualitätsaspekte in jeder Phase der Programmteilnahme stärker berücksichtigt würden (vgl. Kristensen 2010). Wie die empirischen Studien zeigen, sind Wirkungsanalysen in Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten schwer möglich, besonders wenn es um die persönliche Entwicklung geht. Kristensen (2010: 229) schlägt vor, sich nicht auf die Quantifizierung der Wirkungen zu konzentrieren, sondern darauf, dass

„Mobilitätsprojekte unter Berücksichtigung von Kriterien durchgeführt werden, die bekanntermaßen Qualität gewährleisten“.

Die Komplexität von Mobilität liegt in den unzähligen Kombinationsmöglichkeiten von Teilnehmerinnen, Vorerfahrungen, Gastländern, entsendenden Ländern, Dauer der Aufenthalte, Lernzielen, zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln und ähnlichen Faktoren begründet. Damit wird deutlich, dass eine Integration von individueller und struktureller Ebene nicht mit absoluten Normen für alle Programme zu vereinbaren ist. Kristensen (2010: 230) plädiert dafür, dass bestimmte Elemente in Mobilitätsprogrammen

angemessene Berücksichtigung finden sollten. Was ‚angemessene Berücksichtigung‘ jedoch genau bedeutet, muss von dem jeweiligen Projektorganisator entsprechend den Besonderheiten des betreffenden Projekts durch eine sachlich begründete, ausgewogene Entscheidung festgelegt werden.

Damit kommt den Projektorganisatorinnen eine entscheidende Bedeutung hinsichtlich der Gestaltung von qualitativollen Mobilitätsprogrammen zu. Um sachlich begründete Entscheidungen treffen zu können, müssen Projektorganisatorinnen über umfassendes, theoretisches Grundlagenwissen verfügen, das über die Kenntnis von einzelnen Programmstrukturen hinausgeht. Kritisch ist hier anzumerken, dass viele Programme letztendlich das Ergebnis politischer Beschlüsse sind und finanzielle Vorgaben eingehalten werden müssen.

Für die Entwicklung von Qualitätskriterien für Mobilitätsprogramme nennt Kristensen (2010) drei Punkte, denen zentrale Bedeutung zukommt: die Rahmenbedingungen des Programms, die Organisation der Lernerfahrung und praktische Aspekte der Auslandserfahrung. Hinsichtlich qualitativoller Rahmenbedingungen ist zu klären, ob die Rahmenbedingungen des Programms zur Zielgruppe und den erhofften Lernzielen passen. Zu diesem Punkt zählen auch Fragen bezüglich Dauer des Aufenthalts und Art des Aufenthalts, also ob es sich beispielsweise um einen Studienaufenthalt, einen Aufenthalt zu Hospitationszwecken oder zu Unterrichtszwecken handelt. Organisation der Lernerfahrung meint die Vor- und Nachbereitung der Auslandserfahrung sowie die Klärung von Motivation, Auswahl, Monitoring und Mentoring/Tutoring. Aus den Gestaltungsmöglichkeiten gilt es jene zu eruieren, die die „bestmöglichen Voraussetzungen für den Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen“

(Kristensen 2010: 231) schaffen. Praktische Aspekte bezieht sich auf die Regelung von An- und Abreise, Unterbringung, Versicherungsschutz sowie Klärung des Programmablaufs. Allen Beteiligten sollte klar sein, wo die einzelnen Zuständigkeiten liegen.

Ein Zeichen dafür, dass die Politik mittlerweile auf den Aspekt der Qualität von Mobilitätsprogrammen aufmerksam wurde, stellt die von EU-Ministerrat und Europäischem Parlament 2006 formulierte ‚Europäische Qualitätscharta für Mobilität‘ (im Folgenden kurz Qualitätscharta) dar. In der Qualitätscharta (Europäische Union 2007) werden zehn Qualitätskriterien für Bildungsmobilität definiert. Sie richtet sich vor allem an die für Auslandsaufenthalte zuständigen Einrichtungen der Mitgliedsstaaten und gibt Orientierungshilfen für die Modalitäten der Mobilität. Die Umsetzung erfolgt auf freiwilliger Basis.

Die Qualitätskriterien sind allgemein gehalten und betreffen die zehn im Folgenden genannten Punkte (vgl. Europäische Union 2007): Als erstes Qualitätskriterium wird die Bereitstellung von Information genannt. Alle Interessentinnen sollten Orientierungshilfen und Informationen zu den ihnen offen stehenden Mobilitätsmöglichkeiten erhalten. Darüber hinaus sollten sie auf die Mobilitätscharta aufmerksam gemacht und über die Rolle der Entsende- und Aufnahmeorganisationen informiert werden. Als weiteres Qualitätskriterium gilt das Verfassen eines Bildungs- und Weiterbildungsplans. Dieser wird von den Entsende- und Aufnahmeorganisationen und der Teilnehmerin vor dem Aufenthalt erstellt und

muss die Ziele und die erwarteten Ergebnisse sowie die Mittel zu ihrer Verwirklichung beschreiben (Europäische Union 2007).

Änderungen des Bildungs- und Weiterbildungsplans sind möglich, es sollten jedoch alle Beteiligten zustimmen. Der Bildungs- und Weiterbildungsplan sollte auch auf Fragen Bezug nehmen, die sich hinsichtlich Wiedereingliederung im Herkunftsland stellen. Das Kriterium der Personalisierung meint die Abstimmung der Programmgestaltung auf den persönlichen Lernweg, die Qualifikationen und die Motivation der Teilnehmerinnen. Als weiteres Qualitätskriterium sollten die Teilnehmerinnen eine Vorbereitung auf den Aufenthalt erfahren. Die Vorbereitung sollte den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen angepasst werden und Informationen

über sprachliche, pädagogische, administrative, rechtliche, persönliche, kulturelle und finanzielle Aspekte beinhalten. Die Teilnehmerinnen sowie die Entsende- und Aufnahmeeinrichtungen sollten der sprachlichen Vorbereitung Wert beimessen (Qualitätskriterium Sprache). Die Fremdsprachenkenntnisse sollten vor der Abreise festgestellt und Sprachkurse angeboten werden. Im Gastland sollten die Teilnehmerinnen sprachliche Unterstützung und Beratung erfahren. Darüber hinaus wird die logistische Unterstützung der Programmteilnehmerinnen als Qualitätskriterium genannt. Damit sind Informationen und Hilfestellungen hinsichtlich Reisevorbereitungen, Versicherung, Aufenthalts- oder Arbeitsgenehmigung, Sozialversicherung, Stipendien und Darlehen sowie Unterkunft gemeint. Während der Auslandsphase sollte die Aufnahmeorganisation ein Mentoringsystem anbieten (Qualitätskriterium Mentoring), um die Teilnehmerinnen während dieser Zeit zu beraten und bei der Integration in die Gastumgebung zu helfen. Die Aufnahmeorganisation dient als Kontaktstelle für fortlaufende Unterstützung (vgl. Europäische Union 2007).

Zurück im Herkunftsland sollten die Teilnehmerinnen Unterstützung bei der Anrechnung und Zertifizierung von im Ausland absolvierten Studien- oder Praktikumsphasen erfahren (Qualitätskriterium der Anrechnung), insofern diese integrierter Bestandteil eines Studiums oder einer formalen beruflichen Bildung sind und im Bildungs- und Weiterbildungsplan der Auslandserfahrung erwähnt werden. Für andere Arten der Mobilität, vor allem im Rahmen der nicht formalen Bildung und Ausbildung, ist die Ausstellung eines Dokuments empfohlen, das die Teilnahme bestätigt und die Bildungsziele nennt. Darüber hinaus sollten die Teilnehmerinnen die Auslandsphase gemeinsam mit den Organisationen bewerten, um zu überprüfen, ob die genannten Ziele erreicht wurden (Kriterium der Wiedereingliederung und Bewertung). Eine Beratung der Teilnehmerinnen ist wünschenswert, um zu erarbeiten, wie sie ihre Fertigkeiten und Kompetenzen künftig nutzen können. Die sich aus den Qualitätskriterien ergebenden Verpflichtungen sollten von den Teilnehmerinnen sowie den Entsende- und Aufnahmeorganisationen vereinbart und schriftlich festgehalten werden (Kriterium der Verpflichtungen und Zuständigkeiten) (vgl. Europäische Union 2007).

Die in der Qualitätscharta genannten Kriterien sind auf alle Typen und Arten von bildungsbezogener Mobilität anwendbar.⁶ Das politische Signal, Qualität mit Mobilität stärker verknüpfen zu wollen, ist ein wertvoller Schritt zu einem ausgewogeneren Verhältnis von Qualität und Quantität in der Mobilitätsdiskussion. Gleichzeitig machen die zehn Kriterien auch deutlich, wie schwierig es ist, individuelle und strukturelle Ebene aufeinander abzustimmen. Manche Kriterien scheinen darüber hinaus kaum realisierbar: Es stellt sich beispielsweise die Frage, wie Organisationen überprüfen können, ob die Bildungsplanziele der Teilnehmerinnen erreicht wurden.

1.3.2. Qualitätsbewusstsein und Qualitätssicherung

Zur Förderung der Qualität von Mobilität reicht es nicht aus, Qualität zu definieren und Qualitätskriterien zu bestimmen. In einem weiteren Schritt zu qualitätvollen Mobilitätsprogrammen müssen die damit befassten Organisationen für das Thema sensibilisiert und ein Bewusstsein für Qualität in der Mobilität geschaffen werden (vgl. Kristensen 2010). Im europäischen Kontext gibt es Beispiele von Auszeichnungen für besonders gelungene Mobilitätsprogramme. Wettbewerbe und Auszeichnungen wie der Leonardo-da-Vinci-Qualitätspreis stellen Initiativen zur Sensibilisierung für Qualität der Mobilität dar. Der Preis wurde zum ersten Mal 2001 verliehen und wird in verschiedenen Bereichen vergeben. Die Nominierung für den Leonardo-da-Vinci-Qualitätspreis erfolgt durch die nationalen Agenturen, die eine Belobigung für die Leistung des Programms erstellen.

Neben Maßnahmen zur Schaffung von Qualitätsbewusstsein spielt Qualitätssicherung eine entscheidende Rolle, um weiter an der Entwicklung von Mobilitätsprogrammen zu arbeiten. Qualitätssicherung bezeichnet

den Prozess, durch den Qualitätskriterien operationalisiert werden, indem sie auf konkrete Aktivitäten bezogen werden (Kristensen 2010: 234).

Die allgemeinen Qualitätskriterien werden bei der Qualitätssicherung in Bezug auf ein spezifisches Programm operationalisiert – ein Unterfangen, das sich mitunter

⁶ Die hier genannten Qualitätskriterien werden in Kapitel 3.4 wieder aufgegriffen und auf das bilaterale Fremdsprachenassistentenprogramm bezogen.

schwierig gestaltet. Kristensen (2010) schlägt vor, in den Prozess der Transformation allgemeiner Kriterien in operative Strategien, Praktikerinnen einzubinden.

Auch Beispiele guter Praxis können als mögliche Orientierung dienen, sind aber nicht unbedingt auf andere Kontexte übertragbar. Bevor sich eine Institution entschließt, einen bestimmten praktischen Ansatz anzuwenden, sollte analysiert werden, ob ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Verfahrensweise und dem Ergebnis besteht, ob sich das Beispiel auf einen breiteren Kontext übertragen lässt und ob die Lösung gangbar ist, vor allem auch, was die finanziellen Mittel betrifft (vgl. Kristensen 2010: 236). Beispiele guter Praxis sind vor allem dann für andere Organisatorinnen von Nutzen, wenn das Programm nicht nur grob beschrieben wird, sondern auf die praktischen Verfahrensweisen genau eingegangen wird. Für Praktikerinnen ist die Feststellung, dass eine Vorbereitung stattfand, nur von geringem Wert. Wie das Problem der pädagogischen Vorbereitung aufgrund welcher Parameter angegangen wurde, bietet mehr konkrete Anhaltspunkte.

1.3.3. Qualität der Mobilität – ein Ausblick

Die Diskussion von Mobilitätsprogrammen in Zusammenhang mit Qualitätskriterien ist als bedeutsamer Schritt zu einer umfassenderen Theorie und gelingenden Praxis von bildungsbezogener Mobilität zu werten. Dennoch sollte nicht übersehen werden, dass sich diese Auseinandersetzung erst langsam entwickelt und noch im Entstehen ist. Die Ausführungen von Kristensen (2010) machen deutlich, dass die Umsetzung von Qualitätskriterien in spezifische Qualitätssicherungsstrategien für einzelne Mobilitätsprogramme ein schwieriges Unterfangen darstellt, das besonders in der Anfangsphase der Auseinandersetzung am besten in einem Wissens- und Erfahrungsaustausch von Wissenschaftlerinnen und Praktikerinnen bearbeitet werden kann. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in Mobilitätsprojekten wäre ein begrüßenswerter Schritt, um konkrete Ratschläge und Beispiele weiterzugeben, die für die einzelnen Projekte übernommen oder angepasst werden können. Ein derartiges Handbuch sollte laufend überarbeitet und erweitert werden (vgl. Kristensen 2010: 237ff.). Darüber hinaus könnte eine Datenbank mit Beispielen guter Praxis einen Vergleich von praktischen Verfahrensweisen einzelner Mobilitätsprogramme

ermöglichen. Wissenschaftlerinnen und Projektorganisatorinnen sollten an der Erstellung und Weiterentwicklung eines Handbuchs zur Qualitätssicherung und einer Datenbank mit Beispielen guter Praxis beteiligt sein, um Theorie und Praxis von Mobilität miteinander zu verknüpfen und beide Bereiche voranzubringen.

1.4. Zusammenschau

In diesem Kapitel wurde der Forschungsstand zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten und pädagogischen Auslandspraktika dargelegt und in einem zweiten Schritt auf die Frage einer qualitätvollen Gestaltung von Mobilitätsprogrammen eingegangen. Ein Vergleich der Forschungsliteratur zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten und pädagogischen Auslandspraktika zeigt, dass bedeutend mehr Studien zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten vorliegen, und dass diese auch thematisch breiter gefächert sind. Beide Phänomene werden vor allem im europäischen und US-amerikanischen Hochschulraum erforscht. Auf Schwierigkeiten und Probleme bei Auslandsaufenthalten wird nur am Rande eingegangen, es überwiegen empirische Studien, die sich mit positiven Aspekten von Mobilitätserfahrungen befassen. Einigen Forschungsarbeiten zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten und pädagogischen Auslandspraktika liegt die pauschalierende Annahme zugrunde, dass Auslandsaufenthalte für Studierende per se eine gute Sache sind, doch diese Annahme gilt es mittels Forschung zu prüfen und differenziert zu betrachten. Zur Analyse und Bewertung von Forschungsarbeiten schlägt Byram (2008) eine Unterscheidung von ‚research‘ und ‚advocacy and development‘ vor:

Those who search for explanation or understanding – and the two are not mutually exclusive – focus on ‚what is‘, whereas those who seek to persuade and develop, attempt to intervene in ‚what is‘ and promote ‚what ought to be‘. Let us call the work which explains and understands ‚what is‘ research and that which intervenes to promote ‚what ought to be‘ advocacy and development (Byram 2008: 20).

Die Unterscheidung kann dabei helfen, Forschung systematisch zu planen und den genauen Zweck der Untersuchung zu klären. Auch die Rolle der Autorinnen muss in Beiträgen zu Studierendenmobilität deutlich dargestellt werden – handeln sie primär

als theorieorientierte Wissenschaftlerinnen, als Evaluatorinnen (vgl. Stockmann & Meyer 2010: 80f.) oder als Werberinnen einer bestimmten Maßnahme?

Der Literaturüberblick zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten und pädagogischen Auslandspraktika zeigt, dass das Ausland als Lernort und der Blick auf Mobilitätsprogramme als Instrumente, die bestimmte Lernmöglichkeiten bieten, kaum aufeinander abgestimmt sind. Die gezielte Gestaltung von Auslandsaufenthalten nach pädagogisch-didaktischen Aspekten unter Berücksichtigung von Qualitätskriterien steht noch weitgehend aus. Auch in Bezug auf das Zusammenspiel von Auslandserfahrung und pädagogischer Professionalisierung sind noch viele Fragen offen. Auslandspraktika werden in der pädagogischen Professionalisierungsforschung kaum als aus- und weiterbildungsbiographische Phase thematisiert. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Frage, wie Lehramtstudierende, Junglehrerinnen und Lehrerinnen mit mehreren Jahren Berufserfahrung die Teilnahme an pädagogischen Mobilitätsprogrammen erleben, ihre Beweggründe und Ziele, sowie die Frage, wie sie diese Erfahrung (zu unterschiedlichen Zeitpunkten) bewerten und wie Schulen, Ausbildungs- und Verwaltungsinstitutionen mit Lehrerinnen umgehen, die Unterrichtserfahrung im Ausland sammeln konnten, steht bislang noch aus. Dabei bietet sich auch die Verknüpfung mit soziologischen Mobilitätstheorien (Canzler et al. 2008; Urry 2007) an, um zu einem umfassenderen Verständnis von studienbezogenen Auslandsaufenthalten und pädagogischen Auslandspraktika zu gelangen.

2. Biographie, Lehren, Lernen

Biographie, Lehren und Lernen sind zentrale Begriffe für den empirischen Teil des Forschungsprojekts und werden im Folgenden näher beleuchtet. Lehrerinnen und Lehramtsstudierende, die sich für eine Stelle als Fremdsprachenassistentin bewerben, treffen eine biographisch relevante Entscheidung: sie entscheiden sich freiwillig dafür, einen längeren Zeitraum im Ausland zu leben und an einer Schule im Fach Deutsch als Fremdsprache zu assistieren. Mit der Bewerbung setzen Interessentinnen einen Schritt in Richtung aktiver Gestaltung ihrer Biographie. Sie wählen aus verschiedenen ihnen zur Auswahl stehenden Möglichkeiten über die Gestaltung ihrer Zukunft aus und handeln in Bezug auf ihren Lebensverlauf.

Die Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin bedeutet, in ein neues Lebens- und Arbeitsumfeld eingebunden zu werden, in dem man sich zurechtfinden muss und das vielfältige Lern- und Entwicklungschancen eröffnet. Fremdsprachenassistentinnen sind in den meisten Fällen Einsteigerinnen im pädagogischen Berufsfeld, die über wenig bis keine Unterrichtserfahrung verfügen. Der Berufseinstieg als Fremdsprachenassistentin ist in vielfacher Hinsicht besonders: er findet im Ausland statt, an einer oder mehreren Schulen, deren Strukturen von den österreichischen abweichen, die Fremdsprachenassistentinnen unterstützen die Lehrerinnen vor Ort im Fach Deutsch als Fremdsprache, wobei Deutsch die Muttersprache der Fremdsprachenassistentin, üblicherweise jedoch nicht der Lehrerinnen vor Ort ist. All dies unterscheidet sich in erheblichem Maße vom Berufseinstieg als Lehrerin in Österreich, wo man die Strukturen zumindest aus der Perspektive der Schülerin kennt und man das studierte Lehramtsfach unterrichtet. Doch sowohl als Fremdsprachenassistentin im Ausland als auch als Lehrerin in Österreich geht es beim Berufseinstieg um das Einüben in die beruflichen Aufgaben als Lehrerin. Berufliches Lernen ist beide Male in authentische Arbeitssituationen eingebunden und vollzieht sich als Entwicklungsprozess eines Menschen.

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Begriff der Biographie aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft erläutert. Durch diesen Blickwinkel rückt der einzelne

Mensch als Lernender in seinem Leben in den Mittelpunkt. Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung bildet den Rahmen für die im zweiten Teil des Kapitels anschließenden Ausführungen zum Berufseinstieg von Lehrerinnen. Die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen wird als Lernprozess beschrieben und Kompetenzfelder professioneller pädagogischer Praxis werden betrachtet. Im dritten Teil des Kapitels steht der Aspekt des Lernens im Vordergrund – ausgehend von Illeris Lernmodell (2010) wird zunächst der Prozess allgemein beschrieben, anschließend werden spezifische Lerninhalte und Lernumgebungen erläutert.

2.1. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Im Folgenden wird der Gegenstandsbereich der Biographieforschung dargestellt. Ich erachte es als notwendig, auf den Biographiebegriff ob seiner Mehrdeutigkeit (Schulze 2006: 37) ausführlicher einzugehen. Aufbauend auf der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Biographie wird in einem zweiten Schritt der Blick auf biographische Forschungsliteratur eine bestimmte Berufsgruppe betreffend gerichtet: Es geht um die Biographien von Lehrerinnen und die Frage, wie und mit welchen Schwerpunktsetzungen individuelle Lebensgeschichten von Lehrerinnen als Lern- und Bildungsgeschichten wissenschaftlich bearbeitet werden.

2.1.1. Gegenstandsbereich der Biographieforschung

Biographie und Lebenslauf sind als Begriffe umgangssprachlich geläufig. Man weiß, dass damit der Verlauf des Lebens eines einzelnen Menschen gemeint ist. Trotz klarer Konturen ist der Begriff der Biographie „mehrdeutig“ (Schulze 2006: 37). Viele humanwissenschaftliche Teildisziplinen, darunter Soziologie, Psychologie, Literaturwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft beschäftigen sich mit biographischen Fragen. Die Biographieforschung ist keine eigene Wissenschaft, sondern – wie die Mobilitätsforschung auch – interdisziplinär. Schulze (2006) unterscheidet vier Bedeutungen von Biographie: Biographie als Text (sprachliche Dimension), Biographie als Leben (Wirklichkeits-Dimension), Biographie im Kopf (psychologische Dimension) und Biographie in der Gesellschaft

(soziologische Dimension). Darüber hinaus sind auch die Begriffe Biographisierung (evolutionäre Dimension) und Biographizität (pädagogische Dimension) sprachlich mit dem Begriff der Biographie verbunden (Abb. 1).

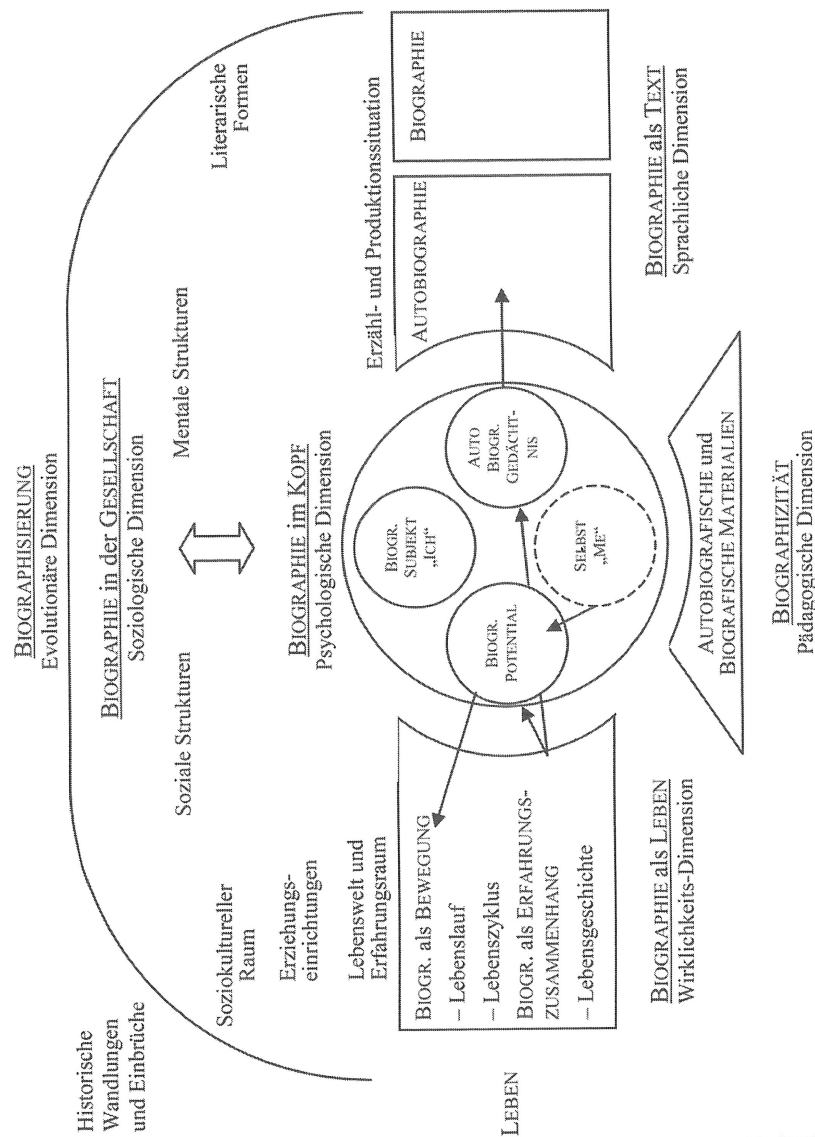


Abb. 1: Gegenstandsbereich der Biographieforschung (Schulze 2006: 37)

Biographie heißt wörtlich ‚Lebensbeschreibung‘. Diese Lebensbeschreibung erfolgt als Text, wobei dieser Text in der Vergangenheit anders erzählt wurde. In einer Biographie wird eine Geschichte als Abfolge von Ereignissen mit Beginn und Ende

erzählt. Der Bezugspunkt aller Ereignisse in dieser Geschichte ist ein einzelner Mensch. In dieser Beschreibung, diesem Text, wird reales Leben dargestellt. Autobiographische Erzählungen stützen sich auf die eigene Erinnerung, die selektiv, ungenau und subjektiv ist. Schulze (2006: 38) betont, dass im Umkreis von Biographie als Text auch „alle möglichen Äußerungen, Produktionen und Dokumente verschiedenster Art“, in denen Biographisches oder Autobiographisches zum Ausdruck kommt, einbezogen werden sollten. Ihre Erschließung verlangt besondere „methodische Anstrengung“, die meisten Dokumente sprechen nur „unter Anleitung eines autobiographischen Kommentars“ (Schulze 2006: 38). Biographie als reales, gelebtes Leben meint Leben nicht nur als biologisches Leben:

Menschliches Leben ist mehr. Der Mensch erwartet etwas von seinem Leben; er muss folgenreiche Entscheidungen treffen und mit den Folgen zurechtkommen. Leben ist für ihn Aufgabe, eine Folge von Aufgaben (Schulze 2006: 39).

Biographie als reales Leben ist nach vorne gerichtet, bis zum Schluss offen gestaltbar. Menschliches Leben ist ein Prozess, und zwar zumeist ein Lernprozess. „Biographie ist ein sich selbst organisierender Lernprozess“ (Schulze 2006: 39). Mit Biographie als reales Leben ist Erfahrungszusammenhang, ist eine Ansammlung von vielen einzelnen Erfahrungen gemeint. Erfahrungswissen unterscheidet sich von anderen Wissensarten. Es speichert nicht nur Sachverhalte, sondern auch Emotionen, die Entstehenumständen verhaftet sind. Lebenserfahrung entsteht durch die Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit der Welt, in Erfahrungswissen verbinden sich Welterkenntnis und Selbsterkenntnis. Der Ausgangspunkt jeglichen Erfahrungswissens ist das Erlebnis. Ein Erlebnis bezeichnet Sinneseindrücke und Tätigkeiten, die mit höherer emotionaler Erregung verbunden sind. Umbrüche geben Anstoß zur Selbsterfahrung, wobei zwischen Erlebnissen und Erfahrungen zu unterscheiden ist:

Erst in der inneren Verarbeitung und in der reflektierten Erinnerung gewinnen die Erlebnisse eine situationsübergreifende Bedeutung (Schütz & Luckmann 1984: 13).

Mit jedem Erlebnis verändert sich die Bedeutung weiter. Erfahrungen beeinflussen Erwartungen und Entscheidungen. Dem entscheidenden Menschen sind meist weder die Erfahrungen noch der Erfahrungszusammenhang bewusst. Was Menschen allerdings machen, ist im Nachhinein aus Wirkungen und Erinnerungen, Erfahrungen

zu rekonstruieren. In der Rekonstruktion biographischer Erfahrungen sieht Schulze (2006: 40) ein wesentliches Feld der Biographieforschung.

Biographie im Kopf meint die psychologische Dimension der Biographie als „psychische Strukturen, die biographiekonstituierende und -generierende Bedeutung haben“ (Schulze 2006: 41) und den drei Bereichen „biographisches Subjekt“, „autobiographisches Gedächtnis“ und „biographisches Potenzial“ zugeordnet werden können (Schulze 2006: 41). Die Annahme eines biographischen Subjekts unterstellt, dass es ein einheitliches Zentrum für jede Biographie gibt. Dieses Zentrum ist

das Ich, das sein Leben lebt und erlebt, das sein Leben tut und erleidet, das erwartet und entscheidet, das sich erinnert und aus seinem Leben erzählt und es zu deuten versucht (Schulze 2006: 41).

Es handelt sich um eine formale Bestimmung – nicht jedoch um eine inhaltliche. Das biographische Subjekt ist eine „allgemeine Voraussetzung“ (Schulze 2006: 41) für eine Biographie, sagt aber nichts über den Inhalt einer Biographie aus. Es ist das biographische Subjekt, das die Blickrichtung, die Perspektive und den Horizont eines Menschen bestimmt. Die Perspektive ist die Zukunft, der Horizont sind die begrenzten Möglichkeiten, die sich dem Menschen bieten. Schulze (2006: 42) weist darauf hin, dass sich die Blickrichtungen der Biographieforschung und des biographischen Subjekts oft unterscheiden: während der Blick der Biographieforschung oft rückwärts gewandt ist und einen weiten Horizont zeichnet, ist der Blick des biographischen Subjekts auf die Zukunft gerichtet mit einem engeren Horizont an wahrgenommenen Möglichkeiten.

Mithilfe des autobiographischen Gedächtnisses erinnern sich Menschen an Situationen, Ereignisse und Erlebnisse – allerdings nicht an alle, das autobiographische Gedächtnis ist selektiv. Man erinnert sich vor allem an Ereignisse, die stark emotional besetzt sind. Als solche haben sie Einfluss auf die Entfaltung der Biographie. Als biographisches Potenzial bezeichnet Schulze (2006: 42) die „angesammelten und aufgeschichteten Lebenserfahrungen“ und unterscheidet zwischen Erinnerungen und Erfahrungen. Erinnerungen sind „dem Bewusstsein zugängliche Inhalte“ (Schulze 2006: 42), die mitgeteilt werden können. Erfahrungen dagegen sind schwerer zu fassen. Während Erinnerungen Lebensereignisse festhalten, werden diese erst durch weitere Verarbeitung, durch Deutungsversuche des Menschen

zu Erfahrung. Erfahrung reicht über ein einzelnes Lebensereignis hinaus und findet in autobiographischen Erzählungen Ausdruck in Urteilen, wertenden Aussagen, Argumenten, Redewendungen oder Lebensregeln (Schulze 2006: 43). Das biographische Potenzial ist nicht als Handlungsschema zu verstehen, sondern als „eine Ansammlung von Erfahrungen“, das „eine Art Reservoir von Kräften und Impulsen“ bildet (Schulze 2006: 43). Es wird mobilisiert, wenn ein Mensch lebensbedeutsame Entscheidungen zu treffen hat. Schulze (2006) spricht von verschiedenen Erfahrungskomplexen, die Entscheidungen beeinflussen. Nicht alles, was in unserem biographischen Potenzial angelegt ist, kann auch ausgelebt werden. Viele Fähigkeiten werden nicht aktiviert.

Biographie in der Gesellschaft bezieht sich auf die soziologische Dimension des Biographiebegriffs. Die Lebensbewegungen eines Menschen finden in einem konkreten soziokulturellen Raum statt, sind zeitlich situiert. Biographische Entscheidungen werden in der Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Umwelt getroffen. Biographie ist immer auch als eingebettet in die Gesellschaft zu sehen. Soziale Strukturen wie die Gestaltung der Bildungseinrichtungen und gesetzliche Regulierungen gestalten Biographien mit, indem der Mensch mit ihnen umzugehen lernen muss. Darüber hinaus gibt es in einer Gesellschaft auch gewisse Vorstellungen von anzustrebenden Biographieverläufen. Schulze (2006: 46) spricht von mentalen Strukturen, die mitbestimmen, welche Biographieverläufe als erstrebenswert angesehen werden.

Mit dem Begriff der Biographisierung ist die evolutionäre Dimension der Biographie gemeint. Erst mit der in der Moderne stattfindenden Freisetzung der Menschen aus traditionellen Bindungen und Zwängen wird es möglich und notwendig das Leben als Biographie zu gestalten. Biographizität nimmt die pädagogische Dimension des Biographiebegriffs ins Blickfeld. Schulze (2006: 49) versteht unter Biographizität

die Fähigkeiten und das Wissen, die wir benötigen, um die Anforderungen an die Gestaltung einer Biographie im Zeitalter fortgeschrittener Biographisierung zu bewältigen und um uns der Stärken in unserem biographischen Potenzial zu vergewissern.

Biographizität stellt für Schulze (2006) eine Schlüsselqualifikation dar, die eine bewusste Anstrengung der biographischen Gestaltung des Lebens meint. Der Begriff

Biographizität geht auf den deutschen Biographieforscher Peter Alheit zurück. Er schreibt:

Biographizität bedeutet, daß wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und daß wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Es kommt darauf an, die ‚Sinnüberschüsse‘ unseres Lebens zu entziffern (Alheit 1992: 77).

Alheit (1992) geht in seinem Konzept der Biographizität davon aus, dass Menschen ihre bewährten Situationsdeutungen und Handlungen in ihrem Prozesscharakter begreifen lernen können. Menschen als autonom Handelnde in ihrem Leben stehen im Mittelpunkt des Begriffs. Biographizität verlangt eine bewusste Anstrengung, die Bedingungen biographischer Gestaltung in den Blick zu nehmen. Diese Anstrengung kann von einem Menschen selbst in Form einer autobiographischen Reflexion ausgehen; sie kann aber auch von anderen Personen, Institutionen, Veranstaltungen, Ausbildungen angeregt werden. Die Entwicklung und Förderung von Biographizität ist für Schulze (2006: 49) der konkrete Ansatzpunkt für den praktischen pädagogischen Umgang mit Biographie.

2.1.2. Biographische Lehrerforschung

In der biographischen Lehrerforschung treffen Biographieforschung und Lehrerforschung aufeinander. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Biographien von Lehrerinnen umfasst ein breites Spektrum an Forschungsarbeiten. Die relativ kurze Forschungstradition und die Vielfalt der Kontexte tragen dazu bei, dass bislang noch keine einheitliche Systematik des Forschungsfelds vorliegt (Kunze & Stelmaszyk 2008: 832). Wie im vorigen Abschnitt deutlich wurde, rekonstruiert die Biographieforschung individuelle Lebensgeschichten als Lern- und Bildungsgeschichten. Dieses Grundverständnis kann für die wissenschaftliche Bearbeitung von Lehrerbiographien übernommen werden: auch aus den Biographien von Lehrerinnen können Bildungs- und Entwicklungsgeschichten rekonstruiert werden (Reh & Schelle 2006: 392).

In der Lehrerforschung dominierten persönlichkeitsbezogene und sozialisationstheoretische Ansätze bevor die ersten biographisch orientierten Studien in Bezug auf Lehrerinnen entstanden. Doch auch nach der Etablierung des Biographieansatzes lag das Hauptaugenmerk in vielen Studien anfangs nicht auf individuellen Entwicklungs- und Lerngeschichten von Lehrerinnen, sondern auf der Erarbeitung von Typen und Phasen der beruflichen Entwicklung. Mit den Phasen der beruflichen Entwicklung von Lehrerinnen befassen sich unter anderem Fuller & Brown (1975) sowie Sikes et al. (1991), die ein Entwicklungsmodell mit abgegrenzten Phasen und jeweils damit verknüpften Aufgaben konzipieren. Huberman (1991) unterscheidet in seinem Modell, aufgeteilt nach Berufsjahren, zwischen der Phase des Überlebens und Entdeckens, der Phase der Stabilisierung und der Phase des Aktivismus, respektive der Selbstzweifel. Terhart (1998) erarbeitet fünf Stadien der beruflichen Entwicklung, zu denen das Stadium der Novizin, der fortgeschrittenen Anfängerin, der kompetenten bzw. gewandten Praktikerin und der Expertin zählen.

Mit den Erfahrungen und Bewältigungsstrategien von Lehrerinnen in der Berufseingangsphase beschäftigt sich Hericks (2006) in seiner biographischen Studie. Die Studie ist als qualitative Längsschnittstudie mit narrativen Interviews in regelmäßigen Abständen konzipiert. Hericks (2006) versteht die spezifischen Strukturen und Anforderungen an das Lehrerhandeln als berufliche Entwicklungsaufgaben und erarbeitet Faktoren für eine gelingende Professionalisierung. Entwicklungsaufgaben sind Anforderungen der Gesellschaft an ihre Mitglieder, die biographisch zugänglich und bearbeitbar sind (Hericks 2006: 70). Die beruflichen Entwicklungsaufgaben von Lehrerinnen verortet Hericks (2006) in den Teilbereichen Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution. Berufliche Kompetenz entwickelt sich im Zuge der Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben (Hericks 2006: 63).

Mehrere Forschungsarbeiten setzen sich mit Biographien von Lehrerinnen in einem bestimmten gesellschaftspolitischen Kontext auseinander, beispielsweise zeigen Studien zur Biographie von Lehrerinnen in den neuen deutschen Bundesländern Muster biographischer und berufsbiographischer Verarbeitung. Die in den einzelnen

Studien rekonstruierten Verarbeitungstypen wurden bislang noch kaum zueinander in Beziehung gesetzt (Reh & Schelle 2006: 397). In der biographischen Lehrerforschung haben darüber hinaus Untersuchungen Tradition, in denen Lebensläufe von Lehrerinnen als historische Quellen, beispielsweise in Bezug auf das Dritte Reich, interpretiert werden. Weitere Forschungsarbeiten analysieren die Berufspraxis der 68er-Generation oder setzen sich mit berufsbiographischen Erzählungen ostdeutscher Lehrerinnen auseinander (vgl. Reh & Schelle 2006: 398).

Als Forschungsdesiderate der Lehrerbiographieforschung nennen Kunze & Stelmaszyk (2008) die folgenden Bereiche: Eine vergleichende Professionsforschung, die einen Vergleich zwischen Lehrerberuf und anderen Professionen in den Blickpunkt rückt; Längsschnittuntersuchungen, die individualbiographische Fragen und generationsspezifische Entwicklungen thematisieren; Genderstudies für männliche Lehrer; international vergleichende Studien; Studien, die sich mit der Differenz und dem Zusammenhang von Biographie und Berufsbiographie beschäftigen. Als wünschenswert sehen Kunze & Stelmaszyk (2008) auch Studien, die einem Ansatz von Biographieforschung gerecht werden, wobei sie sich hinsichtlich theoriegenerierender Ansätze für eine extensive Interpretation geringer Datenmengen anstelle wenig bearbeiteter Präsentationen großer Datenmengen aussprechen.

2.2. Lehren: Berufseinstieg, berufliche Entwicklung, professionelle Praxis

2.2.1. Berufseinstieg und berufliche Entwicklung von Lehrerinnen

Keine Phase der Berufskarriere von Lehrerinnen wurde intensiver erforscht als der Berufseinstieg (Herzog & Munz 2010: 78). In den ersten Jahren der Berufsausübung bilden sich nicht nur Routinen, Wahrnehmungsmuster, Beurteilungstendenzen sowie Grundzüge einer beruflichen Identität aus (Terhart 2000), die berufliche Anfangsphase stellt auch eine große Herausforderung dar (Hericks 2006; Wyrsh 2000). Der Berufseinstieg von Lehrerinnen wird häufig mit dem Begriff des ‚Praxisschocks‘ in Verbindung gebracht, der auf eine sozialisationstheoretische Studie

der siebziger Jahre zum Einstellungswandel von Junglehrerinnen zurückgeht (Müller-Fohrbrodt et al. 1978). Diese als ‚Konstanzer Wanne‘ bekannt gewordene Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sich Berufseinsteigerinnen in den ersten beiden Berufsjahren an die vorherrschenden Einstellungen des Kollegiums vor Ort anpassen. Zu Beginn des Lehramtsstudiums verfügen künftige Lehrerinnen eher über konservative Erziehungseinstellungen. Im Laufe des Studiums werden die Einstellungen liberaler und schwenken mit Beginn der Berufsausübung wieder Richtung konservative Einstellung. Der Begriff ‚Praxischock‘ bezog sich ursprünglich nur auf die Änderung von Einstellungen in Folge negativer Erfahrungen beim Einstieg in den Lehrberuf. Mittlerweile wird der Begriff allgemein für schwierige berufliche Anfangssituationen verwendet und wird meist mit der Praxisferne der Lehramtsausbildung in Zusammenhang gebracht (Hericks 2006).

Ein Fokus auf Stressaspekte des Berufseinstiegs greift jedoch zu kurz (Herzog 2007). In dieser Phase werden auch starke Hochgefühle erlebt, weshalb Herzog & Munz (2010: 79) vorschlagen, den Berufseinstieg nicht als Berufsphase, sondern als Übergang zu verstehen, der neben Änderungen der beruflichen Situation meist auch andere Bereiche betrifft. Damit wird eine alternative Sichtweise von Berufseinsteigerinnen entworfen – diese werden nicht als Novizinnen gesehen, die auf der untersten Entwicklungsstufe stehen, sondern als Fachpersonen, die mit ihrem subjektiv verfügbaren Wissen und mit ihrer Persönlichkeit in ein neues System einsteigen, dieses beeinflussen und sich beeinflussen lassen (Herzog & Munz 2010: 79).

Terhart et al. (1994) stellen in ‚Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen‘ dar, dass die Belastungen des Lehrberufs und deren Bewältigungsmöglichkeiten je nach Dienstjahren und Geschlecht unterschiedlich ausfallen. Sie sprechen sich dafür aus, die berufliche Sozialisation als lebenslangen Prozess zu sehen, wobei berufliche Sozialisation als Prozess der Entwicklung einer beruflichen Identität zu verstehen ist (Terhart 2001: 27):

Lehrerwerden ist ein Entwicklungsprozess, der nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel stattfindet und der ebenfalls nicht allein bestimmt wird durch den externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die der angehende Lehrer durchläuft. Vielmehr ist ein komplexer und

krishenhafter Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultante aus der Interaktion von situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt (Terhart 2001: 27f.).

Messner & Reusser (2000) befassen sich mit der beruflichen Entwicklung von Lehrerinnen und diskutieren Möglichkeiten und Stützsysteme beruflichen Lernens mit dem Ziel, die professionelle Entwicklung von Lehrerinnen zu fördern. Zur berufsbiographischen Forschungsliteratur merken sie kritisch an, dass die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen tendenziell als ein Vorgang, dem man unterworfen ist, und weniger als ein Prozess der aktiven Selbstgestaltung behandelt wird (Messner & Reusser 2000: 278). Mit Bezug auf ein konstruktivistisches Lernverständnis gehen sie davon aus, dass Lernen von Lehrerinnen weniger ein „aussengesteuerter Prägevorgang“ ist, sondern als ein „sozial gestützter Prozess des eigenständigen, kumulativen Lernens und der Selbstentwicklung“ (Messner & Reusser 2000: 278) begriffen werden sollte. Die Grundausbildung im Rahmen des Studiums kann den Start in den Lehrberuf erleichtern und bildet die Basis für zielgerichtetes selbstständiges Weiterlernen. Welche Dimensionen des Lehrberufs im Laufe der selbstverantwortlichen Berufstätigkeit erlernt werden sollen, hängt unter anderem vom Schul- und Erziehungsverständnis einer Gesellschaft ab.⁷

Die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen beruht auf Lernprozessen, die aus dem Zusammenspiel von persönlichen Bedürfnissen und sozialen Kontextmerkmalen resultieren (Messner & Reusser 2000: 277). Messner & Reusser (2000: 284) verstehen berufliches Lernen als konstruktiven Prozess, der

⁷ In einem historischen Abriss führt Hargreaves (2000) für den angelsächsischen Raum vier Stadien der professionellen Entwicklung des Lehrberufs aus. Im vor-professionellen Stadium werden „Meisterlehrerinnen“ nachgeahmt, als Lehrformen gelten Erzählen, Vorzeigen-Nachmachen und Probieren einer Handlung. Im Stadium der autonomen professionellen Lehrtätigkeit geben differenzierte Lehrpläne die Ziele und Inhalte des Unterrichts vor. Die Unterrichtsmethoden bleiben den Lehrerinnen überlassen. Mittels standardisierter Erfolgskontrollen wird versucht, zu Aussagen über die Qualität zu gelangen. Lehrerinnen sind weitgehend Einzelkämpferinnen mit Expertise in ihrem jeweiligen Fach. Im Stadium der kollegialen Professionalität erfolgt die Bewältigung von Bildungsaufgaben im Team. Im vierten Stadium – dem postprofessionellen Stadium – relativieren neue Informationstechnologien das Wissensvermittlungsmonopol der Schulen, der Markt entscheidet in zunehmendem Maße über Lernangebote und Bildungsinhalte. Lehrerinnen treten in Konkurrenz mit Computerprogrammen. Messner & Reusser (2000: 280) schätzen die gegenwärtige Lage des professionellen Selbstverständnisses als Übergang vom Stadium der autonomen professionellen Lehrtätigkeit zum Stadium der kollegialen Professionalität ein.

kontextgebunden („situieret“) durch sozialen Austausch (kooperativ) und über weite Strecken auch selbstgesteuert erfolgt.⁸

Sie betonen, dass Lehrerbildnerinnen den Lehrenden den Konstruktionsprozess nicht abnehmen können und, dass jede berufliche Entwicklung konkrete Lernanlässe erfordert, in denen das vorhandene (Erfahrungs-)Wissen mit neuen Wissensangeboten und Interpretationen verknüpft wird (Messner & Reusser 2000: 285). Sie sprechen sich gegen unbewusste Erfahrung aus: nur Praxis, ohne darüber zu reflektieren bringt keine professionelle Entwicklung (Messner & Reusser 2000: 285f.).

Die Teilnahme an formalen Bildungsmaßnahmen stellt nur eine von vielen Möglichkeiten zur beruflichen Entwicklung dar. Als einen wesentlichen Aspekt beruflichen Lernens sehen Messner & Reusser (2000) die Kooperation und den Dialog mit Kolleginnen. Die Diskussion der eigenen beruflichen Tätigkeit wird zum Schlüssel professionellen Lernens und der beruflichen Entwicklung (Messner & Reusser 2000: 286f.), wobei das Ziel der Kooperation sein sollte, von und miteinander zu lernen. Darüber hinaus können Lehrerinnen ihre Handlungskompetenzen weiterentwickeln, indem sie die eigene Praxis systematisch untersuchen und Neues erproben. Setzt sich die Arbeit nur mehr aus Routinen zusammen, findet kaum noch Lernen statt. Menschen lernen, wenn sie Erlebnisse reflektieren und diese evaluieren. Auch hier kann der Austausch mit anderen die Entwicklung begünstigen. In einigen Ländern haben sich unter Lehrerinnen Arbeitsgemeinschaften etabliert, die Lehrerinnen für berufliche Diskussionen nützen. Außerhalb der eigenen Schule kann die Beteiligung an Netzwerken Anregungen für die berufliche Praxis bieten (Tynjälä & Heikkinen 2011: 19).

⁸ Nach dem Paradigma des situierten Lernens gibt es kaum Wissen, dass nicht an eine Situation geknüpft ist. Lernen findet immer in bestimmten Situationen statt, im Gedächtnis werden Informationen zur Lernsituation gespeichert. Ein Großteil des Wissens kann nur situationsspezifisch genutzt werden. Eine breitere Anwendung ist dann möglich, wenn Begriffe oder Strategien in verschiedenen Situationen erprobt werden (vgl. Messner & Reusser 2000: 285).

2.2.2. Professionelle pädagogische Praxis: Wechselwirkung von Person und Struktur

Pädagogisch professionelle Praxis ist nicht allein am Lern- und Entwicklungsstand von Lehrerinnen festzumachen, sondern hängt in entscheidender Weise von den Strukturen ab, die den Rahmen des Lehrerhandelns bilden. Dementsprechend möchte ich meinen Ausführungen zu pädagogischer Professionalität die Darstellungen von Paseka et al. (2011) zugrunde legen, die auf beide Ebenen der Lehrerarbeit – die individuelle und die strukturelle – fokussieren. Paseka et al. (2011) betrachten Professionalität nicht isoliert subjektbezogen, sondern berücksichtigen die Perspektiven von Person und Struktur gleichermaßen. In einem institutionellen Rahmen wie der Schule stehen Struktur und Handlung miteinander in Wechselwirkung und sind daher als „dialektisch aufeinander bezogene Aspekte zu denken“ (Paseka et al. 2011: 24).

Im Zusammenhang mit der Profession von Lehrerinnen und der Organisation Schule unterscheiden Paseka et al. (2011: 20) zwei Arten von Strukturen⁹: Organisationsstrukturen – diese bestimmen die Organisation Schule und haben sich historisch entwickelt – und Professionsstrukturen – als Strukturlogiken liegen sie dem professionellen Handeln zugrunde. Die schulischen Organisationsstrukturen lassen sich in drei Bereiche teilen: erstens Legitimierungen und Normierungen, zweitens Macht- und Hierarchiestrukturen sowie drittens Kodes und Bedeutungsmuster. Legitimierungen und Normierungen umfassen gesetzliche Vorgaben sowie Vereinbarungen mit einem hohen Verbindlichkeitscharakter. Dazu zählen Schulorganisationsgesetze, Schulunterrichtsgesetze, Lehrpläne, Stundentafeln, dienstrechtliche Bestimmungen, Bildungsstandards, Schulleitbilder und Schulprogramme. Die Macht- und Hierarchiestrukturen stehen in Zusammenhang mit der vertikalen und horizontalen Ausdifferenzierung von Funktionsbereichen, die über unterschiedliche Ressourcen und Handlungsoptionen verfügen. Dazu zählen

⁹ Ausgehend vom Strukturbegriff bei Giddens (1997) beschreiben Paseka et al. (2011: 17) Strukturen als „kontingent, [sie] lassen Offenheit zu und ermöglichen damit ein variables Handeln bzw. fordern dieses geradezu heraus. Sie entziehen sich zwar über weite Strecken der Kontrolle jedes einzelnen Akteurs und jeder einzelnen Akteurin, dennoch können diese gestalterisch auf sie einwirken, d. h. Struktur(en) schränken Handeln nicht nur ein, sondern ermöglichen es auch; sie inkludieren Zwänge, aber auch Freiheit(en)“ (Paseka et al. 2011: 17).

Hierarchieebenen, Leitungsstrukturen, Managementstrukturen und operative Stützungsstrukturen wie das Sekretariat. Der dritte Bereich der schulischen Organisationsstrukturen, die Kodes und Bedeutungsmuster, prägen den Beruf, den Arbeitsplatz, die Denk- und Handlungsmuster der Schule in entscheidendem Maße. Beispiele dafür sind die Gleichheitsnorm, die alle Lehrerinnen als gleichberechtigt sieht oder die stark zelluläre Struktur von Schule, in der Unterricht in einzelnen Klassenräumen und mit stark fragmentierter Zeitstruktur stattfindet (Paseka et al. 2011: 21f.).

Die Strukturlogik professionellen Handelns ist von verschiedenen theoretischen Zugängen aus beleuchtet worden. Aus einem Vergleich der Ansätze sind grundlegende Gemeinsamkeiten über den Strukturkern professionellen Handelns ableitbar. Professionen beschäftigen sich mit „lebenspraktischen, krisenhaften Problemen“ von Klientinnen (Paseka et al 2011: 22), wobei diese Probleme zentral gesellschaftliche Werte wie Gerechtigkeit, Gesundheit und Erziehung abdecken. Als Ziel des professionellen Handelns gilt, den Klientinnen eine autonome Lebenspraxis zu ermöglichen. Professionelle Arbeit bedeutet fallorientiertes Vorgehen. Ein Fall zeichnet sich durch Unberechenbarkeiten und Ungewissheiten aus; es kann nicht anhand von klaren Wenn-Dann-Gesetzmäßigkeiten entschieden werden. Ein Fall wird unter Bezugnahme auf Wissen und Theorien gedeutet, die Vorgehensweise für die Lösung des Problems erarbeitet, wobei die gewählte Vorgehensweise der Begründungspflicht unterliegt. Die Begründungsverpflichtung ist in Zusammenhang mit Professionen zentral. Sein berufliches Handeln zu begründen, muss in der Ausbildung eingeübt, muss erlernt werden, um später in der professionellen Praxis entsprechend handeln zu können. In Anlehnung an Oevermann (1996: 124ff.) weisen Paseka et al. (2011: 23) darauf hin, dass bereits in der Ausbildung Theorie und verschiedene Formen von Praxis vermittelt werden müssen. Zwischen Professionellen und Klientinnen besteht ein Arbeitsbündnis, das durch Asymmetrie gekennzeichnet ist. Während Klientinnen dazu aufgefordert werden, alles zu thematisieren, was mit ihrer Problemlage in Zusammenhang steht, besinnen sich Professionelle auf ihre berufsbedingte Rollenbeziehung – sie setzen ihre Gefühle zwar ein, um zu verstehen und nachvollziehen zu können, nehmen aber ihre Betroffenheit zurück (Paseka et al. 2011: 22f.).

Paseka et al. (2011: 24ff.) erarbeiten fünf Bausteine einer professionellen Praxis, die Person und Struktur gleichermaßen einbeziehen. Sie bezeichnen die Bausteine als Domänen oder Kompetenzfelder, die als solche die „kritische Masse von professionellem Handeln“ (Paseka et al. 2011: 25) ausmachen. Damit wird der „Aufbau von Professionalität zu einem systematischen Unterfangen“ (Paseka et al. 2011: 25). Professionelles Handeln mit den verschiedenen Kompetenzbereichen wird erlernbar, gleichzeitig ist Professionalität auch auf Strukturveränderungen angewiesen, da Struktur und Person miteinander in Wechselwirkung stehen. Jede der im Folgenden näher beschriebenen Domänen besteht aus einem komplexen Bündel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen. Paseka et al. (2011) betonen, dass keine Domäne als bloße persönliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen zu verstehen ist, sondern sich nur in Kombination mit strukturellen Änderungen entwickeln kann.

1. REFLEXIONS- UND DISKURSFÄHIGKEIT: Wissen und Können teilen

Reflexionsfähigkeit wird bei Paseka et al. (2011: 26ff.) in Zusammenhang mit der Fähigkeit gesehen, den eigenen Unterricht, den Unterricht anderer, das Praxisfeld und sich selbst als Lehrende aufmerksam wahrzunehmen. Für professionelle Lehrerinnen gilt es zu analysieren, worin das Spezifische einer Situation und das Allgemeine eines konkreten Falls liegt.

Über bisherige Erfahrungen nachzudenken und daraus Schlüsse zu ziehen führt zum Vordenken für die nächste Situation mit dem Ziel, ein größeres Repertoire an Alternativen zur Verfügung zu haben (Paseka et al. 2011: 27).

Diskursfähigkeit meint die Fähigkeit, pädagogische Phänomene situationsangemessen zu beschreiben und zu diskutieren und umfasst die Kommunikation mit den Lernenden, den Fachdiskurs mit Kolleginnen, die Kommunikation mit Vorgesetzten und der Schulaufsicht, die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten, mit Supervisorinnen und den öffentlichen Diskurs. Die Domäne der Reflexions- und Diskursfähigkeit bezieht sich auf eine (selbst)kritische Reflexion, die eigene Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse nutzt, und auf den beruflichen Diskurs mit verschiedenen Kommunikationspartnerinnen (Paseka et al. 2011: 28).

2. PROFESSIONSBEWUSSTSEIN: sich als Expertin wahrnehmen

Professionelle Lehrerinnen können zwischen sich selbst als Person und der Rolle als Lehrerin unterscheiden. Das Wohl der Klientinnen ist für eine Entscheidung ausschlaggebend, nicht Außenansprüche, die an Professionelle herangetragen werden. Professionsbewusste Lehrerinnen nehmen sich als Expertinnen für Lernprozesse wahr und fühlen sich als Teil einer nationalen und regionalen Bildungslandschaft, die sie prägen und durch die sie geprägt werden, sowie als Teil einer internationalen Profession (Paseka et al. 2011: 30). Professionsbewusstheit ist mit der Entwicklung einer Außenperspektive auf sich selbst als Lehrerin und die berufliche Position verbunden. Sich der Profession bewusst zu sein bedeutet, die Rahmenbedingungen des Berufs als etwas historisch Gewachsenes wahrzunehmen und aus dieser Perspektive kritisch zu beleuchten (Paseka et al. 2011: 30). Professionsbewusste Lehrerinnen kennen das eigene Wissen und Können und verfügen über das notwendige Selbstvertrauen, in professionsbedingt komplexen Situationen zum Wohl der Klientinnen zu handeln. In der Schule stehen Räume zum professionellen Austausch mit Kolleginnen zur Verfügung.

3. KOOPERATION UND KOLLEGIALITÄT: Die Produktivität von Zusammenarbeit

Um kollegiale Zusammenarbeit zu ermöglichen, sollten in der Schule entsprechende (Zeit-)Räume zur Verfügung stehen, die von Lehrerinnen für einen professionellen Austausch genutzt werden. Paseka et al. (2011: 32) bezeichnen dies als Lerngemeinschaften von Expertinnen, die eine Art Arbeitsbündnis schließen und so zu einer professionellen Gemeinschaft werden. Innerhalb dieser Gemeinschaft muss das notwendige Vertrauen bestehen, Fragen zu stellen, eigene Unsicherheiten offenzulegen und einander kritische Partnerinnen zu sein. Das Lernen von und miteinander steht im Zentrum der kollegialen Kooperation. Im Idealfall nehmen die Lehrerinnen ihr professionelles Handeln aus einer gewissen Selbstdistanz wahr und können so aus der unmittelbaren, belastend empfundenen Intensität einer Situation aussteigen. Die Zusammensetzung von professionellen Gemeinschaften orientiert sich nicht notwendigerweise an Unterrichtsfächern.

4. DIFFERENZFÄHIGKEIT: Umgang mit großen und kleinen Unterschieden

Differenzfähigkeit bezieht sich auf mehrere Dimensionen von Differenz. Zum einen bestehen Unterschiede zwischen den einzelnen Lernergruppen, zum anderen aber auch innerhalb einer Gruppe. Professionelle Lehrerinnen sehen die Differenzen als Möglichkeit voneinander zu lernen und sich gemeinsam weiterzuentwickeln. Differenzfähigkeit bedingt Wissen über den Umgang mit Unterschieden, erfordert Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, Differenzen auch stehen lassen zu können. Differenzfähig zu sein bedeutet

Chancen einer heterogenen Lerngruppe nutzen, ihre Herausforderungen annehmen, Grenzen des Erwünschten akzeptieren und Grenzen des Möglichen im Individualisierungsdilemma erkennen (Paseka et al. 2011: 35).

Für einen konstruktiven Umgang mit diesen Spannungen müssen Professionelle ihre Lerngruppe, ihr eigenes Potenzial und ihre Grenzen als Lehrerinnen kennen und über Wissen um die institutionellen Rahmenbedingungen verfügen.

5. ‚PERSONAL MASTERY‘: Die Kraft individueller Könnerschaft

Bei dieser Domäne verknüpfen Paseka et al. (2011: 36ff.) die Vorstellung eines professionellen Selbst mit Peter Senge's ‚Personal Mastery‘, die im Kontext lernender Organisationen angesiedelt ist (vgl. Senge 1990). Zu dieser Domäne zählt die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit „als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden“ (Paseka et al. 2011: 36). Senge (1990) zufolge lernen Organisationen, wenn ihre Mitarbeiterinnen lernen und optimal gefördert werden. Persönliche Meisterschaft bedeutet, dass professionelle Lehrerinnen die Strukturen, innerhalb derer sie handeln, mitgestalten und weiterentwickeln und sie nicht nur als gegeben hinnehmen. Dazu bedarf es „Kreativität, Querdenken und Professionalität“ sowie „Mut zum Erproben von Neuem, Gelassenheit und Zeit zur Reflexion“ (Paseka et al. 2011: 37).

2.3. Lernen

Lernen ist ein sehr weitläufiger, wissenschaftlich wie umgangssprachlich häufig verwendeter Begriff.¹⁰ Auslandsaufenthalte werden meist unter dem Blickwinkel von interkulturellem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung betrachtet (Allen 2003; Anderson et al. 2006; Chieffo & Griffiths 2004; Long et al. 2010; Williams 2005). Darüber hinaus wird die fremdsprachliche Entwicklung während der Auslandszeit ins Blickfeld gerückt (Allen 2002; Coleman 1996; Dewey 2004). Um die eigene empirische Untersuchung auf eine möglichst breite lerntheoretische Basis zu stellen, werden im Folgenden die Überlegungen von Illeris (2010, 2011a, 2011b) näher vorgestellt. Der Bezug auf Illeris (2010) ermöglicht die Verknüpfung von pädagogischen Auslandspraktika, Lehrerbildung und Biographie, ohne den Blick auf eine bestimmte Art des Lernens oder einen bestimmten Lerninhalt einzuengen. Im Folgenden werden die Dimensionen des Lernens nach Illeris (2010) vorgestellt und auf sein Lernmodell¹¹ eingegangen, das wertvolle Orientierungspunkte bietet, um sich im komplexen Feld menschlichen Lernens zu verorten.

2.3.1. Prozesse und Dimensionen des Lernens nach Illeris

Illeris (2010: 13) definiert Lernen als

jenen Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer beständigen Veränderung ihrer Kapazitäten führt, der aber nicht allein dem Vergessen, der biologischen Reife oder dem Alterungsprozess geschuldet ist.

Der Grundprozess des Lernens umfasst zwei Teilprozesse, die Illeris (2010) als Interaktion und Aneignung bezeichnet. Beide sind notwendig, um zu lernen. Da die beiden Teilprozesse meist gleichzeitig ablaufen, werden sie kaum als getrennte Prozesse wahrgenommen. Der Prozess der Interaktion zwischen Mensch und Umwelt,

¹⁰ Wie Dausien (2008: 156) festhält, gibt es zwar zahlreiche Lerntheorien und eine weit ausdifferenzierte Lernforschung, die Frage, was Lernen eigentlich ist, bleibt bislang jedoch nicht eindeutig beantwortet. Der Vorgang des Lernens ist dem „wissenschaftlichen Zugriff weitgehend verborgen und kann nur anhand von Indizien, etwa neurophysiologischen Veränderungen oder Reaktionsmustern in bestimmten Hirnregionen, rekonstruiert und modelliert werden“ (Dausien 2008: 156).

¹¹ Illeris (2011a) versteht sein Lernmodell als „a simplified and systematised way of providing some overview of what may be regarded as the most central elements, fields and processes that are at play“ (2011a: 45f.). Es handelt sich um ein Hilfswerkzeug und, wie Illeris weiter ausführt, „it does not postulate that matters *are* so, but only that one can choose to view them in this way“ (Illeris 2011a: 46, Hervorhebung im Original).

als einer der beiden Teilprozesse, findet statt, wenn man wach und sich der Interaktion bewusst ist. Aufmerksamkeit wird dadurch zu einem wichtigen Faktor beim Lernen. Der zweite Prozess, „die psychische Verarbeitung und Aneignung der Impulse und Einwirkungen“ (Illeris 2010: 33), bedeutet, dass neue Eindrücke mit den Ergebnissen früheren Lernens verknüpft werden. Das Lernergebnis erhält dadurch eine individuelle Prägung (Illeris 2010: 33).

Viele Lerntheorien behandeln vorrangig einen der beiden Prozesse – entweder den internen oder den externen Prozess. Soziale Lerntheorien legen die Betonung auf den externen Prozess (Prozess der Interaktion), während traditionelle behavioristische und kognitive Lerntheorien auf den internen Prozess des Lernens (Prozess der Aneignung) fokussieren. Im Prozess der Interaktion spielen vor allem die soziale und materielle Beschaffenheit der Umwelt eine Rolle. Der Aneignungsprozess bezieht sich auf die Ebene des Individuums und hängt mit der biologischen Beschaffenheit des Menschen, die ihm das Lernen ermöglicht, zusammen. Der Prozess der Aneignung wird auf der Ebene des Individuums verortet und umfasst immer Inhalt und Antrieb. Inhalt, Antrieb und Umwelt bezeichnet Illeris (2010) als die drei Dimensionen des Lernens. Jedes Lernen involviert nach Illeris (2010) die beiden Teilprozesse der Interaktion und der Aneignung und die drei Dimensionen Antrieb, Inhalt und Umwelt (Abb. 2).

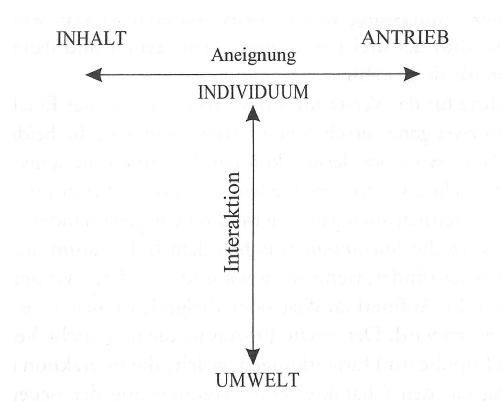


Abb. 2: Grundprozesse des Lernens (Illeris 2010: 34)

Der Inhalt – die kognitive Dimension – bezieht sich auf das, was gelernt wird. Dazu zählen Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Qualifikationen und vieles mehr. In dem Ausmaß, in dem das Bemühen sich einen bestimmten Lerninhalt

anzueignen, erfolgreich ist, entwickeln Lernende ihre Funktionalität, verstanden als die Fähigkeit, in verschiedenen Kontexten angemessen zu funktionieren. Illeris (2010: 62) bezieht sich in seinen Ausführungen zur Inhaltsdimension des Lernens auf Jean Piagets Grundannahmen des Lernens (Piaget 1981) und David Kolbs Lernmodell (Kolb 1984).

Die zweite Dimension, den Lernantrieb, verbindet Illeris (2010) mit der Mobilisierung mentaler Energie, die das Lernen erforderlich macht. Lernen wird unter anderem durch Lust, Interesse oder Zwang in Gang gesetzt. Der Lernantrieb gibt allerdings nicht nur den Anstoß für das Lernen, er beeinflusst auch den Lernprozess und das Lernergebnis. Menschen mobilisieren mentale Energie, um ihr mentales und körperliches Gleichgewicht aufrecht erhalten zu können (Illeris 2010: 38). Unsicherheit, Neugierde, nicht erfüllte Bedürfnisse bringen Menschen dazu, Neues lernen zu wollen und dadurch das angestrebte Gleichgewicht herzustellen. In diesem Prozess entwickeln Menschen ihre Sensitivität (Illeris 2010: 38) in Bezug auf sich selbst und ihre Umwelt. Der Lernantrieb wird vom Lerninhalt beeinflusst, ebenso ist auch der Lerninhalt von der mentalen Energie durchdrungen, die notwendig ist, um den Inhalt zu lernen. Der Prozess der Aneignung wird durch Impulse des Interaktionsprozesses Mensch-Umwelt aktiviert.

Die Umwelt ist der Gegenpol, mit dem Lernende interagieren. Die Interaktion zwischen Mensch und Umwelt kann in vielen verschiedenen Weisen ablaufen. Als Interaktion bezeichnet Illeris (2010: 39) den Austausch des Menschen mit seiner Umwelt und unterscheidet dabei auf Seiten der Umwelt zwischen der nahen, sozialen Situation und der allgemeinen gesellschaftlichen Situation, die die Voraussetzungen für die Interaktion schafft (Illeris 2010: 103). In der Interaktionsdimension des Lernens geht es um die Integration des Menschen in soziale Kontexte und Gemeinschaften. Die Sozialität eines Menschen, verstanden als die

Fähigkeit, sich zu engagieren und in verschiedenen Formen des sozialen Austauschs zwischen Menschen angemessen zu agieren (Illeris 2010: 39)

steht zwar in enger Verbindung mit der Interaktionsdimension des Lernens, kann jedoch nicht ohne den Prozess der Aneignung erlernt werden.

2.3.2. Spezifische Lerninhalte: Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenz

Der Begriff der Persönlichkeit richtet den Blick auf den Menschen als Ganzes, mit all seinen Denk-, Erlebens- und Verhaltensweisen (Illeris 2010: 133). Auch im Bereich von Persönlichkeit findet Lernen statt. Persönlichkeitsentwicklung basiert auf anspruchsvollen Lernvorgängen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und viel Motivation erfordern. Im Folgenden wird unter Persönlichkeitsentwicklung ein Lernprozess verstanden, der die für einen Menschen charakteristischen Denk-, Erlebens- und Verhaltensweisen betrifft. Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung sind schwer präzisierbar und messbar (Illeris 2010: 133).

Im Erwachsenenalter ist Persönlichkeitsentwicklung Sache des einzelnen Menschen, der über seine weitere Entwicklung mitbestimmt:

Er nimmt seine inneren Prozesse, sein Verhalten und seine Wirkung auf andere wahr (Selbstwahrnehmung), beurteilt diese Wahrnehmungen, hat ein Bild von sich selbst (Selbstkonzept) und bewertet sich selbst (Selbstwertgefühle). Dementsprechend kann er an sich arbeiten, positive Persönlichkeitscharakteristika fördern und negative Eigenschaften abbauen (Textor 2000).

Supervision und Beratung, die zu Reflexion des eigenen Verhaltens, zur Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Erfahrung anregen, können die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen (Textor 2000).

Persönlichkeitsentwicklung wird zunehmend mit den Anforderungen, die in beruflicher Hinsicht an Menschen gestellt werden, verknüpft. Neben fachlichen Qualifikationen¹² sind am Arbeitsmarkt immer stärker persönliche Eigenschaften wie Selbstvertrauen, Flexibilität und Teamfähigkeit gefragt. Im beruflichen Kontext wird häufig der Begriff Kompetenz¹³ verwendet. Kompetenz umfasst Einstellungen, Bewertungen und die Fähigkeit auf bestimmte persönliche Eigenschaften zurückzugreifen, um in verschiedenen Situationen, die möglicherweise unklar und

¹² Zur Unterscheidung von Qualifikationen und Kompetenzen schreibt Meyer (2012: 44): „Während Qualifikationen fachbezogen sind und von den Anforderungen des Arbeitsmarktes und des betrieblichen Arbeitsplatzes her definiert werden, bezeichnet Kompetenz die Befähigung des/der Einzelnen zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen und ist demzufolge an das einzelne Subjekt gebunden“.

¹³ Die historische Entwicklung des Kompetenzbegriffs aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive wird von Büchter (2012) beschrieben.

unvorhersehbar sind, handlungsfähig zu bleiben. Illeris (2011b: 42) beschreibt Kompetenz als umfassendes Konzept, „that integrates everything it takes in order to perform in a given situation or context“. Im Prozess des Lernens können Kompetenzen entwickelt und weiterentwickelt werden – am besten wird dieses Lernen in einem Umfeld gefördert,

where learning takes place in connection with a (retrospective) actualization of relevant experience and contexts, that (at the same time) interplay between relevant activities and interpretation of these activities in a theoretical conceptual framework, and a (prospective) reflection and perspective (Illeris 2011b: 42).

Kompetenzentwicklung vollzieht sich als Lernprozess, der vergangene Erfahrungen mit gegenwärtigen Handlungen und einer zukunftsorientierten Reflexion umfasst. Die zeitliche Komponente der Definition in Form von vergangenen, gegenwärtigen und künftigen Ereignissen bildet den Rahmen für die Entwicklung von Kompetenzen. Menschen rufen relevante, vergangene Erfahrungen und Kontexte wach, verknüpfen diese mit gegenwärtigen Handlungserfordernissen und einer zukunftsorientierten Reflexion. Kompetenzentwicklung bedarf einer umfassenden „Perspektive in Bezug auf das Leben und die Biographie der Teilnehmer, die mit einer bedeutungs- und verständnisorientierten Bearbeitung sowie einer dauernden Wechselwirkung zwischen der individuellen und der sozialen Ebene verknüpft ist“ (Illeris 2010: 137).

2.3.3. Spezifische Lernumgebungen: alltägliche Umgebung, Arbeitsplatz

Lernen findet nicht nur in Schul- und Ausbildungskontexten, sondern auch in vielen anderen Lernräumen statt. Einen möglichen Lernraum stellt die alltägliche Umgebung dar. Lernen im Alltag ist den Menschen nur selten bewusst, ist nicht formalisiert und findet scheinbar zufällig statt. Indem man sich durch die verschiedenen Bereiche seines Lebens bewegt, dringt eine Vielzahl von Impulsen und Eindrücken auf einen Menschen ein. Jeder Mensch legt sich Strategien zurecht, die dabei helfen, die Impulse zu verarbeiten. Es wird eine mehr oder weniger bewusste Wahl getroffen, welche Impulse relevant sind. Der Begriff des Alltagslernens betont die fehlende Strukturiertheit und verweist auf den Kontext – den Alltag – in dem das Lernen stattfindet (Illeris 2010: 215). Der äußere Kontext, in den das Lernen eingebunden ist,

geht in den Lernprozess ein. Lave & Wenger (1991) prägten den Begriff des ‚situierten Lernens‘. Der Lernvorgang wird von der unmittelbaren, sozialen Lernsituation einerseits und der gesellschaftlichen Lernsituation andererseits beeinflusst. Die gesellschaftliche Lernsituation spielt in Form von allgemeinen Normen und Strukturen der betreffenden Gesellschaft eine Rolle (Illeris 2010: 102). Im Gegensatz zu anderen Lernumgebungen wurde Alltagslernen bislang kaum erforscht.

Wie jedes andere Umfeld, in das Menschen eingebunden sind, kann auch der Arbeitsplatz zum Lernort werden. Um Lernen am Arbeitsplatz¹⁴ zu beschreiben, greift Illeris (2011a, 2011b) auf seine Darstellung der drei Lerndimensionen zurück und differenziert die Dimension der Umwelt in das technologisch-organisatorische Lernumfeld einerseits und das sozial-kulturelle Lernumfeld andererseits aus.¹⁵

Zum technologisch-organisatorischen Lernumfeld zählt Illeris (2011a: 31ff.) den Arbeitsinhalt, die Arbeitsteilung, Entscheidungsmöglichkeiten, Einsatzmöglichkeiten von Qualifikationen, soziale Interaktionsmöglichkeiten und Stress der Arbeitsausübung. Es handelt sich, wie Illeris (2011a) festhält, um analytische Kategorien, die eng miteinander verknüpft sind. Die Ausgestaltung der Kategorien kann Lernen fördern oder eher hinderlich wirken. Lernen am Arbeitsplatz wird durch die Ausgestaltung der Kategorien beeinflusst, allerdings bedingen sie es nicht. Ob tatsächlich Lernen am Arbeitsplatz stattfindet und was dabei gelernt wird, kann aus der Ausgestaltung der Kategorien nicht eruiert werden. Diese zeigen lediglich Lernmöglichkeiten auf (Illeris 2011a: 36).

¹⁴ Neben dem Ansatz von Illeris (2011a, 2011b) zu Lernen am Arbeitsplatz gibt es noch weitere, die andere Schwerpunkte setzen. Der management-verankerte Ansatz von Argyris & Schön (1996), der unter dem Begriff ‚organisationales Lernen‘ läuft, betont den individuellen Aneignungsprozess und die Rolle der Angestellten für die Entwicklung von Unternehmen. Senges Ansatz der ‚Lernenden Organisation‘ ist dagegen auf der Umgebungsebene angesiedelt (Senge 1990). Auch Lave & Wengers Ansatz des situierten Lernens und Wengers Ansatz der ‚community of practice‘ richten ihren Fokus auf die Umweltdimension (Lave & Wenger 1991). Der Ansatz von Engeström (2009) geht mehr auf die individuelle Ebene ein.

¹⁵ An anderer Stelle (Illeris 2011a: 31) wählt Illeris den Begriff ‚Produktion‘ für das technisch-organisatorische Lernumfeld bzw. den Begriff ‚Gemeinschaft‘ für das sozial-kulturelle Lernumfeld.

Das sozial-kulturelle Lernumfeld nimmt die verschiedenen Gemeinschaften, die sich rund um die Arbeitsausübung entwickeln, in den Blick:

the workplace always encompasses more than just what is related to production. The workplace is also always in some way a community of people who work there (Illeris 2011a: 36).

Illeris (2011a: 36) unterscheidet zwischen drei Gemeinschaftstypen, die das sozial-kulturelle Lernumfeld ausmachen: kooperierende Arbeitsgemeinschaften (communities of work) „are created around the performance of common work tasks“ (Illeris 2011a: 37), politische Arbeitsgemeinschaften „are established around the struggle for control, power, status, and influence at the workplace“ (Illeris 2011a: 37) und kulturelle Arbeitsgemeinschaften „are created on the basis of common values, norms and ideas that link groups at the workplace“ (Illeris 2011a: 38). Auf die Differenzierung des Lernumfeldes, wie Illeris (2011a) sie vorschlägt, wird bei der Entwicklung der gegenstandsbegründeten Theorie (Kapitel 7) zurückgegriffen. Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen des pädagogischen Auslandspraktikums werden anhand der analytischen Kategorien von Illeris (2011a) dargestellt.

2.4. Zusammenschau

Im vorliegenden Kapitel wurde näher auf Biographie, Lehren und Lernen eingegangen. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stand der Mensch als Lernender in seinem Leben. Ausgehend von dieser Perspektive wurden Lehrerinnen als Lernende – besonders was die Phase des Berufseinstiegs betrifft – thematisiert, berufliche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt, professionelle pädagogische Praxis als Zusammenspiel von Person und Struktur der Institution Schule dargestellt und eine lerntheoretische Basis vorgestellt. In diesem Kapitel, wie auch im vorliegenden Forschungsprojekt allgemein, wurde ein besonderer Blick gewählt, indem die Menschen als Lernende in ihrem Leben gezeichnet werden. Diese Perspektive ist partikular – kein Mensch ist nur ein lernendes Wesen.

Lernen hat längst nicht mehr nur mit schulischer Ausbildung zu tun. Jeder Lebensbereich kann zur Lernumgebung werden und Lernanlässe bieten: Beruf, Freizeit, soziale Beziehungen, Lebensgestaltung. An und in verschiedenen

Lebensbereichen können die Menschen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erweitern. Mit den zunehmenden Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten wird es ebenso bedeutsam, eine Auswahl treffen zu können und den Überblick zu behalten. Gerade die Forderung nach lebenslangem Lernen zusammen mit der sich immer schneller verändernden Gesellschaft, kann auf den Einzelnen auch bedrohlich wirken. Während Kinder und Jugendliche beim ihrem Lernen professionell begleitet werden, müssen Erwachsene ihr lebenslanges Lernen selbst steuern. „Leben ist die große Kunst, die der Mensch zu lernen hat“, schreibt Rousseau 1762 in seinem Roman ‚Emile‘ (Rousseau 1762, zit. n. Krüger 2006: 15). Diese Kunst wird umso schwieriger, je unüberschaubarer das Angebot und je umfassender die Selbstverantwortungsbereiche des Menschen werden.

3. Fremdsprachenassistentenprogramm

Die empirische Studie der vorliegenden Dissertation bezieht sich auf das Fremdsprachenassistentenprogramm. Wie im Literaturüberblick zu Auslandsaufenthalten erläutert, handelt es sich dabei um ein pädagogisches Auslandspraktikum: Fremdsprachenassistentinnen sind in schulische Arbeitsprozesse in einem authentischen Umfeld eingebunden, die Tätigkeit ist zeitlich begrenzt, Betreuungslehrerinnen stehen als Mentorinnen zur Seite. Im Folgenden wird näher auf die Geschichte, die Organisation und den Ablauf dieses Mobilitätsprogramms in Österreich eingegangen. Damit soll die strukturelle Ebene des Programms in den Blick genommen werden, bevor im empirischen Teil der Dissertation die Perspektive der Teilnehmerinnen im Mittelpunkt des Interesses steht.

3.1. Geschichte

Die Erfahrungen von Fremdsprachenassistentinnen vollziehen sich im Rahmen eines historisch gewachsenen pädagogischen Mobilitätsprogramms, dessen Anfänge weit zurückreichen. Nach dem zweiten Weltkrieg wurden Kulturübereinkommen abgeschlossen oder erneuert, die auch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen im Unterricht vorsahen. Das erste diesbezügliche Abkommen zwischen Österreich und Großbritannien wurde 1953 unterschrieben. Regelmäßige bilaterale Austauschmöglichkeiten lassen sich mit Großbritannien, Frankreich und bald darauf den USA ca. 50 Jahre lang zurückverfolgen. Der Austausch von Fremdsprachenassistentinnen basiert auf individuellen zwischenstaatlichen Verträgen. In den meisten Fällen liegen diese in Form von Kulturabkommen oder interministeriellen Vereinbarungen vor. Hereinkommende und hinausgehende Fremdsprachenassistentinnen werden seit jeher von unterschiedlichen Stellen administriert (vgl. Koschat 2003: 12).

Von zentraler Bedeutung für österreichische Fremdsprachenassistentinnen, die im Ausland eingesetzt wurden, war die Aufwertung des Auslandsaufenthalts. Koschat (2003: 13) weist darauf hin, dass bis zum Staatsbürgerschaftsgesetz 1965 Fremdsprachenassistentinnen bangen mussten, wegen der Tätigkeit in einer ausländischen Hoheitsverwaltung die österreichische Staatsbürgerschaft zu verlieren. 1962 wurde ein Aberkennungsverfahren gegen eine Fremdsprachenassistentin eingeleitet, das nach Rücksprache mit dem Ministerium schließlich eingestellt wurde (Koschat 2003: 13).

Bei internationalen Tagungen, darunter zwei größere Tagungen in Wien (1979 und 1996) wurden Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert und an möglichen Umsetzungen gearbeitet. Für hinausgehende Fremdsprachenassistentinnen ist seither die Teilnahme als Vordienstzeit für den Lehrerberuf anrechenbar, sie erfahren jedoch keine bevorzugte Einstellung ins österreichische Schulsystem. Bislang wird die Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm nicht als Unterrichtspraktikum angerechnet.

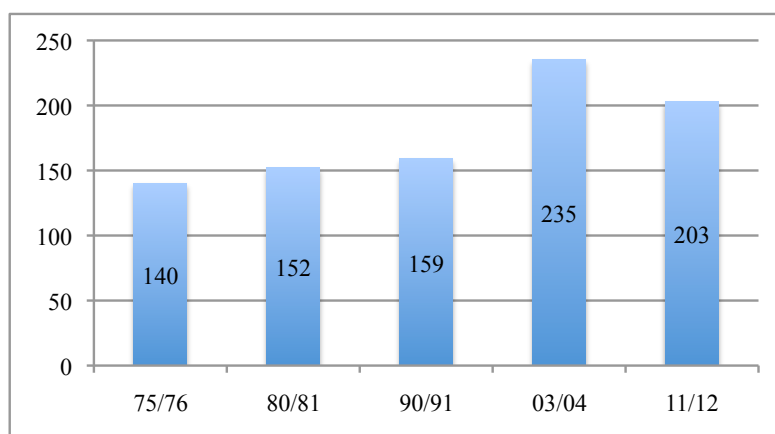


Abb. 3: Anzahl österreichischer Fremdsprachenassistentinnen im Ausland, ausgewählte Jahre (Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK 2012a)

Für die Koordinierung des Programms sind Institutionen im Herkunfts- und Gastland zuständig. 1996 wurde der Verein Österreich-Kooperation vom Bildungsministerium mit der Programmverwaltung betraut, die Zuständigkeit wurde 2010 an den Verein KulturKontakt Austria übergeben. Bei KulturKontakt Austria ist die Servicestelle für

Mobilitätsprogramme des BMUKK für das Programm verantwortlich, die eng mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung IA/6 und den Partnerinstitutionen bzw. Ministerien der Programmländer zusammenarbeitet.

3.2. Ziele, Zielgruppe

Das Programm richtet sich an Studierende und Absolventinnen, sowohl von Pädagogischen Hochschulen als auch von Universitäten. Je nach Stellenangebot (Abb. 3, Abb. 4) können auch Bewerberinnen anderer Studienrichtungen vermittelt werden. Zu den Bewerbungsvoraussetzungen zählen eine zumindest viersemestrige Studiendauer zum Zeitpunkt des Antritts der Tätigkeit, Deutsch als Muttersprache oder auf muttersprachlichem Niveau, in der Regel österreichische Staatsbürgerschaft¹⁶ und ein Lebensalter von maximal 30 Jahren. In den meisten Ländern werden Grundkenntnisse der Landessprache vorausgesetzt.

Land	Anzahl der tätigen Fremdsprachenassistentinnen 2011/12
Belgien	2
Frankreich	68
Großbritannien	60
Irland	2
Italien	30
Kroatien	2
Niederlande	4
Russland	1
Schweiz	1
Spanien	33
Summe	203

Abb. 4: Fremdsprachenassistentinnen Turnus 2011/12 (Stand: Jänner 2012), (Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK: 2012b)

¹⁶ Südtirolerinnen können sich für das Programm bewerben, allerdings nicht für einen Einsatz in Italien.

Knafl (2003: 16) beschreibt als Ziel des Programms

künftigen PädagogInnen, die im primären und sekundären Schulbereich – vor allem Sprachen – unterrichten werden, eine ausbildungsnahe Berufspraxis zu ermöglichen.

Das Programm bietet den Teilnehmerinnen einen Einblick in Schule und Unterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen. Darüber hinaus geht es um „Berufspraxis“, also um das Einüben in die beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen. Die Programmteilnehmerinnen werden laut obiger Zielbeschreibung nach ihrer Rückkehr in verschiedenen Schulstufen in Österreich unterrichten. Das Programm richtet sich primär an „künftige Pädagoginnen“, das heißt Lehramtsstudierende und Absolventinnen. Ähnlich wie Knafl (2003) spricht auch Gehrler (2003: 3) davon, dass das Programm den Teilnehmerinnen vieles „ermöglicht“:

Entsprechend einer weltoffenen Bildung gehen unsere Bemühungen dahin, auch in den kommenden Jahrzehnten durch bilaterale Bildungsprogramme den Lehrenden und Lernenden die Erweiterung ihres Wissens, das Verstehen des Anderen und [...] [das gegenseitige] Kennenlernen von Sprache und Kultur zu ermöglichen.

Während Knafl (2003) den Beitrag des Programms zur berufspraktischen Ausbildung von Lehrerinnen hervorhebt, nimmt Gehrler (2003) den Austauschgedanken stärker in den Blick. Das Programm wird als Möglichkeit beschrieben, sich auszutauschen und dabei von- und miteinander zu lernen. Als Gemeinsamkeit der Zielbeschreibungen von Gehrler (2003) und Knafl (2003) lässt sich festhalten, dass es der verantwortlichen Institution beim bilateralen Fremdsprachenassistentenprogramm darum geht, künftigen österreichischen Lehrerinnen Berufspraxis und Lernmöglichkeiten zu bieten. Es wird kein Bezug auf den Unterrichtsinhalt Deutsch als Fremdsprache genommen, ebenso bleiben Qualitätskriterien als Ziele der Programmdurchführung unerwähnt.

3.3. Programmablauf und Tätigkeit

Interessentinnen an einer Stelle als Fremdsprachenassistentin reichen innerhalb bestimmter Fristen ihre Bewerbung ein. Als Bewerbungsunterlagen sind ein Motivationsschreiben sowie ein Lebenslauf auf deutsch und in der Sprache des Gastlandes erforderlich, zusätzlich ein Bewerbungsbogen, ein aktuelles Empfehlungsschreiben, ein ärztliches Gesundheitsattest und ein Foto. Zeugnisse und

Nachweise über spezielle Ausbildungen können optional beigelegt werden. Das Empfehlungsschreiben kann von einer Ausbildungsstelle, von Arbeitgeberinnen oder anderen Stellen stammen. Die Bewerbung kann pro Jahr nur für eines der zehn teilnehmenden Länder (Großbritannien, Frankreich, Irland, Belgien, Kroatien, Russland, Niederlande, Schweiz, Spanien, Italien) erfolgen. Personen, die ihre Bewerbungsunterlagen vollständig einreichen und die Bewerbungsvoraussetzungen erfüllen, werden zu einem ca. 15-minütigen Gespräch eingeladen, das mit Ausnahme der Länder Kroatien und Russland zweisprachig abläuft. Für die Gespräche tritt eine Kommission mit Vertreterinnen des Gastlandes, des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie der Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK zusammen. Der Fokus der Gespräche liegt auf Fragen zu Erfahrungen mit Unterrichtstätigkeit, mit Deutsch als Fremdsprache und auch Vorstellungen zur Vermittlung von österreichbezogenen Inhalten werden besprochen.

Auf Basis der schriftlichen Bewerbungsunterlagen und dem Bewerbungsgespräch wird eine Reihung der Kandidatinnen erstellt. Zwischen März und April finden Platzierungstreffen mit den Partnerbehörden und Ministerien der Gastländer statt. In den Platzierungstreffen werden die Eckpunkte des Programms für das folgende Schuljahr besprochen und die Bewerberinnen den Stellen zugewiesen. Bei ihrer Bewerbung können die Kandidatinnen für Großbritannien, Frankreich, Spanien und Italien regionale Präferenzen für ihren Einsatz angeben. In den Platzierungstreffen wird versucht, diesen Wünschen bestmöglich nachzukommen, letztendlich ist aber pro Region nur eine gewisse Anzahl an Stellen verfügbar; nicht allen Fremdsprachenassistentinnen kann eine Stelle in einer ihrer Wunschregionen zugeteilt werden. Die Bewerberinnen werden zwischen April und Mai darüber informiert, ob sie für eine Stelle nominiert wurden und, falls ja, in welcher Region sich die Schule befindet.

Die Vorbereitung auf die Auslandsphase erfolgt im Rahmen eines mehrtägigen Vorbereitungsseminars. In diesen Seminaren findet eine fachliche Einführung in die künftige Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin statt, gleichzeitig haben die künftigen Fremdsprachenassistentinnen Gelegenheit, sich untereinander und mit ehemaligen Programmteilnehmerinnen auszutauschen. Das erste Vorbereitungsseminar wurde

Mitte der 80er Jahre abgehalten. Am ersten Seminar nahmen über 100 Personen teil, später wurde das Seminar auf zwei Veranstaltungen – ein Seminar für Fremdsprachassistentinnen, die für Großbritannien, Spanien, Irland und die Niederlande nominiert waren, ein Seminar für Fremdsprachassistentinnen, die in eines der anderen Länder gingen – aufgeteilt. In den Seminaren wird die Heterogenität der Fremdsprachenassistentinnen deutlich: ausgebildete und schon länger tätige Lehrerinnen nehmen gemeinsam mit Junglehrerinnen, Universitätsabsolventinnen und Studierenden eines Nicht-Lehramtsstudiums an den Workshops teil. Die bunte Zusammensetzung der Teilnehmerinnen fordert den Referentinnen viel Flexibilität ab. Bei den Vorbereitungsseminaren werden halbtägige Workshops zu den Themen Einführung in die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde, Grammatikvermittlung, Spiele im DaF-Unterricht, Sprechen und Konfliktmanagement angeboten. Die Teilnahme am Vorbereitungsseminar ist nicht verpflichtend.

Fremdsprachenassistentinnen assistieren den Deutschlehrerinnen vor Ort im Unterricht und werden eingesetzt, um die Schülerinnen zum Sprechen in der Fremdsprache zu motivieren und die Lernenden mit Österreich vertraut zu machen. Die wöchentliche Arbeitszeit liegt zwischen zwölf und 15 Wochenstunden. In der Regel arbeiten Fremdsprachenassistentinnen an mehreren Schulen und mit mehreren Klassen. Die meisten Teilnehmerinnen sind im Sekundarbereich eingesetzt; die Möglichkeit für eine Stelle im Primarbereich gibt es nur in Frankreich. Spanien offeriert auch Stellen in der Erwachsenenbildung. Die Einsatzdauer liegt bei sechs bis zehn Monaten und hängt vom jeweiligen Gastland ab. Der Einsatz beginnt im Oktober, eine Ausnahme stellen Schottland und Nordirland dar – hier beginnt die Fremdsprachenassistenz im September. Fremdsprachenassistentinnen erhalten für die Tätigkeit ein Gehalt (Frankreich, Großbritannien) oder eine Art Stipendium (alle anderen Länder) (vgl. Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK 2013).

Die Fremdsprachenassistenz endet mit dem letzten Tag an der Schule. Manchen Fremdsprachenassistentinnen wird von der Schule angeboten, noch einige Monate zu bleiben. Dies trifft jedoch selten zu und ist nicht mehr Teil des offiziellen Programms. In den letzten Wochen ihres Aufenthalts werden Fremdsprachenassistentinnen von

der österreichischen Betreuungsorganisation gebeten, einen Tätigkeitsbericht auszufüllen, der aus einem Kurzfragebogen und einem Erfahrungsbericht besteht.¹⁷ Die Rückmeldung erfolgt optional. Etwa zehn Personen werden eingeladen, beim Vorbereitungsseminar für angehende Fremdsprachenassistentinnen über ihre Erfahrungen zu berichten. Ein Seminar für Rückkehrerinnen zur Reflexion der Auslandserfahrung gibt es nicht.

3.4. Fazit

Beim bilateralen Fremdsprachenassistentenprogramm handelt es sich um ein Mobilitätsprogramm für (künftige) Lehrerinnen, das auf eine vergleichsweise lange Geschichte verweisen kann. Zieht man die europäische Qualitätscharta für Mobilität (vgl. Europäische Union 2007) als Bezugsdokument für die Bewertung der Qualität des Programms heran, lässt sich feststellen, dass die in der Qualitätscharta genannten Kriterien (siehe Kapitel 1.3.1.) zum Teil erfüllt werden. Zur Gänze erfüllt werden die Kriterien in Bezug auf die Vorbereitung, die Sprache, die logistische Unterstützung, das Mentoring und die Zertifizierung des Auslandspraktikums. Nur zum Teil erfüllt werden die Kriterien der Orientierungshilfen und der persönlichen Gestaltung. Als Ergänzung wäre in Bezug auf Orientierungshilfen eine genaue Beschreibung der Rolle von Fremdsprachenassistentinnen wünschenswert. Assistentinnen nehmen eine Zwischenposition ein – sie sind weder Schülerinnen, noch sind sie die verantwortliche Lehrerin. Eine Definition dieser Sonderrolle steht bislang noch aus. Was die persönliche Gestaltung des Programms betrifft, so können Teilnehmerinnen Wünsche hinsichtlich Region und pädagogischer Schwerpunkte der Schule äußern. Diese können nur zum Teil erfüllt werden, da das Angebot an Schulen begrenzt ist. Mehrere Schultypen in allen Programmländern könnten eingebunden und die Programmlaufzeit flexibler gestaltet werden. Nicht erfüllt werden derzeit drei Qualitätskriterien: Erstens gibt es keinen Bildungs- und Weiterbildungsplan, zweitens erfolgt keine Hilfe bei der Wiedereingliederung und keine Bewertung der

¹⁷ Es gab Überlegungen, die Tätigkeitsberichte in die empirische Untersuchung einzubeziehen. Von diesem Vorhaben wurde jedoch Abstand genommen, da im Bericht überwiegend Multiple-Choice-Fragen zum Programmablauf gestellt werden. Eine Auswertung der Tätigkeitsberichte könnte ein Bestandteil künftiger Untersuchungen sein.

Erfahrungen, drittens werden die Verpflichtungen und Zuständigkeiten nicht schriftlich vereinbart.

4. Methodologische Verortung

Im Folgenden wird die methodologische Verortung der empirischen Studie dargelegt. Den Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema bilden mein Interesse an und meine berufliche Nähe zu pädagogischen Auslandspraktika. Die subjektive Perspektive und der Umgang mit dem Vorwissen der Literaturrecherche werden erläutert, bevor näher auf die qualitative Verortung der Studie, die ‚Grounded Theory Methodology‘ als methodologischer Rahmen und auf das Verfahren der Triangulation eingegangen wird. Im letzten Abschnitt des Kapitels werden die Forschungsphasen beschrieben. Das methodische Vorgehen der Datenerhebung und der Datenanalyse wird nicht in diesem Kapitel, sondern in den beiden Folgekapiteln im Detail erläutert.

4.1. Vorwissen: Reflexion

Eine jede Forscherin geht mit einem gewissen Vorwissen an das Forschungsprojekt heran.¹⁸ Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur, berufliche und persönliche Erfahrung im Untersuchungsbereich und Kontextwissen fördern „die Fähigkeit zu erkennen, was in den Daten wichtig ist bzw. noch alles wichtig werden könnte“ (Hülst 2010: 292). Glaser & Strauss (2010: 62) sprechen von „theoretischer Sensibilität“ und messen dieser im Forschungsprozess besondere Bedeutung bei. Vorwissen wird in der vorliegenden Studie nicht als „auszuschaltende Störquelle“ (Flick et al. 2010b: 23) verstanden, sondern als bedeutsam für das forschungsleitende Handeln. Im Folgenden wird zunächst meine subjektive Perspektive als Forscherin, meine Erfahrungen mit und meine berufliche Nähe zu pädagogischen Auslandspraktika beschrieben, bevor auf den Einfluss der Literaturrecherche auf das Forschungsprojekt eingegangen wird.

¹⁸ Flick (2010a: 127) zufolge ist die Vorstellung, es gäbe einen theoriefreien, vollkommen offenen Forschungsbeginn, erkenntnistheoretisch nicht haltbar. Forscherinnen greifen sowohl bei der Erhebung der Daten als auch bei der Datenauswertung in die Konstruktion der Theorie ein und dabei auf ihr Vorwissen zurück (vgl. Hülst 2010: 284).

Meine Blickrichtung auf den Forschungsgegenstand (Prenzel 1997: 606f.) ist sowohl ausbildungs- als auch berufsbiographisch geprägt. Die Vertrautheit mit dem Untersuchungsfeld fußt auf einer absolvierten Ausbildung zur AHS-Lehrerin, auf mehreren Jahren Unterrichtserfahrung in Österreich und zwei Jahren DaF-Unterrichtserfahrung im Ausland, wobei es sich bei letzterem nicht um ein pädagogisches Auslandspraktikum handelte, das von einer Organisation vermittelt und betreut wurde. Die Rückkehr nach Österreich war nicht mit einem Wiedereinstieg in die Schule verbunden. Die Aussagen der Untersuchungsteilnehmerinnen zum Schuleinstieg in Österreich nach der Auslandsphase können nicht mit den eigenen diesbezüglichen Erfahrungen verglichen werden.

Zur Vertrautheit mit dem Forschungsfeld und zu einer ganz speziellen Perspektive auf den Gegenstand trägt meine berufliche Tätigkeit als Programmleiterin des bilateralen Fremdsprachenassistenzprogramms bei. Entgegen der naheliegenden Vermutung, dass es in der vorliegenden Studie darum gehen könnte, positive Effekte von Unterrichtserfahrung im Ausland für die anschließende Lehrtätigkeit in Österreich aufzuzeigen, verstehe ich mein erkenntnisleitendes Interesse als Bestandsaufnahme einer bestimmten berufsbiographischen Phase. Die Vertrautheit mit dem Feld und dem Programmablauf erleichterte den Einstieg in die Untersuchung und den Zugang zum Feld. Gleichzeitig ist aufgrund dieser beruflichen Nähe noch stärker auf eine professionelle Distanz als Forscherin zu achten. Es wurde darauf Wert gelegt, nur Personen zu befragen, mit denen keine Interaktionsvorgeschichte bestand (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 298). Bekanntheitseffekte, wie mangelnde Ausführlichkeit der Erzählung auf Grund des Wissens, dass die Fakten der Hörerin bereits bekannt sind, sollten vermieden werden.

Wie es im Leben der Teilnehmerinnen nach dem pädagogischen Auslandspraktikum weitergeht, wie viele von ihnen an einer Schule zu unterrichten beginnen und wie es ihnen bei ihrem Berufseinstieg in Österreich geht, wird von Seiten der programmbetreuenden Organisation nicht weiterverfolgt. Mit dem Ende des Praktikums endet meist auch der Kontakt zu den Personen, die man auf die Zeit im Ausland vorbereitete und für die man während des Aufenthalts als Ansprechperson zur Verfügung stand. Mein Interesse an pädagogischen Auslandspraktika ging

zunehmend über den eingeschränkten Blick, der mir durch meine berufliche Tätigkeit ermöglicht wurde, hinaus. Ich machte mich auf die Suche nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Thema, um meine vorwissenschaftliche Sicht auf den Gegenstand zu erweitern und um in Folge Ideen für die Praxis zu gewinnen.

Die Literaturrecherche brachte viele Unklarheiten mit sich: wissenschaftliche Literatur fand sich genug, allerdings wurden kaum Zusammenhänge einzelner Aspekte hergestellt, es fehlte der Überblick. Welche Verbindungen gab es zwischen der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum und der beruflichen Entwicklung von Lehrerinnen? Spielte die berufliche Entwicklung überhaupt eine Rolle oder ging es bei der Teilnahme um ganz andere Aspekte? Wie wurde die Auslandsphase in den Lebensverlauf der Praktikantinnen integriert? Diese Fragen ließen mich nicht mehr los. Die wissenschaftliche Literatur lenkte meinen Blick von einem Teilaspekt zum nächsten. Allerdings fand ich keine Antworten auf meine Fragen und konnte demnach auch nicht die Praxis von pädagogischen Auslandspraktika wissenschaftlich fundiert diskutieren und mitgestalten. Ich fasste den Entschluss, eine empirische Studie zu konzipieren, die möglichst offen an den Gegenstand heranging und die Perspektive der Teilnehmerinnen ins Zentrum rückt. Es sollte weitgehend auf die Formulierung von Hypothesen verzichtet werden. Das Ziel war, eine Theorie zur Teilnahme an pädagogischen Auslandspraktika aus den Daten zu entwickeln und nicht eine bestehende Theorie zu einem Teilaspekt von Auslandspraktika zu verifizieren.

4.2. Qualitative Verortung

Der Gegenstand ‚Teilnahme von Lehrerinnen (in Ausbildung) an einem pädagogischen Auslandspraktikum‘ kann sowohl qualitativ als auch quantitativ bearbeitet werden. Nur selten bietet sich bei empirischen Untersuchungen von vornherein ein qualitatives oder quantitatives Vorgehen als das einzig richtige Verfahren an (vgl. Oswald 2010). Die Art des Erkenntnisinteresses und die Perspektive, von der aus an den Untersuchungsgegenstand herangegangen wird, sind entscheidend für die Wahl der methodologischen Richtung. Wie die Literaturrecherche zeigte, konnte im vorliegenden Kontext nicht auf einer festen

Vorstellung über den untersuchten Gegenstand aufgebaut und daraus eine quantitative Studie abgeleitet werden (vgl. Flick et al. 2010b: 17). Eine explorative, qualitative Studie schien angebracht.

Qualitative Forschung zeichnet sich durch ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze aus. Je nach Fragestellung wird aus diesem Spektrum gewählt (Flick et al. 2010b: 22ff.). Der untersuchte Gegenstand und die an ihn herangetragene Fragestellung bilden den Bezugspunkt für die Methodenwahl und die Bewertung der Methode. Flick et al. (2010b: 22) sprechen von der „Gegenstandsangemessenheit von Methoden“. Qualitative Forschung orientiert sich stark am Alltagsgeschehen und am Alltagswissen der Untersuchungsteilnehmerinnen. In der vorliegenden Studie ist die Orientierung am Alltagsgeschehen in mehrerer Hinsicht gegeben: Einerseits geht es darum, wie die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum erlebt wurde, andererseits wird die Beziehung zwischen der Auslandsphase und biographischen Stationen vor bzw. nach der Teilnahme in den Fokus gerückt. Im Zentrum steht die Perspektive der Teilnehmerinnen. Statt Ursache-Wirkungsbeziehungen zu analysieren, wird versucht die Perspektive des anderen nachzuvollziehen. Verstehen im Sinn eines „methodisch kontrollierten Fremdverstehens“ bildet das forschungsleitende Erkenntnisprinzip (Flick et al. 2010b: 23).

Qualitative Studien bedingen eine Entscheidung über die zeitliche Perspektive, die eingenommen werden soll (Flick 2010a: 177). Es gilt auszuloten, ob die Studie retrospektiv oder als Längsschnittstudie konzipiert wird. Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung umfasst ein zeitliches Spektrum von mehreren Jahren, das von der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum bis zur Tätigkeit als Lehrerin an einer österreichischen Schule reicht. Die Konzeption als Längsschnittstudie würde Datenerhebungen vor, während und nach dem pädagogischen Auslandspraktikum bedeuten. Eine derartige Studie böte die Möglichkeit, Entwicklungen mitzuverfolgen und am Ende der Datenerhebung zu vergleichen. Die hohen Anforderungen, die eine Längsschnittstudie dieser Art mit sich bringt, wären am besten in einem Forscherteam zu bewältigen, das Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum über mehrere Jahre hinweg

begleitet. Obwohl eine Studie dieser Art ein Forschungsdesiderat darstellt, das den Entwicklungsprozess ins zentrale Blickfeld rückt, kann dieses Design für die vorliegende Studie aus forschungspragmatischen Gründen nicht umgesetzt werden.

4.3. ‚Grounded Theory Methodology‘ als methodologischer Rahmen

Bei der Konzeption der Studie wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass sich die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstands durch die Forschungssubjekte herausbildete (vgl. Hoffmann-Riem 1980: 343) und nicht von der Forscherin vorgegeben wurde. Die Theorie, als Version oder Perspektive, in der die Welt gesehen wird (Flick 2010a: 127), sollte an den erhobenen und analysierten Daten entwickelt werden. Das Ziel, möglichst offen an den Gegenstand heranzugehen und eine Theorie zur Teilnahme an pädagogischen Auslandspraktika zu entwickeln, ließ sich am besten durch eine gegenstandsbegründete Theoriebildung erreichen. Dabei leiten nicht theoretische Annahmen den Forschungsprozess, sondern die Daten und das untersuchte Feld (vgl. Flick 2010a: 124).

Hülst (2010: 281) unterscheidet zwischen der gegenstandsbegründeten Theorie (GT), die das Ergebnis des Forschungsprozesses darstellt und der ‚Grounded Theory Methodology‘ (GTM) als das Forschungsverfahren, das zur gegenstandsbegründeten Theorie führt. GTM ist ein „besonderer, relativ freizügiger Forschungsstil“ (Hülst 2010: 281), der irrtümlich manchmal als Forschungsmethode der qualitativen Sozialforschung aufgefasst wird.¹⁹ Die GTM eignet sich gut, die den Menschen zur Verfügung stehenden Handlungsspielräume zu erforschen und wird angewendet, um Wissen in Form von neuen Theorien über einen Gegenstand der sozialen Wirklichkeit zu generieren. Die GTM bietet keine starr vorgeschriebene Vorgehensweise, die es zu befolgen gilt, sondern stellt forschungspraktische Leitlinien zur Verfügung, die je nach Zweck und Kontext der Untersuchung adaptiert werden können.

¹⁹ Der Begriff ‚Forschungsstil‘ betont eine subjekt- bzw. autorseitig geprägte Arbeitsweise. Sozialwissenschaftliches Forschen zeichnet sich durch eine Vielfalt von Erkenntnisvarianten aus, die mit unterschiedlichen Wissenschaftlerinnen, Denkweisen und Handlungsweisen verbunden sind (vgl. Breuer 2010: 40f.). Eine Forschungsmethode hingegen ist ein Verfahren zur Erlangung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, das auf einem Regelsystem aufbaut. Die Grounded Theory Methodology stellt einen Forschungsstil dar, das Leitfaden-Interview eine Methode der Datenerhebung.

Den Ausgangspunkt bei Forschungsarbeiten auf Basis der GTM bildet ein vorab umrissenes Forschungsziel (Hülst 2010: 284). Um das Forschungsziel, beispielsweise eine gegenstandsbegründete Theorie zur Teilnahme von Lehrerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum zu erreichen, können qualitative Daten erhoben oder bereits vorhandene Daten analysiert werden. Die jeweiligen Zwischenresultate der Analyse geben die Richtung für weitere Datenerhebungen vor. Die Theoriegenerierung findet zeitgleich mit der Erhebung, der Kodierung und der Analyse der Daten statt (Glaser & Strauss 2010: 60). Im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die Entscheidung getroffen, mit der empirischen Studie dort zu beginnen, wo auch die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum beginnt: bei der schriftlichen Bewerbung. Die Datenanalyse lieferte einen prospektiven Blick auf den Forschungsgegenstand und legte nahe, diese Perspektive um einen retrospektiven Blick zu erweitern. In einem zweiten Forschungsschritt wurden Interviews mit ehemaligen Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum geführt. Danach wurden keine weiteren Daten mehr erhoben. Es stellte sich die Überzeugung ein, dass eine erste, hinreichend präzise Darlegung in Form einer gegenstandsbegründeten Theorie möglich war (vgl. Glaser & Strauss 2010: 237).

Im Forschungsverlauf werden bei der Arbeit mit der GTM Kategorien erstellt. Kategorien sind „konzeptuelle Theorieelemente“ (Glaser & Strauss 2010: 53), die von den Daten indiziert wurden. Kategorien ‚leben‘: aus den Daten stammende, widersprechende Eindrücke können dazu führen, dass bereits aufgestellte Kategorien modifiziert oder fallen gelassen werden. Glaser & Strauss (2010: 55) empfehlen, im Forschungsprozess möglichst verschiedene Kategorien zu entwickeln und diese auf verschiedenen Ebenen miteinander zu verknüpfen, um zu einer dichten, gegenstandsbegründeten Theorie zu gelangen.²⁰ Der permanente Vergleich von Daten lenkt die Aufmerksamkeit im Forschungsprozess auf Ähnlichkeiten und Unterschiede, aus deren Abschätzung Kategorien generiert werden. Zu Beginn des

²⁰ Der Ausdruck ‚dichte Beschreibung‘ ist eng mit Clifford Geertz (1987) verbunden. In Anlehnung an Gilbert Ryle unterscheidet Geertz (1987) zwischen einer ‚dünnen‘ und einer ‚dichten‘ Beschreibung eines Gegenstands (vgl. Wolff 2010a: 87). Sowohl bei Geertz (1987) als auch bei Glaser & Strauss (2010) wird versucht, durch Vergleichen, In-Beziehung-Setzen und Kontrastieren, tiefgehende Informationen über einen Gegenstand zu erhalten.

Forschungsprozesses treten eher Kategorien mit niedrigem Abstraktionsniveau hervor. Übergreifende und integrierende Kategorien auf höherem Abstraktionsniveau ergeben sich meist erst im Laufe weiterer Erhebungen von Daten und deren Analyse.

Kategorien ihrerseits bestehen ebenfalls aus konzeptuellen Elementen. Diese werden von Glaser & Strauss (2010: 53) als Eigenschaften bezeichnen. Eine gegenstandsbegründete Theorie entsteht aus den erarbeiteten Kategorien, deren Eigenschaften und den allgemeinen Beziehungen, die zwischen Kategorien und ihren Eigenschaften hergestellt werden. Ein integratives Schema, das die Kategorien und ihre Eigenschaften umfasst, ist durch neu auftauchende Perspektiven Änderungen unterworfen. Kategorien, ihre Eigenschaften und der sie umfassende Integrationsrahmen entwickeln sich im Zuge der gleichzeitig erfolgenden Datenerhebung und -analyse. Ideen über die Beziehungen in den Daten, werden in Memos festgehalten. In frühen Phasen des Forschungsprozesses drücken Memos meist Ideen und Eindrücke aus, die sich unmittelbar auf die Daten beziehen. Später entstehende Memos erfassen meist integrative Aspekte und halten Ideen über Beziehungen zwischen Kategorien und ihren Eigenschaften fest (vgl. Emerson et al. 1995).

Forschung auf Basis der GTM zielt auf die Entwicklung einer aussagekräftigen und praktisch anwendbaren Theorie ab. Eine aussagekräftige Theorie bleibt nicht an der Oberfläche des untersuchten Falls, sondern zeigt die „Tiefendimensionen des Untersuchungsbereichs“ (Hülst 2010: 291), indem die Entdeckungen der aktuellen Untersuchung mit fachspezifischen theoretischen Konzepten, beispielsweise der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie verwoben werden. Über die praktische Anwendbarkeit einer Theorie schreiben Glaser & Strauss (1995):

Zunächst einmal ist es wichtig, dass die Theorie genau dem wesentlichen Anwendungsbereich entspricht. Zweitens muss sie auch für Laien innerhalb dieses Bereichs verständlich sein. Drittens muss sie so allgemein gehalten sein, dass sie nicht nur auf eine spezifische Situation, sondern auf eine Vielzahl unterschiedlicher Alltagssituationen innerhalb des jeweiligen Anwendungsbereiches zutrifft. Viertens muss sie dem Benutzer eine partielle Kontrolle über Strukturen und Prozesse im Anwendungsbereich vermitteln, auch und gerade wenn diese sich mit der Zeit ändern (Glaser & Strauss 1995: 230).

Eine Theorie, die der Alltagsrealität des Anwendungsbereichs gerecht wird, muss auf sorgfältig über einen längeren Zeitraum gesammelten Daten beruhen (vgl. Glaser & Strauss 1995: 231). Datenerhebung und -analyse zielen darauf ab, neue Kategorien und Eigenschaften zu entdecken und diese zu überprüfen (vgl. Glaser & Strauss 1995: 231). Entspricht die Theorie „den Realitäten ihres Anwendungsbereiches“ werden Betroffene keine Probleme haben, die Theorie zu verstehen (vgl. Glaser & Strauss 1995: 232). Glaser & Strauss (1995: 232) gehen davon aus, dass eine verständliche Theorie die Bereitschaft fördert, sie anzuwenden, denn „theoretisches Verstehen macht nicht nur bestehende Probleme bewusster“, sondern vermittelt auch ein Bild dessen, was durch eigene Anstrengung oder Vermittlung von Forscherinnen geändert werden könnte. Eine verständliche Theorie vereint Abstraktion und Realität, sollte jedoch nicht so abstrakt sein, dass ihr anregender Aspekt für Praktikerinnen im Feld verlorengeht. Sie sollte hingegen abstrakt genug sein, um zu einem allgemeinen Leitfaden in vielschichtigen, sich verändernden Situationen zu werden und Praktikerinnen bei der Anwendung in Alltagssituationen so viel Kontrolle vermitteln, dass der Versuch lohnenswert erscheint (vgl. Glaser & Strauss 1995: 232ff.).

4.4. Triangulation

Marotzki (2006: 125) verknüpft die Frage der Gütekriterien qualitativer Forschung mit dem Verfahren der Triangulation. Dabei wird die exakte Position eines Objekts mittels verschiedener Referenzpunkte bestimmt. Nach Denzin (1978) kann zwischen Daten-, Forscher-, Theorien- und Methodentriangulation unterschieden werden. Der Einsatz der Triangulation wurde in der Sozialforschung zunächst als Strategie der Validierung verstanden. In Zusammenhang mit Denzins (1978) ursprünglicher Konzeption von Triangulation als Strategie der Validierung bemerken Fielding & Fielding (1986: 311):

Wir sollten Theorien und Methoden vorsichtig und zielbewusst in der Absicht kombinieren, unserer Analyse mehr Breite und Tiefe zu verleihen, aber nicht mit dem Ziel, <objektive> Wahrheiten anzustreben.

Dieser Kritik folgend wird Triangulation mittlerweile weniger als Schritt zu Validität und Objektivität in der Interpretation gesehen, sondern als Strategie der Perspektivierung (vgl. Marotzki 2006: 128), die zu einem tieferen Verständnis des

untersuchten Gegenstandes (vgl. Flick 2010b: 311) führt. Als Ergebnis ist eher mit einem „kaleidoskopartige[n] Bild“ des Gegenstands, statt mit einem einheitlichen Ergebnis, zu rechnen (Köckeis-Stangl 1982: 363).

Im vorliegenden Forschungskontext kommen Daten- und Methodentriangulation zur Anwendung. Datentriangulation bedeutet, dass verschiedene Daten miteinander in Beziehung gesetzt werden. Unterschiedliches Datenmaterial wird kombiniert, um die Forschungsfrage zu bearbeiten. Bei den Daten, die im vorliegenden Kontext analysiert werden, handelt es sich um zwei verschiedene Textsorten – Motivationsschreiben und Interviewtranskripte –, die als gleichwertig gesehen werden. Weiters liegt eine Triangulation der Methoden vor. Bei Methodentriangulation wird versucht, die jeweiligen Schwächen einzelner Forschungsmethoden durch die Kombination mit anderen Methoden auszugleichen. Dies ist in der vorliegenden Untersuchung nur teilweise gegeben. Sowohl Interviews als auch Motivationsschreiben kennzeichnet eine gewisse reaktive Schwäche. „Reaktivität bedeutet, dass das Setting der Datenerhebung die Daten selbst beeinflusst“ (Marotzki 2006: 127). In den Interviews ist eine reaktive Schwäche gegeben, da das Bewusstsein der Interviewpartnerin, dass ihre Aussagen Teil eines wissenschaftlichen Projekts sind, zu Verzerrungen führen kann: Es macht einen Unterschied, ob man einer Freundin von einem Lebensabschnitt erzählt oder einer Fremden, von der man weiß, dass sie das Gespräch für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Bei den Motivationsschreiben treten Verzerrungen auf, da die Verfasserin weiß, dass der Text mitentscheidend dahingehend ist, ob sie eine Stelle als Auslandspraktikantin erhält. Das Bewusstsein, dass die Interviewantwort forschungsrelevant bzw. dass das Motivationsschreiben zukunftsrelevant ist, begünstigt die Produktion sozial erwünschter Aussagen.

4.5. Dokumentation der Forschungsphasen

Im Kontext der vorliegenden Dissertation können drei Phasen voneinander unterschieden werden, die sich über den Zeitraum von Jänner 2009 bis April 2013 erstrecken. In der ersten Phase fand eine intensive Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur über Auslandsaufenthalte, Lernen, Biographie und Lehrerbildung statt. Darüber hinaus wurde die empirische Untersuchung vorbereitet.

In der zweiten Phase wurden Daten erhoben, analysiert und ein integratives Schema der angestrebten gegenstandsbegründeten Theorie erarbeitet. Die Datenerhebung, Datenanalyse und die Entwicklung der Theorie liefen als parallele Prozesse ab. Die Theorie wurde im Laufe des verknüpft erfolgenden Datenerhebungs- und Auswertungsprozesses erarbeitet. In der dritten Phase wurde zur Formulierung der gegenstandsbegründeten Theorie übergegangen.

Während des gesamten Forschungsverlaufs wurden Ideen, Fort- und Rückschritte, Reflexionen der eigenen Vorannahmen und Selbstbeobachtungen in einem Forschungstagebuch notiert (siehe Anhang). Auch Zwischenresultate wurden darin festgehalten und die Prozessualität des Forschungsprozesses dokumentiert (Marotzki 2006: 113). Die Einträge machen deutlich, dass die Themenformulierung sehr viel Zeit in Anspruch nahm. Zu Auslandsaufenthalten, Lehrerbildung, Biographie und Lernen gab es an sich viel Literatur, die in jedem Bereich in die Tiefe führte. Allein über die Beziehung zwischen diesen Bereichen gab es kaum wissenschaftliche Literatur. Die Tiefe der Literatur in den thematischen Einzelbereichen einerseits und die Breite des wissenschaftlichen Feldes, das die vier Bereiche abdecken andererseits, bedingten eine vergleichsweise lange Planungsphase.

5. DOKUMENTENANALYSE: METHODIK UND ERGEBNISSE

In diesem Kapitel stehen die Motivationsschreiben von Bewerberinnen um eine Stelle als Fremdsprachenassistentin im Zentrum der Analyse. Die Auswertung der Texte soll erste Aufschlüsse über den Forschungsgegenstand ‚Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum‘ erlauben und Ideen für die weitere Richtung der Forschung liefern. Im ersten Teilabschnitt des Kapitels wird das methodische Vorgehen näher beleuchtet. Dabei wird auf die Grundlagen der Dokumentenanalyse eingegangen, die Konstruktion des Korpus erläutert und das gewählte Auswertungs- und Analyseverfahren dargestellt. Im zweiten Teilabschnitt werden die Auswertungsergebnisse präsentiert. Den Abschluss des Kapitels bilden erste Notizen zur gegenstandsbegründeten Theorie. Die Notizen wurden auf Basis der während der Auswertung erstellten Memos entwickelt.

5.1. Methodik

5.1.1. Dokumentenanalyse

Das pädagogische Auslandspraktikum und die Teilnahme von Lehrerinnen (in Ausbildung) stehen als Forschungsgegenstand im Zentrum der Dissertation. Um einen ersten Blick auf den Gegenstand zu erhalten, wurde der Entschluss gefasst, dort zu beginnen, wo jede potenzielle Programmteilnehmerin beginnt: bei der schriftlichen Bewerbung. Verpflichtende Teile der schriftlichen Bewerbung sind ein Datenerhebungsbogen, ein Lebenslauf, ein Motivationsschreiben, ein Empfehlungsschreiben und ein ärztliches Attest. Die Analyse der Motivationsschreiben schien vielversprechend, da Bewerberinnen in diesen Texten eine Beziehung zwischen ihrem Leben und der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum herstellen.

Die Motivationsschreiben wurden nicht für Forschungszwecke erstellt, können aber dennoch in die Forschung einbezogen werden. Wissenschaftlich betrachtet handelt es

sich bei den Texten um Dokumente: In der empirischen Sozialforschung spricht man von Dokumenten, wenn Äußerungen „nicht eigens über Beobachtung, Fragebogen und Tests erhoben werden“ (Glaser 2010: 366)²¹. Motivationsschreiben sind standardisierte Artefakte mit einem bestimmten Format, die „nur für einen umschriebenen Kreis legitimer bzw. angesprochenener Rezipienten bestimmt“ sind (Wolff 2010b: 503). Sie sind als „eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser“ (Wolff 2010b: 504) zu sehen. Für die Analyse von Dokumenten können Arbeitsweisen aus der empirischen Sozialforschung herangezogen werden, wobei das Erkenntnisinteresse die Wahl des Analyseinstruments bestimmt.

Ein Motivationsschreiben wird für einen bestimmten Zweck und eine bestimmte Art des Gebrauchs erstellt. Als Teil der Bewerbungsunterlagen zielt das Motivationsschreiben darauf ab, der stellenvergebenden Institution die Beweggründe für die Bewerbung sowie die persönliche Eignung darzulegen und in Folge eine Stelle als Fremdsprachenassistentin zu bekommen. Manche Aspekte, die besonders vielversprechend erscheinen um dieses Ziel zu erreichen, werden in den Texten hervorgehoben, andere nur beiläufig erwähnt oder ganz weggelassen. Somit erlauben die Motivationsschreiben keinen klaren, sondern einen gebrochenen Blick auf das Phänomen: sie sind nur unter Vorbehalt als faktische Texte zu verstehen, die offenbaren, was die Bewerberinnen in der Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm sehen. Andererseits handelt es sich bei den Motivationsschreiben nicht um Phantasiegeschichten – die Texte nehmen Bezug auf konkretes Leben und zeigen Wertvorstellungen auf.

²¹ Der Unterschied zwischen Dokument und Quelle wird durch den Zeitpunkt der Produktion bestimmt: „Liegt der Entstehungszeitpunkt des Materials schon Jahre, Jahrzehnte oder Jahrhunderte zurück, dann soll von Quelle die Rede sein, liegt er hingegen noch nah an der Gegenwart, dann sollte der Begriff Dokument verwendet werden“ (Glaser 2010: 367). Die Definition birgt eine gewisse Unschärfe der begrifflichen Abgrenzung. Die im Rahmen der Studie analysierten Motivationsschreiben wurden vor einigen Jahren, nicht aber Jahrzehnten verfasst. Im Folgenden werden sie deshalb als Dokumente bezeichnet.

5.1.2. Datenerhebung: Konstruktion des Korpus

Basierend auf der Literaturobwertung im Allgemeinen und Ehrenreichs Forschung zu Auslandsaufenthalten und Fremdsprachenlehrerbildung (vgl. Ehrenreich 2004) im Besonderen wurde die Entscheidung getroffen, die Texte von zwei Gruppen zu vergleichen und der Frage nachzugehen, ob sich Personen, die die Ziellandsprache als Lehramtsfach studieren bzw. studierten (im Folgenden kurz LA ZLS), anderes zum Gegenstand in Beziehung setzen als Personen, die eine beliebige andere Lehramtsfächerkombination studieren bzw. studierten (im Folgenden kurz LA NZLS). Die Struktur des Samples wurde vorab festgelegt, nicht jedoch die Anzahl der eingezogenen Texte. Die Anzahl der Texte orientierte sich am Kriterium der „theoretischen Sättigung“ (vgl. Glaser & Strauss 2010: 76ff.).²² Es wurde darauf geachtet, in beiden Gruppen gleich viele Texte auszuwerten, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Insgesamt besteht das Sample aus 178 Texten: 89 Motivationsschreiben stammen von Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS (Turnus 2011/12 und Turnus 2010/11)²³, ebenfalls 89 Motivationsschreiben (Turnusse 2011/12, 2010/11, 2009/10, 2008/09) von Bewerberinnen der Gruppe LA NZLS. Da sich pro Jahr nur ca. 20-30 Personen der Gruppe LA NZLS bewerben, wurden insgesamt vier Turnusse in die Auswertung einbezogen²⁴.

Der Zugang zu den Motivationsschreiben erfolgte über die stellenvergebende Institution. In einem ersten Schritt wurden alle Bewerbungen von Lehramtsstudierenden und -absolventinnen aus dem gesamten Bewerberinnenpool ausgewählt. In einem zweiten Schritt wurde zwischen Bewerberinnen mit der Gruppe LA ZLS und LA NZLS unterschieden. Darüber hinaus wurden nur Texte des ersten Bewerbungsjahres berücksichtigt, um das Sample einheitlich zu halten. Texte von Personen, die sich für eine wiederholte Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum bewarben, wurden nicht berücksichtigt. Mit einem

²² Das Kriterium der theoretischen Sättigung wurde von Glaser & Strauss (2010: 76) in Zusammenhang mit dem theoretischen Sampling entwickelt. Wie Flick (2010a: 156) darlegt, kann dieses Kriterium auch mit einer vorab festgelegten Samplestruktur kombiniert werden.

²³ Die beiden Turnusse (2011/12, 2010/11) umfassen 163 Texte von Bewerberinnen mit einem Lehramtsstudium der Ziellandsprache. Jedem Text wurde nach dem Zufallsprinzip eine Zahl zwischen 1 und 163 zugeordnet. Die Texte mit den Nummern 1 bis 89 wurden in die Analyse einbezogen.

²⁴ Die vier Turnusse umfassen genau 89 Texte. Alle Texte dieses Pools wurden in die Analyse einbezogen.

Datenbankabgleich wurde sichergestellt, dass die Texte im Zuge der ersten Bewerbung eingereicht wurden. Die Motivationsschreiben lagen teilweise in gedruckter Form, teilweise elektronisch in einer Datenbank vor. Die gedruckten Motivationsschreiben wurden gescannt und als rtf-Dateien gespeichert. Die elektronisch verfügbaren Dokumente lagen meist als doc-Datei oder pdf-Datei vor und wurden ebenfalls in eine rtf-Datei umgewandelt. Absätze wurden übernommen, ursprüngliche Formatierungen wie Schriftart und stilistische Gestaltungen wurden nicht berücksichtigt, da diese für die inhaltliche Analyse nicht relevant erschienen. Die Motivationsschreiben wurden als Primärdaten in die Analysesoftware ‚atlas.ti‘ eingespielt. Erhebung und Auswertung erfolgten als verzahnter Prozess: Nach und nach wurden zusätzliche Texte in die Auswertung einbezogen, analysiert und weitere Texte analysiert bis aufgrund der theoretischen Sättigung die Datenerhebung beendet wurde.

5.1.3. Auswertungs- und Analyseverfahren

Das Vorgehen bei der Datenanalyse wurde mit Blick auf das Erkenntnisinteresse festgelegt, das darin bestand, aus der Auswertung erste thematische Anhaltspunkte für die Theorieentwicklung zu gewinnen, die Perspektive von zwei sozialen Gruppen miteinander zu vergleichen und auf Basis der Ergebnisse zu entscheiden, welche Daten im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit erhoben werden. Dabei fanden drei verschiedene Auswertungs- und Analyseverfahren Anwendung: Erstens orientierte sich die Auswertung am thematischen Kodieren, zweitens wurden Textabschnitte einer Feinanalyse unterzogen und drittens Memos verfasst, die abschließend als Theorienotizen dargestellt werden. Im Folgenden wird auf diese drei Auswertungsschritte eingegangen.

1. Orientierung am thematischen Kodieren

Das Vorgehen bei der Auswertung orientierte sich an den Darstellungen des thematischen Kodierens von Flick (2010a: 402ff.).²⁵ Das thematische Kodieren wurde zur Datenanalyse gewählt, da es sich für Forschungsarbeiten eignet, die mit vorab festgelegten Gruppen arbeiten (Flick 2010a: 402ff.). Die Analyse erfolgte in mehreren Auswertungsschritten, die einander teilweise überlagerten. Der Interpretationsprozess begann mit dem offenen Kodieren von 20 Motivationsschreiben pro Gruppe. Als Ergebnis entstand eine Liste an Codes, die gruppiert und damit kategorisiert (vgl. Flick 2010a: 391) wurden²⁶. Beim anschließenden selektiven Kodieren ging es um die „Generierung thematischer Bereiche und Kategorien“ (Flick 2010a: 404). Die thematischen Bereiche und Kategorien der beiden Gruppen wurden miteinander abgeglichen. Als Ergebnis entstand eine thematische Struktur, die der Analyse der weiteren Motivationsschreiben zugrunde gelegt wurde. Die thematische Struktur und die Kategorien wurden an den weiteren Texten überprüft und modifiziert, wenn sich neue Aspekte ergaben (vgl. Flick 2010a: 404f.).

Die Darstellung der Auswertungsergebnisse basiert auf der erarbeiteten thematischen Struktur. Bei jeder Kategorie werden die Ergebnisse zunächst gruppenspezifisch dargestellt und anschließend bei jeder Kategorie die gruppenspezifischen Ergebnisse verglichen. Eine zentrale Schwierigkeit bei der Interpretation der Daten bestand darin, Beschreibungen zu finden, die „weder paraphrastisch leer noch interpretativ überzogen“ waren (Amann & Hirschauer 1997: 34f.). Die thematische Auswertung wird um Angaben zur Nennungshäufigkeit der Kategorien ergänzt. Quantitative Daten können für die Generierung einer gegenstandsbegründeten Theorie von Bedeutung sein (Glaser & Strauss 2010: 199ff.). Die Auswertung der Nennungshäufigkeit²⁷ zielt

²⁵ Allerdings wurden nur Teilelemente des thematischen Kodierens, wie Flick (2010a: 405f.) es vorschlägt, übernommen. Die von Flick (2010: 405f.) dargestellte Feinanalyse wurde abgeändert und dem Kontext angepasst, auf eine Kurzbeschreibung der einzelnen Fälle wurde gänzlich verzichtet.

²⁶ Ein Beispiel für einen kodierten Textausschnitt sowie ein Ausschnitt des Kategoriensystems werden im Anhang wiedergegeben.

²⁷ Es wurden keine statistischen Signifikanzen getestet. Die für die Generierung einer Theorie interessanten Beziehungen liegen teilweise auch unter der Schwelle statistisch signifikanter Größenordnungen (Glaser & Strauss 2010: 213).

darauf ab, neue Beziehungen in den Daten zu erkennen, Hypothesen aus den Daten zu formulieren und letztlich die gegenstandsbegründete Theorie zu vertiefen.²⁸

2. Feinanalyse

Mit dem thematischen Kodieren wurde ausgewertet, welche Themen die Bewerberinnen wählten, um sich in Beziehung zum Gegenstand zu setzen. Als ein zentraler Bereich der Texte stellten sich ‚bisherige Ausbildungen und Erfahrungen‘ heraus, wobei im Laufe des thematischen Kodierens deutlich wurde, dass gleiche Sachverhalte auf verschiedene Art und Weise dargestellt wurden (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 181). Es wurde der Entschluss gefasst, die Textstellen der Kategorie ‚bisherige Ausbildungen und Erfahrungen‘ einer Feinanalyse zu unterziehen, um zu ergründen, wie Bewerberinnen ihre bisherigen Ausbildungen und Erfahrungen darstellen. Um die Vergleichbarkeit zu erhöhen, wurde ein Hilfsraster erstellt (Abb. 5). Im Auswertungstext werden die Ergebnisse bei jeder Kategorie zunächst gruppenspezifisch dargestellt und anschließend die gruppenspezifischen Ergebnisse verglichen.

²⁸ Glaser & Strauss (2010: 215ff.) sprechen sich für eine flexible Wiedergabe quantitativer Belege aus. Es sollte gerade ausreichend Information präsentiert werden, „um die materiale Verankerung der im Entstehen begriffenen Theorie in möglichst einfacher Weise darzutun“ (Glaser & Strauss 2010: 216). Dieser Empfehlung wurde in der vorliegenden Untersuchung nicht nachgekommen. Wie Glaser & Strauss (2010: 214) selbst festhalten, kann gerade in der Anfangsphase der Erarbeitung einer gegenstandsbegründeten Theorie eine konsistente Auswertung und Darstellung quantitativer Daten sinnvoll sein (Glaser & Strauss 2010: 214). Mit zunehmendem Vertrauen in die theoretischen Aussagen steigt auch die Flexibilität der Darstellung quantitativer Daten. Versteht man die vorliegende Untersuchung als vorläufiges Ergebnis am Weg zu einer formalen gegenstandsbegründeten Theorie (siehe Kapitel 9), scheint die umfangreiche Darstellung qualitativer Daten an dieser Stelle des Forschungsprozesses gerechtfertigt.

	LA ZLS	LA NZLS	Vergleichsnotizen
Positionierung im Text ²⁹	Beginn: erste Hälfte: Mitte: zweite Hälfte: Ende:	Beginn: erste Hälfte: Mitte: zweite Hälfte: Ende:	
Umfang der Darstellung			
Thematische Kontexte			
Färbung des Inhalts	Neutral: Ausschließlich positiv: Kritisch-reflektiert:	Neutral: Ausschließlich positiv: Kritisch-reflektiert:	

Abb. 5: Raster zur Feinanalyse (bisherige Ausbildungen und Erfahrungen)

An die Textstellen der Kategorie ‚bisherige Ausbildungen und Erfahrungen‘ wurde unter anderem mit der Frage herangetreten, an welcher Stelle des Gesamttexts die Bewerberin auf die jeweilige Unterkategorie Bezug nimmt. An welcher Position des Textes ein Inhalt dargestellt wird, kann „maßgeblich für seine kommunikativen und interaktiven Funktionen sein“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 183). Es wird davon ausgegangen, dass besonders zu Beginn, in der ersten Hälfte und am Textende Inhalte gewählt werden, die von zentraler Bedeutung sind. Inhalte, die zu Beginn und am Ende genannt werden, sind exponierter – an ihnen bahnt sich die Beziehung zwischen Bewerberin und Leserin an (Beginn, erste Hälfte), abschließende Inhalte bleiben der Leserin möglicherweise besonders in Erinnerung (Ende). Die Analyse soll Aufschluss geben, ob bestimmte Themen häufiger als andere für einzelne Textpositionen gewählt werden und falls ja, um welche Themen es sich dabei handelt.

Eine weitere Frage stellt sich in Bezug auf den Umfang der Darstellung. Da Bewerberinnen nicht ‚ihr ganzes Leben‘ (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 182) im Bewerbungstext darstellen können, sind sie gezwungen eine Auswahl zu treffen. Welche thematischen Bereiche werden wie detailliert erläutert? Bewerberinnen treffen nicht nur eine Entscheidung über die präsentierten Themen und deren Position im Text, sondern auch über die Ausführlichkeit der Darstellung einzelner Themen. Themen, denen vergleichsweise viel Platz eingeräumt wird, sind

²⁹

Beginn =	Ersten beiden Zeilen des Gesamttexts
erste Hälfte =	Textabschnitt zwischen ‚Beginn‘ und ‚Mitte‘
Mitte =	Textmitte sowie drei Zeilen davor und danach
zweite Hälfte =	Textabschnitt zwischen ‚Mitte‘ und ‚Ende‘
Ende =	Letzen beiden Zeilen des Gesamttexts

den Bewerberinnen wichtig oder die Bewerberinnen gehen davon aus, dass die umfangreiche Präsentation dieses Themas der Leserin ein Bild vermittelt, das dem Erlangen einer Stelle förderlich ist. Gleichzeitig geht die umfangreiche Präsentation eines Themas auf Kosten eines anderen. Gibt es Themen, die zwar angesprochen, deren Darstellung jedoch eher kurz gehalten wird, damit anderen Themen mehr Platz eingeräumt werden kann?

Ein weiterer Bestandteil der Feinanalyse ist die Frage nach der Kopplung von thematischen Kontexten. Gibt es Themen, die häufig aneinander gereiht, miteinander verknüpft werden? Bei der Analyse wird davon ausgegangen, dass die positionale Nähe einzelner Themen eine inhaltliche Nähe, die die Bewerberinnen den Themen zuschreiben, widerspiegelt. Welche Themen werden als einander nahestehend präsentiert?

Zusätzlich wird analysiert, wie der Inhalt einzelner Textstellen gefärbt ist. Hierbei wird zwischen einer neutralen, einer ausschließlich positiven und einer kritisch-reflektierten Darstellung unterschieden.³⁰ Da es sich um Bewerbungstexte von Lehrerinnen handelt, wird davon ausgegangen, dass kritisch-reflektierte Darstellungen häufig vorkommen. Reflexions- und Diskursfähigkeit stellen bedeutsame Elemente pädagogischer Professionalität dar (vgl. Paseka et al. 2011). Die Bewerberinnen haben im Text die Möglichkeit, ihre Reflexions- und Diskursfähigkeit und so zum Teil auch ihre pädagogische Professionalität unter Beweis zu stellen, bisherige Erfahrungen und Ausbildungen kritisch zu reflektieren und ihre Erfahrungen zu teilen.³¹

³⁰ Eine eindeutige Zuweisung zu einer der drei Kategorien war nicht immer möglich, im Großen und Ganzen ließ sich mit der Einteilung als Hilfsmittel der Analyse jedoch gut arbeiten.

³¹ Bei einer personenbezogenen Analyse könnte der Entwicklung der Reflexions- und Diskursfähigkeit im Zuge der Ausbildung, des pädagogischen Auslandspraktikums und des Berufseinstiegs in Österreich nachgegangen werden. In der vorliegenden Untersuchung wird eine kategorienbezogene Perspektive eingenommen. Eine auf den Ergebnissen aufbauende personenbezogene Analyse wäre wünschenswert.

3. Notizen für die Formulierung der gegenstandsbegründeten Theorie

Die einzelnen Auswertungsschritte wurden immer wieder unterbrochen, um Memos (exemplarisch siehe Anhang) zu verfassen. In den Memos wurden Ideen für die gegenstandsbegründete Theorie festgehalten. Dieses Vorgehen diente dazu, „die anfängliche Frische der theoretischen Gedanken des Forschers fruchtbar zu machen und den Konflikt in seinem Kopf zu entschärfen“ (Glaser & Strauss 2010: 121). Die Memos, die sich im Laufe der Dokumentenanalyse ergaben, wurden sortiert und daraus Notizen für die gegenstandsbegründete Theorie verfasst. Diese Notizen zur gegenstandsbegründeten Theorie finden sich am Ende des Kapitels. Aus den Auswertungsergebnissen, den Memos und den Theorienotizen wurden die weiteren Forschungsschritte abgeleitet.

5.2. Ergebnisse

In der folgenden Auswertung steht die prospektive Sicht auf den Forschungsgegenstand ‚Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum‘ im Zentrum. Die Motivationsschreiben von Lehrerinnen (in Ausbildung), die sich für ein pädagogisches Auslandspraktikum bewerben, bilden die Basis der Auswertung. Die Daten (89 Texte pro Gruppe) wurden in mehreren Schritten analysiert. Als wesentliche Themen stellten sich bisherige Ausbildungen und Erfahrungen der Teilnehmerinnen, das Programm als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit, der Wunsch nach einem längeren Auslandsaufenthalt und die Möglichkeit Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten heraus. In manchen Texten wird der Zeitpunkt der Teilnahme als bedeutsam hervorgehoben. Die Auswertungsergebnisse dieser thematischen Bereiche werden im Folgenden dargestellt.³²

³² Die folgenden Abkürzungen werden in der Auswertung verwendet:
P = Primärdokument (gefolgt von Nummer des Primärdokuments)
n = Anzahl der Texte
ZL = Zielland der Fremdsprachenassistenten
NZL = ein anderes Land als das Zielland der Fremdsprachenassistenten
LA ZLS = Lehramtsstudium Ziellandsprache
LA NZLS = Lehramtsstudium andere Fächer

5.2.1. Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen

Im Folgenden wird nachgezeichnet, welche Ausbildungen und Erfahrungen die Bewerberinnen im Motivationsschreiben nennen. Eingang in die Auswertung finden diesbezüglich nur Punkte, die im Motivationsschreiben angegeben werden. Auch wenn Bewerberinnen beispielsweise gerne reisen oder bereits einen längeren Auslandsaufenthalt und diverse Praktika absolvierten, kann es sein, dass sie diese Aspekte im Motivationsschreiben nicht ansprechen. Die Kategorie ‚bisherige Ausbildungen und Erfahrungen‘ wurde aus den drei Unterkategorien ‚Auslandserfahrungen‘, ‚Ausbildung / ausbildungsbezogene Praktika‘ und ‚Arbeitserfahrungen‘ gebildet.

5.2.1.1. Auslandserfahrungen

Die folgende Auswertung beruht auf den Angaben, die den Kategorien Auslandserfahrung als Schülerin, Auslandserfahrung als Au-pair, studienbezogene Auslandsaufenthalte, unterrichtsbezogene Auslandspraktika, DaF-Auslandspraktikum, Reisen und sonstige Auslandsaufenthalte zugeordnet wurden. In jeder dieser Kategorien werden die Angaben in den Gruppen LA ZLS und LA NZLS zuerst getrennt analysiert und in einem zweiten Schritt miteinander verglichen. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und vertieft.

5.2.1.1.1. Auslandserfahrung als Schülerin

Gruppe Lehramt Ziellandsprache insgesamt 3 Nennungen (n=89) 1 ZL: P86 2 NZL: P38 (2x)

Zwei Bewerberinnen (P38, P86) erwähnen im Motivationsschreiben, dass sie ein Schuljahr im Ausland verbrachten. Eine der beiden Bewerberinnen war in den USA und bewirbt sich für eine Fremdsprachenassistentenstelle in Kroatien (P38). Der Zeit in den USA gingen Schulexkursionen in verschiedene Länder voraus, die als sehr lehrreich beschrieben werden und den Wunsch entstehen ließen, „mehr über fremde

Kulturen lernen zu wollen“ (P38). Über das Schuljahr in den USA schreibt die Bewerberin:

Dort fand ich mich in einer völlig neuen Situation wieder, in der ich mich sehr schnell zurechtfinden musste. Dass ich diese Herausforderung gemeistert habe, eröffnete mir in der Folge die Chance viele neue Erfahrungen (gute und schlechte) zu machen, die ich heute nicht missen möchte.
(P38, NZL)

Die zweite Bewerberin war in Italien und möchte dort auch als Fremdsprachenassistentin tätig sein (P86). Sie führt ihre „Liebe zur italienischen Sprache und Kultur“ (P86) auf dieses Schuljahr im Ausland zurück und fasste darauf basierend den Entschluss, Italienisch als Lehramtsfach zu studieren.

Beide Bewerberinnen stellen die Auslandserfahrung als Schülerin an den Anfang des Motivationsschreibens und schließen daran Schilderungen eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts an. Die beiden Texte unterscheiden sich in der Ausführlichkeit der Darstellung: Während sich in einem der beiden Texte (P38) die Darstellung der Auslandserfahrung als Schülerin über zwei Absätze erstreckt, wird im anderen Text (P86) mit einem Satz darauf eingegangen. Im ersten Fall (P38) werden die Auslandsaufenthalte als Beispiele für die „Neugierde an anderen Kulturen“ genannt, im zweiten Fall (P86) begründet die Bewerberin ihre Studienwahl mit den positiven Erfahrungen als Schülerin im Gastland. In beiden Texten wird der Auslandserfahrung als Schülerin biographische Bedeutung beigemessen – sie beeinflusste die Studienwahl (P86), sie öffnete die Tür für weitere Auslandserfahrungen (P38). Eine Bewerberin stellt den Aufenthalt nicht nur positiv dar (P38).

Gruppe LA NZLS insgesamt 8 Nennungen (n=89)

6 ZL: P7, P9, P39, P43, P44, P61

2 NZL: P6, P72

Acht Personen beschreiben, wie sie als Schülerinnen – alle im Alter zwischen 14 und 17 Jahren – mehrere Wochen (P6, P9, P39, P44, P61, P72) bzw. mehrere Monate (P7) im Zielland verbrachten. Bei einer Person (P43) wird die Dauer des Aufenthalts nicht genannt. Sechs Personen (P7, P9, P39, P43, P44, P61) bewerben sich für eine Fremdsprachenassistentenz in dem Land, in dem sie während der Schulzeit waren, zwei

Personen (P6, P72) beschreiben einen Auslandsaufenthalt während der Schulzeit, möchten aber die Fremdsprachenassistentin in einem anderen Land antreten.

Wie ausführlich auf den Auslandsaufenthalt eingegangen wird, hängt nicht mit der Aufenthaltsdauer zusammen: Während eine Bewerberin (P7) mehrere Monate in Frankreich verbrachte, waren es bei einer anderen Bewerberin (P39) zwei Wochen, beide heben ähnliche Punkte hervor:

Meine Wahl für Frankreich hat als Hintergrund eine schon etwas längere Geschichte. Mit 17 Jahren fuhr ich für einen Schulaufenthalt fünf Monate nach Südfrankreich und lernte dort Land und Leute kennen und lieben. Ich muss zugeben, ich bin seitdem von Frankreich nicht mehr losgekommen. Ich verbrachte viel Zeit in den letzten fünf Jahren dort und es ist mir immer noch nicht langweilig geworden.

(P7, ZL)

Im Rahmen eines Fremdsprachenaufenthalts kam ich in der 7.Klasse des Gymnasiums zum ersten Mal nach Großbritannien. Ich verbrachte eine Woche in Exeter und anschließend eine Woche in London jeweils bei einer Gastfamilie. Durch diese sehr unterschiedlichen Wochen bekam ich einen ersten Eindruck von Land und Leuten. Ich war von Anfang an sehr positiv überrascht und meine Sympathie zu Großbritannien stieg von Tag zu Tag. Besonders in Erinnerung blieben mir die Freundlichkeit der Menschen, das pulsierende Leben der Stadt und die Schönheit der Landschaft.

(P39, ZL)

Vier Personen (P7, P9, P39, P61) wählen eine längere Darstellung, vier Personen (P6, P43, P44, P72) sprechen den Auslandsaufenthalt während der Schulzeit nur kurz an, ohne näher darauf einzugehen: „Während meiner Schulzeit habe ich eine Sprachreise nach Großbritannien/Worthing gemacht“ (P44). In fünf Texten (P7, P9, P39, P43, P72) werden ausschließlich positive Aspekte in Verbindung mit dem Aufenthalt genannt, in drei Texten (P6, P44, P61) ist die Darstellung neutral. Drei Bewerberinnen (P9, P39, P72) beginnen ihren Text mit der Schilderung des Auslandsaufenthalts als Schülerin, in den anderen Texten gehen die Bewerberinnen spätestens in der Mitte des Textes darauf ein. Die Sequenz ist in verschiedene Kontexte eingepasst, in zwei Texten kommt die Auslandserfahrung als Schülerin als Teil einer Auflistung diverser Reisen vor (P6, P44).

Gruppenvergleich, Analyse

Zehn Bewerberinnen nennen insgesamt elf Auslandsaufenthalte als Schülerin im Motivationsschreiben (Abb. 6). Zwei Unterschiede treten beim Vergleich der genannten Auslandsaufenthalte als Schülerin in den beiden Auswertungsgruppen zu Tage: In der Gruppe LA ZLS werden Auslandsaufenthalte als Schülerin in zwei Motivationsschreiben angesprochen, eine Person davon nennt zwei verschiedene Auslandsaufenthalte als Schülerin. Die Zahl der Nennungen ist bei der Gruppe LA NZLS größer: Acht Personen führen im Motivationsschreiben Auslandsaufenthalte während ihrer Schulzeit an. Auffällig ist außerdem, dass von diesen acht Personen sechs den Schulaufenthalt bereits in dem Land verbrachten, in dem sie auch als Fremdsprachenassistentin tätig sein möchten. In der Gruppe LA NZLS werden häufiger Auslandsaufenthalte als Schülerin angesprochen, drei Viertel der Nennungen beziehen sich auf einen Aufenthalt im Gastland der Fremdsprachenassistentenz.

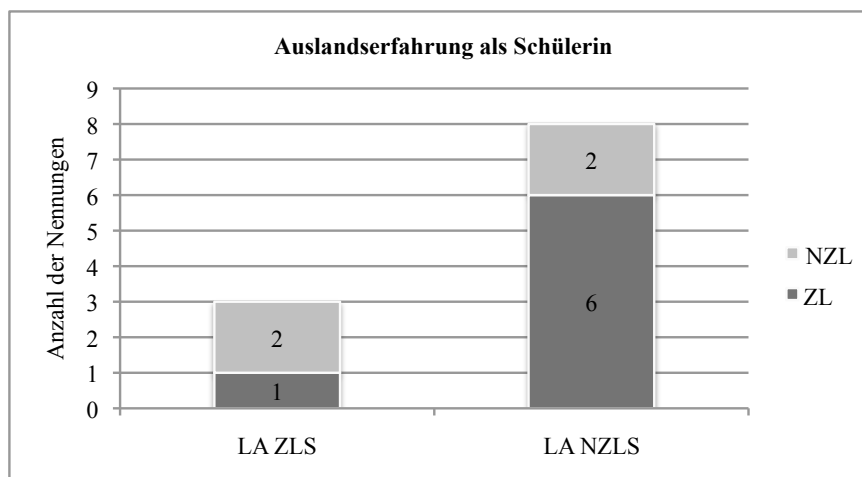


Abb. 6: Auslandserfahrung als Schülerin

In beiden Gruppen gibt es Bewerberinnen, die ihren Text mit dem Auslandsaufenthalt als Schülerin beginnen (LA ZLS: P38, P86, LA NZLS: P9, P39, P72), der Aufenthalt wird stets in der ersten Texthälfte angeführt. Die Ausführlichkeit der Darstellung variiert und liegt zwischen einem Satz (LA ZLS: P86, LA NZLS: P6) und zwei Absätzen (LA ZLS: P38). Die Ausführlichkeit der Darstellung ist nicht gruppenabhängig und hängt auch nicht mit der Dauer des Aufenthalts zusammen. Der Textteil ‚Auslandsaufenthalt als Schülerin‘ geht in der Gruppe LA ZLS der

Darstellung eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts voraus, in der Gruppe LA NZLS ist der Textteil in diverse Kontexte eingepasst. Vier von zehn Bewerberinnen nennen den Auslandsaufenthalt als Schülerin in einer Aufzählung von diversen Aufenthalten. In der Gruppe LA NZLS überwiegt eine positive Darstellung – dies ist in der Gruppe LA ZLS nicht der Fall, neben einer positiven Darstellung findet sich in einem Text auch eine kritische Reflexion.

5.2.1.1.2. Auslandsaufenthalt als Au-pair

Gruppe Lehramt Ziellandsprache insgesamt 8 Nennungen (n=89)
6 ZL: P4, P13, P23, P66, P70, P92
2 NZL: P14 (Sprachbezug), P54 (Landessprache zweites Lehramtsfach)

In acht Motivationsschreiben wird ein Au-pair-Aufenthalt erwähnt. Sechs Personen verbrachten ihre Au-pair-Zeit in dem Land, in dem sie auch als Fremdsprachenassistentin arbeiten möchten (P4, P13, P23, P66, P70, P92), bei zwei Bewerberinnen (P14, P54) unterscheiden sich das Land des Au-pair-Aufenthalts und der Fremdsprachenassistentenz. Bei einer dieser Bewerberinnen (P14) bleibt jedoch die Landessprache gleich – Au-pair und Fremdsprachenassistentenz beziehen sich auf ein englischsprachiges Land. Die zweite Bewerberin (P54) studiert zwei Fremdsprachen als Lehramtsfächer. Die beiden Auslandsaufenthalte als Au-pair und als Fremdsprachenassistentin verbringt sie jeweils in einem Land, in dem die studierte Sprache als Landessprache gesprochen wird. Bei allen acht Bewerberinnen besteht somit ein enger Zusammenhang zwischen dem Land des Au-pair-Aufenthalts und der Ausbildung: Alle acht Bewerberinnen waren als Au-pair in einem Land tätig, dessen Sprache sie in Folge als Studienfach wählten. Sechs von acht Bewerberinnen möchten als Fremdsprachenassistentin in das Land des Au-pair-Aufenthalts zurückkehren.

Alle Bewerberinnen geben den Ort bzw. das Land und die Dauer des Au-pair-Aufenthalts an. In zwei Motivationsschreiben ist die Darstellung des Au-pair-Aufenthalts kurz (P4, P23), fünf Bewerberinnen gehen etwas näher darauf ein, heben die „guten Erinnerungen“ daran (P13) sowie die zentrale Bedeutung des Aufenthalts als Grenze zwischen zwei biographischen Abschnitten hervor (P14), beschreiben den

Einblick in eine fremde Kultur (P54, P70), in eine fremde Stadt (P66) als interessante Erfahrung. Die folgenden Zitate zeigen exemplarisch eine knappe (P23) und eine etwas längere Darstellung (P14):

Ich war im vergangenen Sommer zwei Monate als Au-pair-Mädchen im Baskenland tätig.
(P23, ZL)

Das habe ich schon einmal erlebt, als ich direkt nach der Schule als Au-Pair nach Irland ging. Diese Erfahrung ließ mich nicht nur sehr selbstbewusst und unabhängig werden, sondern bedeutete auch einen klaren Wechsel vom Leben als Schülerin zum Leben als Universitätsstudentin.
(P14, NZL – Sprachbezug)

Eine Bewerberin (P92) schreibt, dass ihr dreimonatiger Au-pair-Aufenthalt zu kurz war, um sich „wirklich zu integrieren“. Sie möchte nach Großbritannien zurückkehren, um „die Sprache in all seinen [sic] Formen perfekt“ zu lernen (P92). Außer dieser kritischen Reflexion über die Dauer des Au-pair-Aufenthalts wird die Au-pair-Zeit bei allen Bewerberinnen positiv oder neutral dargestellt. Der Au-pair-Aufenthalt wird bei den meisten zwischen dem zweiten Absatz und der Mitte des Motivationsschreibens genannt (P4, P14, P23, P54, P66, P70), zwei Bewerberinnen verweisen darauf im letzten Absatz des Textes (P13, P92). In keinem Motivationsschreiben beziehen sich die Bewerberinnen im ersten Absatz darauf. Der Au-pair-Aufenthalt ist weiters in keinem Text Bestandteil einer längeren Aufzählung von Auslandserfahrungen. Häufig wird im Textabschnitt davor auf die Ausbildung eingegangen (P4, P13, P23, P54, P66), die Textabschnitte danach sind inhaltlich divers und umfassen unter anderem berufliche Zukunftsvorstellungen (P13) und Begründungen der Regionenwahl (P66).

Gruppe LA NZLS insgesamt 7 Nennungen (n=89) 3 ZL: P13, P66, P85 4 NZL: P31, P47, P87, P98

Sieben Bewerberinnen erwähnen im Motivationsschreiben, dass sie als Au-pair im Ausland arbeiteten. Drei Bewerberinnen (P13, P66, P85) waren im Zielland der Fremdsprachenassistentin, vier Bewerberinnen (P31, P47, P87, P98) in einem anderen Land tätig. Wurde der Au-pair-Aufenthalt in einem anderen Land als dem Zielland

der Fremdsprachenassistenten absolviert, wird nicht näher darauf eingegangen, der Aufenthalt neutral als biographische Station genannt:

Nach der Matura verbrachte ich drei Monate als Au-Pair auf Sizilien
(P47, NZL)

2001/2002 [habe ich] als Au Pair in den USA gearbeitet
(P87, NZL)

Die drei Bewerberinnen (P13, P66, P85), die mit dem Fremdsprachenassistentenprogramm wieder in das Land des Au-pair-Aufenthalts zurückkehren möchten, nennen positive Aspekte der Au-pair-Zeit: Sie konnten die Sprachkenntnisse verbessern (P13), lernten Land und Leute kennen (P66), lernten die Landschaft schätzen (P13), verbrachten Zeit bei einer herzlichen Familie (P85), behielten die Zeit positiv in Erinnerung (P13).

Der Aufenthalt wird neutral als biographische Station (P31, P47, P87, P98) oder als positive Erfahrung thematisiert (P13, P66, P85). Die Darstellungen umfassen maximal drei Sätze (P66). Die meisten Bewerberinnen nennen den Au-pair-Aufenthalt im zweiten Absatz des Motivationsschreibens (P31, P47, P66, P85, P98), eine Bewerberin kommt darauf im ersten Absatz zu sprechen (P87). In zwei Texten kommt der Au-pair-Aufenthalt als Teil einer Aufzählung von Auslandsaufenthalten vor (P31, P66), bei allen anderen Texten variieren die Kontexte.

Gruppenvergleich, Analyse

In 15 von 178 Motivationsschreiben wird ein Au-pair-Aufenthalt im Ausland genannt. Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt, dass in den Motivationsschreiben mit ähnlicher Häufigkeit auf Au-pair-Aufenthalte hingewiesen wird (Abb. 7). In der Gruppe LA ZLS ist der Anteil derjenigen, die bereits einen Au-pair-Aufenthalt im Land der Fremdsprachenassistenten absolvierten, größer. Darüber hinaus gibt es auch einen Unterschied in der Art der Darstellung: In der Gruppe LA NZLS wird detaillierter auf den Au-pair-Aufenthalt eingegangen, wenn sich Au-pair-Land und Fremdsprachenassistentenland decken. Wurde der Au-pair-Aufenthalt in einem anderen Land absolviert, wird der Aufenthalt nur kurz angeführt. Dieser Unterschied in der Darstellung ist in der Gruppe LA ZLS nicht zu erkennen.

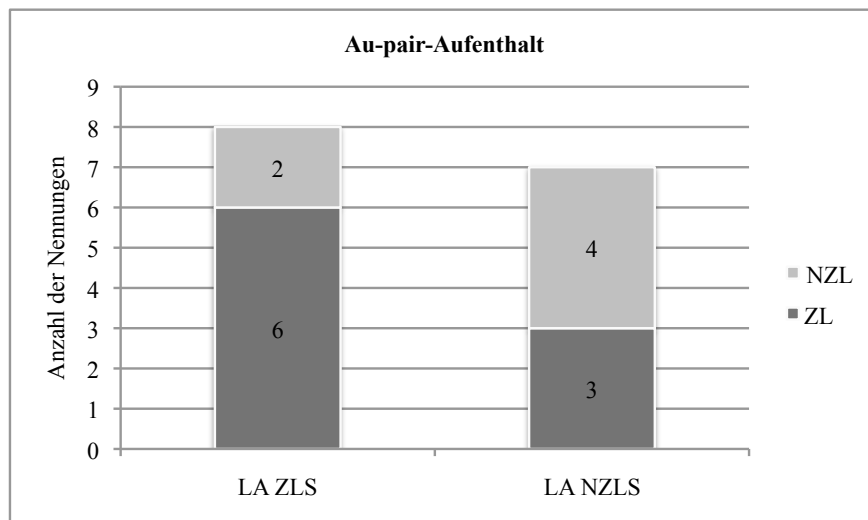


Abb. 7: Auslandsaufenthalt als Au-pair

Am häufigsten wird der Au-pair-Aufenthalt im zweiten Absatz des Motivationsschreibens genannt. In der Gruppe LA ZLS sind die Darstellungen ausführlicher und werden häufig an Angaben zur Ausbildung geknüpft. In der Gruppe LA NZLS variieren die Kontexte. In den insgesamt 15 Texten der beiden Gruppen kommt nur in einem Text eine kritischere Reflexion zum Ausdruck: Eine Bewerberin der Gruppe LA ZLS schreibt, ihr dreimonatiger Au-pair-Aufenthalt war zu kurz, um sich in das Gastland zu integrieren (ZLS P92).

5.2.1.1.3. Studienbezogener Auslandsaufenthalt

Gruppe LA ZLS insgesamt 30 Nennungen (n=89)
 23 ZL: P3, P5, P6, P10, P17, P24, P27, P29, P32, P40, P41, P44, P47, P55, P59, P61, P66, P70, P80, P85, P86, P90, P93
 7 NZL: P35 (Land zweites Studienfach), P48 (Land zweites Studienfach) P51 (Land zweites Studienfach), P54 (Sprachbezug), P65 (Sprachbezug), P88 (Sprachbezug), P92 (Land zweites Studienfach)

In den Motivationsschreiben wird auf bereits absolvierte studienbezogene Auslandsaufenthalte eingegangen. Von den 30 Nennungen beziehen sich 23 auf einen Aufenthalt im Zielland der Fremdsprachenassistenten. Sieben Personen verbrachten den studienbezogenen Aufenthalt in einem anderen Land als dem Land der

Fremdsprachenassistenten, drei davon waren in einem Land, in dem die gleiche Sprache gesprochen wird (P54, P65, P88), die weiteren vier Bewerberinnen studieren zwei Sprachen als Lehramtsfächer und verbrachten den studienbezogenen Auslandsaufenthalt in einem Land, in dem ihr zweites Studienfach als Landessprache gesprochen wird (P35, P48, P51, P92). Zwei Bewerberinnen absolvieren zur Zeit ihrer Fremdsprachenassistentenbewerbung ein Auslandssemester (P17, P88).

Der Aufenthalt wird als tolle Erfahrung (P5, P27, P85), als bereichernd (P10), als schöne Zeit (P6, P24, P32, P59) beschrieben. Die Texte unterscheiden sich darin, wie ausführlich auf Positives eingegangen wird:

2005 habe ich im Rahmen des ERASMUS-Programms für ein Semester in Brest studiert und konnte sehr viele tolle Erfahrungen über das Leben in der Bretagne sammeln.
(P85, ZL)

Am Ende meiner Studienzeit ging ich für ein ganzes Semester nach Spanien, wobei ich in dieser Zeit Recherchen für meine Diplomarbeit machte. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema vor Ort und die dabei geführten Gespräche ermöglichten mir eine Facette Spaniens zu erleben, wie ich sie als normale Touristin nie kennen gelernt hätte. Generell behaupte ich, dass dieses Semester das lehrreichste meines Studiums war, da es mir durch die ständige Präsenz von spanischsprachigen Gesprächspartnern und das Ambiente der andalusischen Kultur einen Tiefgang [sic] erlaubte, der durch Vorlesungen und Seminare im Heimatland nicht erreicht werden kann.
(P70, ZL)

Positive Aspekte des Auslandsaufenthalts, die in den Texten genannt werden, sind die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse (acht Bewerberinnen: P3, P35, P44, P59, P65, P70, P80, P86) und das Kennenlernen der Kultur (acht Bewerberinnen: P6, P32, P41, P59, P65, P70, P85, P90). Positiv bewertet wird auch die Erfahrung selbständig im Ausland zu leben (P17), die Erfahrung, sich in einer multikulturellen Umgebung zurechtzufinden (P47), Fremdsein zu erleben (P10). Eine Bewerberin (P40) gibt an, seither bewusster mit Stereotypen und Vorurteilen umzugehen. Die meisten Bewerberinnen beschreiben ausschließlich positive Aspekte des Aufenthalts, sieben Bewerberinnen (P6, P10, P17, P32, P40, P70, P90) nennen auch Herausforderungen, die während der Zeit zu bewältigen waren. In einem Text (P93) wird der studienbezogene Auslandsaufenthalt neutral als biographische Station genannt ohne

positive Attribute. Die drei Zitate zeigen exemplarisch die unterschiedlichen Darstellungen:

Zuletzt studierte ich für acht Monate an der Universität in Sizilien.
(P93, neutral)

Mein Erasmusaufenthalt in Paris war für mich eine tolle Erfahrung und bestärkte mich umso mehr in meinem Vorhaben mich für eine Assistenzstelle in Frankreich zu bewerben, da ich ein großer Fan dieses Landes, seiner Kultur und der Menschen bin.
(P5, ausschließlich positiv)

Jetzt gerade studiere ich für ein Semester in Bologna (Erasmusaufenthalt), besitze also schon etwas Auslandserfahrung, besonders was das selbständige Leben weit weg von Familie und österreichischen Freunden betrifft. Ich habe hier in Bologna allerdings viel Kontakt zu (oft internationalen) Studenten und würde, bevor ich in einer österreichischen Schule Italienisch zu unterrichten beginne, gerne noch einmal längere Zeit in Italien leben um erstens meine Sprachkenntnisse zu perfektionieren und um auch abseits des Studentenlebens in die italienische Alltagskultur einzutauchen.
(P17, kritisch-reflektiert)

Die meisten Bewerberinnen sprechen den studienbezogenen Auslandsaufenthalt in der ersten Hälfte des Motivationsschreibens (16 Personen) bzw. in der Textmitte an (6 Personen). Eine Person (P88) beginnt ihr Motivationsschreiben, indem sie auf den studienbezogenen Auslandsaufenthalt eingeht. Die Zahl derjenigen Bewerberinnen, die den Aufenthalt nur kurz ansprechen, ist gleich groß wie die Zahl derer, die näher darauf eingehen. Häufig nennen die Bewerberinnen den studienbezogenen Auslandsaufenthalt und beschreiben in Folge, welche positiven Aspekte sie in der Teilnahme am Fremdsprachenassistenzprogramm sehen. Bei acht Bewerberinnen ist der Aufenthalt in eine Aufzählung mehrerer Auslandsaufenthalte eingebunden.

Gruppe LA NZLS insgesamt 24 Nennungen (n=89) 4 ZL: P41, P50, P62, P85 20 NZL: P6, P16, P21, P31, P37, P40, P42, P43, P47, P56, P59, P66, P70, P76, P78, P80, P86, P90, P91, P96

24 Bewerberinnen weisen im Motivationsschreiben auf ein im Ausland absolviertes Studiensemester oder -jahr hin. Bei den meisten (21 Personen) unterscheiden sich das Land des studienbezogenen Auslandsaufenthalts und der Fremdsprachenassistenz. Der Auslandsaufenthalt wird als Zeit wertvoller Erfahrungen (P56, P59, P80, P90)

und positiver Erlebnisse (P78), als Zeit, die „viele neue Einblicke bot“ (P66), als Zeit, die man genießen und in der man viel lernen konnte (P91), beschrieben. Fünf Bewerberinnen kommen auf den Themenbereich Kultur und interkulturelles Lernen zu sprechen: Sie verbinden den Auslandsaufenthalt mit der Vertiefung interkultureller Kompetenz (P21), mit interkulturellem Verständnis (P42), mit dem Erleben kultureller Unterschiede (P47), mit dem Kennenlernen neuer Lebens- und Denkweisen (P70) und dem Kennenlernen einer neuen Mentalität, Sprache und Kultur (P76).

Sechs Personen (P6, P16, P40, P41, P43, P96) führen den Aufenthalt neutral an, 16 Personen wählen eine ausschließlich positive Beschreibung, zwei Bewerberinnen wählen eine kritisch-reflektierte Darstellung, wobei auch in diesen beiden Fällen zwar Herausforderungen des Aufenthalts genannt werden, allerdings um darzulegen, dass diese gemeistert wurden (P47, P62):

Ich habe bereits das europäische Austauschprogramm „Erasmus“ genutzt und war für ein Semester an der Sportuniversität [Name der Universität]
(P41, neutral)

Ich habe als Erasmusstudentin für einige Monate in Granada gelebt und bezeichne es noch heute als die wahrscheinlich beste, unbeschwerteste Zeit in meinem Leben.
(P85, ausschließlich positiv)

Während meines Auslandsaufenthalts war ich oft mit neuen Lebenssituationen und Aufgaben konfrontiert. Ich kann mich an neue Situationen schnell anpassen und widme mich neuen Situationen und Aufgaben mit viel Engagement, Eigenständigkeit und Organisationstalent.
(P62, kritisch-reflektiert)

Die meisten Bewerberinnen erwähnen den studienbezogenen Auslandsaufenthalt in der ersten Texthälfte (13 Personen), weitere vier Personen wählen ihn als Einstieg des Motivationsschreibens. In zwölf Texten erstreckt sich die Darstellung über maximal einen Satz, in zwölf Texten wird eine längere Darstellung gewählt. Der Aufenthalt wird in verschiedene thematische Kontexte eingepasst. Am häufigsten wird er in Verbindung mit den Möglichkeiten, die das Fremdsprachenassistenzprogramm bietet, dargestellt. In vier Texten ist er in eine Aufzählung von Auslandsaufenthalten eingebunden.

Gruppenvergleich und Analyse

54 von 178 Bewerberinnen nennen im Motivationsschreiben einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt. In beiden Gruppen wird mit ähnlicher Häufigkeit darauf hingewiesen: In der Gruppe LA ZLS nennen 30 von 89 Personen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt, in der Gruppe LA NZLS sind es 24 von 89 Personen (Abb. 8). Ein großer Unterschied zeigt sich in der Länderwahl: Während in der Gruppe LA ZLS 23 von 30 Bewerberinnen die Fremdsprachenassistentenz im Land des studienbezogenen Aufenthalts verbringen möchten, ist dies bei der Gruppe LA NZLS genau gegengleich – in dieser Gruppe bewerben sich 20 Personen für einen Fremdsprachenassistentenaufenthalt in einem anderen Land als dem Land des studienbezogenen Aufenthalts. In der Gruppe LA ZLS vertiefen die Bewerberinnen eher ihre Erfahrungen in einem bestimmten Land, viele kehren als Fremdsprachenassistentin in das Land zurück, in dem sie bereits einen Teil ihres Studiums absolvierten. In der Gruppe LA NZLS sammeln die Bewerberinnen eher Erfahrungen in verschiedenen Ländern: In einem Land verbringen sie einen Teil ihres Studiums, in einem anderen Land die Fremdsprachenassistentenz. Sie sammeln unterschiedliche Auslandserfahrungen in unterschiedlichen Ländern.

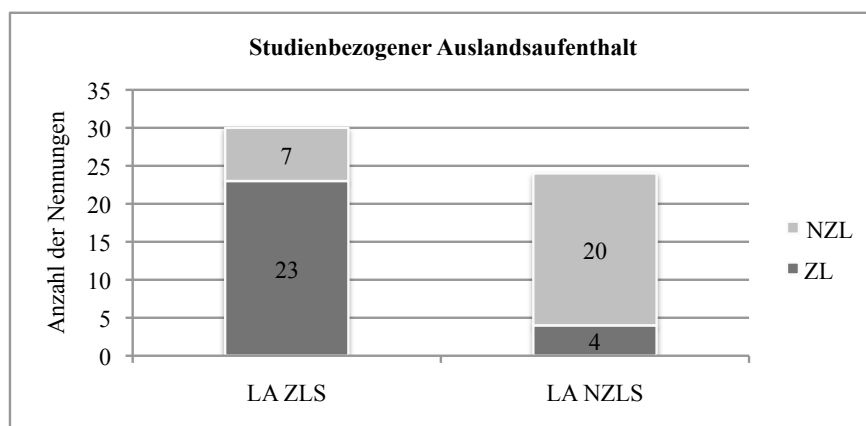


Abb. 8: Studienbezogener Auslandsaufenthalt

Der studienbezogene Auslandsaufenthalt wird im Motivationsschreiben meist in der ersten Texthälfte erwähnt, in der Gruppe LA NZLS wird er etwas häufiger als TextEinstieg gewählt als in der Gruppe LA ZLS. Die Hälfte der Bewerberinnen geht ausführlicher auf den Aufenthalt ein. In beiden Gruppen ist die thematische

Einbindung variantenreich. Der studienbezogene Auslandsaufenthalt kommt in beiden Gruppen in Aufzählungen von Auslandsaufenthalten vor, in einigen Texten schließt daran die Darstellung von Möglichkeiten, die die Fremdsprachenassistenz der Bewerberin bietet, an. In beiden Gruppen überwiegt eine positive Darstellung des studienbezogenen Auslandsaufenthalts. Kritische Reflexionen sind in beiden Gruppen selten und kommen in der Gruppe LA ZLS etwas häufiger vor.

5.2.1.1.4. Unterrichtsbezogene Auslandspraktika während des Studiums

Gruppe LA ZLS insgesamt 4 Nennungen (n=89)
3 ZL: P27, P59, P74
1 NZL: P48

Drei Bewerberinnen (P27, P59, P48) erwähnen im Motivationsschreiben, dass sie während ihres studienbezogenen Auslandsaufenthalts einen Einblick in Schulen des Gastlandes bekamen, eine Bewerberin (P74) nennt ein Hospitationspraktikum, das nicht in Zusammenhang mit einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt stand. Zwei der Bewerberinnen gehen in der ersten Texthälfte, zwei in der zweiten Texthälfte darauf ein. Die Darstellung ist bei zwei Bewerberinnen etwas länger, bei zwei geht sie nicht über einen Satz hinaus. Eine Bewerberin bindet das unterrichtsbezogene Praktikum an ihre DaF-Ausbildung und ihre DaF-Unterrichtserfahrung an, bei den anderen sind die Kontexte divers. Zwei Bewerberinnen (P27, P59) nennen nur Positives in Zusammenhang mit dem Aufenthalt, eine Bewerberin (P74) stellt ihn neutral als biographische Station dar, eine weitere (P48) reflektiert einen Aspekt der Erfahrung – die kurze Reflexion wird an eine positive Darstellung des Aufenthalts angebunden:

Während dieser Zeit bekam ich einen Einblick in das britische Schulsystem und die dortigen Unterrichtsmethoden. Ich war begeistert von diesen Erfahrungen.

(P27, ausschließlich positiv)

Diesen Herbst hatte ich die Möglichkeit einen Vormittag in einer Sekundarschule in Cambridge zu hospitieren.

(P74, neutral)

Dort [im Ausland, Anm. SFA] ergriff ich die Möglichkeit mein Fachpraktikum in Englisch zu absolvieren. Ich unterrichtete mehrere Stunden in der Sekundarstufe und sah, wie viel Spaß es mir machte, den Schülerinnen Englisch beizubringen. Durch meine Spanischkenntnisse war es leicht für mich, auf die Lernenden einzugehen und kontrastiv vorzugehen.
(P48, positiv / kritisch-reflektiert)

Gruppe LA NZLS insgesamt 2 Nennungen (n=89) 1 ZL: P4 1 NZL: P23

Auf unterrichtsbezogene Auslandserfahrungen weisen zwei Bewerberinnen hin (P4, P23). Eine Bewerberin (P4) absolvierte ein fachdidaktisches Auslandspraktikum in Großbritannien, dem Land ihrer Fremdsprachenassistentenbewerbung. Der Aufenthalt bot Einblicke in den Schulalltag vor Ort. Eine weitere Bewerberin (P23) war als Comenius-Assistentin an einer italienischen Schule tätig und schreibt, sie möchte auf ähnliche Weise ein weiteres Land kennenlernen. Die Fremdsprachenassistentenbewerbung wurde für die Niederlande eingereicht. Das unterrichtsbezogene Auslandspraktikum wird bei beiden in der ersten Texthälfte erwähnt, eine Darstellung ist etwas umfangreicher (P4). Beide Bewerberinnen verbinden das unterrichtsbezogene Auslandspraktikum mit der Darstellung der Fremdsprachenassistenten als Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln. Bei beiden ist die Darstellung ausschließlich positiv: „[ich] möchte dies unbedingt wiederholen“ (P23), „der Unterricht hat mir sehr viel Spaß gemacht, und auch die Schülerinnen nahmen mit großer Begeisterung teil“ (P4).

Gruppenvergleich, Analyse

Ein unterrichtsbezogenes Auslandspraktikum wird in beiden Gruppen selten genannt. Von 178 Bewerberinnen schreiben sechs, dass sie ein derartiges Praktikum absolvierten – in der Gruppe LA ZLS sind es vier Personen, in der Gruppe LA NZLS zwei (Abb. 9). Bei drei von vier Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS war das unterrichtsbezogene Auslandspraktikum an einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt gekoppelt. Bei der Gruppe LA NZLS ist dies nicht der Fall – in dieser Gruppe fand das unterrichtsbezogene Auslandspraktikum nicht in Zusammenhang mit einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt statt. Das Praktikum wird bei einigen Bewerberinnen in der ersten Texthälfte, bei anderen in der zweiten

Texthälfte genannt, es kommen sowohl kurze als auch längere Darstellungen in beiden Gruppen vor. Positive Darstellungen überwiegen.

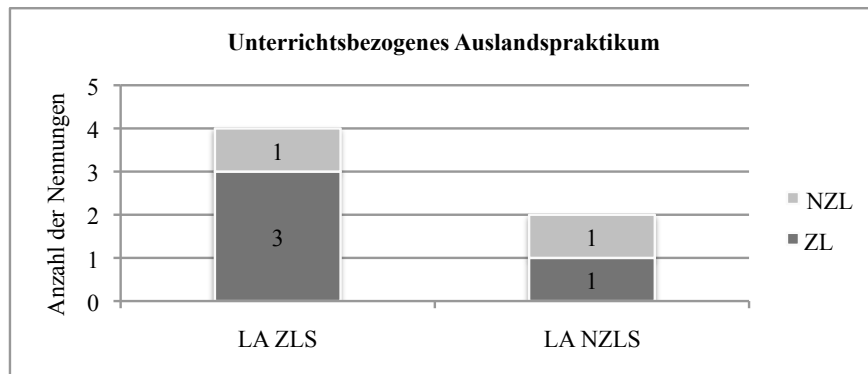


Abb. 9: Unterrichtsbezogenes Auslandspraktikum

5.2.1.1.5. DaF-Auslandspraktikum

Gruppe LA ZLS insgesamt 3 Nennungen (n=89)

1 ZL: P33

2 NZL: P33, P48

Eine Bewerberin (P33) absolvierte vor ihrer Bewerbung um eine Fremdsprachenassistentenstelle zwei DaF-Auslandspraktika – eines in Italien, eines in Polen. Die Fremdsprachenassistentenbewerbung wurde für Italien eingebracht. Die Bewerberin gibt an, viel aus den Praktika gelernt zu haben und mit der neuen Situation und der ungewohnten Umgebung gut zurecht gekommen zu sein (P33). Eine weitere Bewerberin (P48) absolvierte ein DaF-Praktikum in Ungarn, sie bewirbt sich um eine Fremdsprachenassistentenstelle in Großbritannien. Die Art der Darstellung ist bei den beiden Bewerberinnen ähnlich: Beide Bewerberinnen nennen das DaF-Auslandspraktikum in der Textmitte, beide gehen ausführlicher auf die Erfahrung ein. Eine Bewerberin (P48) reflektiert kritisch über ihren Unterricht, eine Bewerberin (P33) über ihren Umgang mit der neuen Umgebung. Exemplarisch hier die kurze Reflexion einer der beiden Bewerberinnen:

Im Zuge zweier Seminare hatte ich bereits die Gelegenheit, kurze Auslandspraktika in Italien und Polen durchzuführen, die mir beide sehr gut gefielen und bei denen ich sehr viel lernte. Abgesehen davon kam ich auch jedes Mal mit der neuen Situation und der eigentlich ungewohnten Umgebung

gut zurecht, weshalb ich denke, dass ich mich auch bei einer Stelle als Sprachassistentin gut an die neuen Lebensbedingungen anpassen könnte.
(P33)

Gruppe LA NZLS insgesamt 2 Nennungen (n=89) 0 ZL: - 2 NZL: P40, P86

Zwei Bewerberinnen nennen im Motivationsschreiben die Teilnahme an einem DaF-Auslandspraktikum. Einmal wird ein „DaF-Praktikum an einer tschechischen Hochschule“ (P40) genannt, einmal ein Praktikum in Polen (P40), im Zuge dessen die Bewerberin „mit einer Kollegin in Teamarbeit mit 15 bis 17-jährigen Schülern eine Österreich-Messe gestaltete“ (P86). Alle genannten Praktika wurden in anderen Ländern als dem Zielland der Fremdsprachenassistenten absolviert. Die Darstellungen kommen in beiden Texten in der ersten Texthälfte vor und sind in diverse Kontexte eingepasst. Eine Bewerberin leitet vom DaF-Auslandspraktikum zu ihrer DaF-Unterrichtserfahrung in Österreich über. In beiden Texten ist die Darstellung kurz gehalten, der Aufenthalt wird neutral angeführt.

Gruppenvergleich, Analyse

Vier Personen von insgesamt 178 nennen fünf DaF-Auslandspraktika. In der Gruppe LA ZLS erwähnen zwei Personen (von 89) DaF-Auslandspraktika, wobei eine Person (P33) zwei DaF-Auslandspraktika absolvierte. In der Gruppe LA NZLS werden DaF-Auslandspraktika ebenfalls von zwei Personen genannt (Abb. 10). Nur eine der vier Bewerberinnen absolvierte ein DaF-Auslandspraktikum im Zielland der Fremdsprachenassistenten.

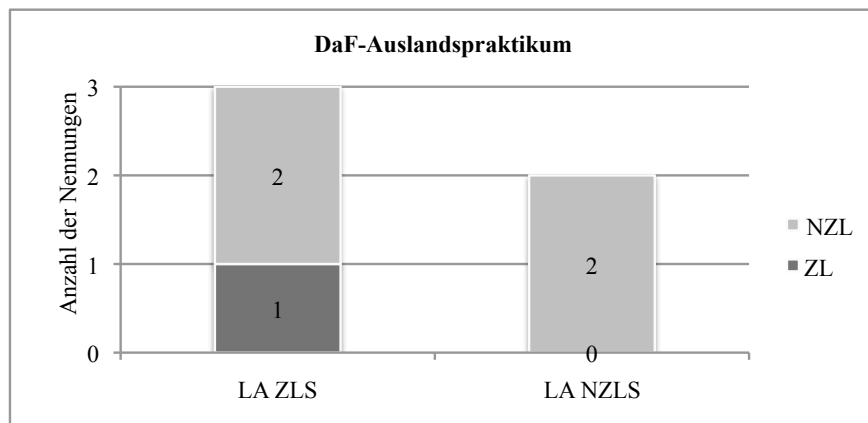


Abb. 10: DaF-Auslandspraktikum

Die Art der Darstellung unterscheidet sich in beiden Gruppen. In der Gruppe LA ZLS gehen die Bewerberinnen etwas später im Text auf die Erfahrung ein (Textmitte im Vergleich zur ersten Texthälfte bei der Gruppe LA NZLS), die Darstellung ist jedoch länger und kritisch-reflektiert. In der Gruppe LA NZLS bleibt die Darstellung des DaF-Auslandspraktikums kurz, der Aufenthalt wird neutral als biographische Station genannt. Drei von vier Bewerberinnen erwähnen den Aufenthalt in Verbindung mit einer DaF-Ausbildung oder mit Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

5.2.1.1.6. Reisen, Urlaub

Gruppe LA ZLS insgesamt 10 Nennungen (n=89)
 9 ZL: P6, P11, P20, P21, P24, P41, P75, P85, P93
 1 NZL: P71 (Sprachbezug)

Zehn Bewerberinnen kommen im Motivationsschreiben auf Urlaube und Reisen zu sprechen. Neun Personen (P6, P11, P20, P21, P24, P41, P75, P85, P93) erwähnen Urlaube im Zielland der Fremdsprachenassistenten, eine Bewerberin (P71) erwähnt Urlaubsaufenthalte in anderen Ländern, in denen allerdings die gleiche Landessprache gesprochen wird wie im Zielland der Fremdsprachenassistenten. Zwei Bewerberinnen (P6, P85) schreiben, dass sie sich seit ihrer Kindheit und den damaligen Familienurlaube im Zielland der Fremdsprachenassistenten mit dem Land verbunden fühlen, die anderen Bewerberinnen sprechen kürzer zurückliegende Urlaube an:

Schon seit meiner Kindheit verbrachte ich mit meiner Familie jährlich einen Urlaub in Italien; wir waren am Meer um zu entspannen, schwimmen in vielen Seen oder neugierig unterwegs in großen und kleinen Städten mit Rucksack und Fotoapparat. Bis auf ein paar Regentage oder hin und wieder etwas schlecht funktionierende öffentliche Verkehrsmittel war ich immer begeistert von der Schönheit des Landes, der Offenheit der Menschen und der Gastfreundschaft.

(P6, ZL)

Vor und während meines Studiums habe ich versucht so oft wie möglich nach Großbritannien zu reisen, da ich mich sehr zu der Geschichte und Kultur des Landes hingezogen fühle und es liebe enge Kontakte mit den Menschen der Inseln zu knüpfen.

(P20, ZL)

Die positiven Erfahrungen aus Urlauben und Reisen ins Zielland werden mit dem Wunsch verbunden „einmal einen längeren Zeitraum dort zu verbringen“ (P11), einmal länger „dort zu bleiben“ (P21). Als besonders ansprechend werden die Kultur (P20), die Sprache (P21), die Freundlichkeit der Menschen (P11) genannt. Das Gastland wird als faszinierend (P75, P93), als Land, das man kennen- und lieben lernte (P41), beschrieben. Eine Bewerberin (P24) nennt den Besuch einer bestimmten Sehenswürdigkeit. Jene Bewerberin (P71), die Reisen in andere Länder erwähnt, empfindet diese rückblickend als einflussreich auf ihren Blick auf die Welt.

Am häufigsten werden Reisen und Urlaube in der zweiten Texthälfte erwähnt, zwei Bewerberinnen kommen allerdings gleich zu Beginn des Motivationsschreibens darauf zu sprechen (P6, P11). Fünf Personen wählen eine längere Darstellung. In vier Texten kommen Urlaube und Reisen in einer Aufzählung von Auslandsaufenthalten vor, vier Bewerberinnen leiten von Urlauben und Reisen zu den Möglichkeiten, die ihnen eine Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm bietet, über. Die Beschreibungen der Urlaube und Reisen sind bei den meisten Bewerberinnen ausschließlich positiv, zwei Bewerberinnen (P24, P85) nennen sie neutral als biographische Station. Kritische Reflexionen kommen nicht vor. Exemplarisch eine positive Darstellung (P11) und eine neutrale Darstellung (P24) des Aufenthalts:

In den vergangenen Jahren war ich bereits zweimal in London auf Urlaub und konnte einen ersten Eindruck von der Kultur und dem Lebensstil in der britischen Hauptstadt gewinnen. Die Freundlichkeit, mit der ich in England aufgenommen wurde sowie die architektonische Vielfalt haben einen bleibenden, äußerst positiven Eindruck bei mir hinterlassen.

(P11, ausschließlich positiv)

Im Sommer 2007 habe ich schon zwei Wochen in Málaga verbracht und durfte während dieses Aufenthalts die berühmte Alhambra in Granada besuchen.
(P24, neutral)

Gruppe LA NZLS insgesamt 10 Nennungen (n=89) 6 ZL: P12, P17, P36, P43, P54, P60 4 NZL: P6, P43, P46, P47

In den Motivationsschreiben kommen zehn Angaben zu Urlauben und Reisen vor. Sechs Mal werden Reisen ins Zielland der Fremdsprachenassistenten, vier Mal Reisen in andere Länder genannt. Diejenigen, die sich auf Reisen in andere Länder beziehen, beschreiben Reiserouten (P6), schreiben, dass sie eine Interrailreise machten (P43) oder nennen Land und Aufenthaltsdauer früherer Reisen (P47). Eine Bewerberin (P46) berichtet von Reisen nach Asien, in die Karibik und nach Südamerika und geht darauf ein, was sie an diesen Auslandsaufenthalten faszinierte:

Plötzlich befindet man sich selber in der ungewohnten Rolle des Fremden, des Anderen, des „Ausländers“. Wie neugierig sich die Menschen in den verschiedenen Ländern für die Geschichten aus der „Fremde“ interessierten [sic], fasziniert mich bis heute.
(P46, NZL)

In den Texten, in denen das Land der Fremdsprachenassistenten und das bereiste Land ident sind, wird die Kultur des Landes als faszinierend (P36, P60), eine bestimmte Stadt als faszinierend (P17), die Mentalität als ansprechend (P54) beschrieben. Zwei Bewerberinnen (P12, P43) blieben Urlaube während ihrer Kindheit positiv in Erinnerung.

Am häufigsten wird in der zweiten Texthälfte auf Urlaube und Reisen eingegangen, zwei Bewerberinnen (P43, P60) wählen Urlaube und Reisen als Einstieg ihres Motivationsschreibens. Die Darstellungen sind in den meisten Fällen kurz. Sechs Bewerberinnen verknüpfen Urlaube und Reisen mit der Darstellung der Möglichkeiten, die ihnen eine Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm bietet, vier Bewerberinnen nehmen in einer Aufzählung mehrerer Auslandsaufenthalte darauf Bezug. In den meisten Texten wird der Urlaub bzw. die Reise ausschließlich positiv beschrieben, zwei Bewerberinnen (P6, P47) wählen eine neutrale Beschreibung, zwei Bewerberinnen (P36, P46) reflektieren kritisch – wenn auch kurz

– darüber. Exemplarisch hier eine positive und eine neutrale Beschreibung, als Beispiel für eine kritische Reflexion kann das Zitat von P46 (siehe oben) gesehen werden:

Die erste Begegnung mit Großbritannien machte ich bereits im Alter von 17 Jahren, als ich meine Schwester, welche für ein Jahr in Cardiff studierte, besuchte. Obwohl mein Besuch in London und Cardiff nur eine Woche dauerte, war ich vollkommen fasziniert von diesem Land, seiner Kultur und besonders seiner Interkulturalität.
(P60, ausschließlich positiv)

Die Sommerferien 2009 erkundete ich drei Wochen lang den Osten Amerikas von New York bis zum südlichsten Punkt Key West.
(P6, neutral)

Gruppenvergleich, Analyse

19 Personen nennen im Motivationsschreiben Reisen und Urlaube (Abb. 11). Insgesamt kommen 20 Nennungen – 10 Nennungen pro Gruppe – vor, in der Gruppe LA NZLS bezieht sich eine Person (P43) auf zwei verschiedene Urlaube. Ein Unterschied zeigt sich in den beiden Gruppen in Zusammenhang mit den Urlaubsländern und dem Land der Fremdsprachenassistenten: Während Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS fast ausschließlich Urlaube und Reisen ins Zielland der Fremdsprachenassistenten ansprechen, nennen Bewerberinnen der Gruppe LA NZLS häufiger Reisen in Länder, die nicht mit dem Land der Fremdsprachenassistenten identisch sind. In der Gruppe LA ZLS wird in der Bewerbung ein Bezug zwischen früheren Urlauben im Land der Fremdsprachenassistenten und der Fremdsprachenassistentenbewerbung hergestellt. In der Gruppe LA NZLS wird in den Bewerbungen auch ein Bezug zwischen Urlauben und Reisen allgemein – also nicht unbedingt in Verbindung mit früheren Urlauben im Zielland der Fremdsprachenassistenten – und der Fremdsprachenassistenten hergestellt.

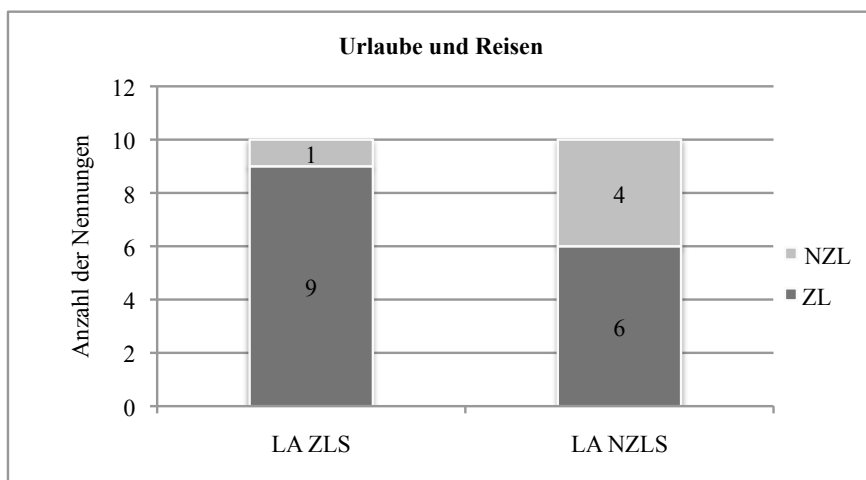


Abb. 11: Urlaube und Reisen

In der Art der Darstellung sind in beiden Gruppen lediglich geringe Unterschiede zu erkennen. Die meisten Bewerberinnen gehen in der zweiten Texthälfte auf Urlaube und Reisen ein, Urlaube werden vor allem im Kontext anderer Auslandsaufenthalte oder in Verbindung mit den Möglichkeiten, die eine Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm eröffnet, genannt. Die Darstellung ist überwiegend positiv. Als einziger Unterschied ist zu erkennen, dass die Beschreibungen in der Gruppe LA ZLS bei mehr Bewerberinnen ausführlicher sind als in der Gruppe LA NZLS.

5.2.1.1.7. Sonstige Auslandsaufenthalte

Gruppe LA ZLS insgesamt 3 Nennungen (n=89)

1 ZL: P23

2 NZL: P61, P91 (Sprachbezug)

Drei Bewerberinnen (P23, P61, P91) sprechen Auslandsaufenthalte an, die nicht den obigen Kategorien zugeteilt werden können. Eine Bewerberin (P23) absolvierte einen Sommersprachkurs im Zielland der Fremdsprachenassistenten, eine Bewerberin (P61) nennt ein Volontariat im österreichischen Hospiz in Jerusalem. Eine Bewerberin (P91) war beruflich „eineinhalb Jahre in Irland tätig“ – sie bewirbt sich um eine Fremdsprachenassistentenstelle in Großbritannien.

Keine Bewerberin geht näher auf den Aufenthalt ein, die Darstellungen bleiben kurz und kommen bei einer Bewerberin in der ersten Texthälfte (P23), bei zwei Bewerberinnen in der zweiten Texthälfte vor (P61, P91). Die Kontexte, in denen auf sonstige Aufenthalte hingewiesen wird, sind divers, bei zwei Bewerberinnen wird der Aufenthalt als Teil einer Aufzählung von Auslandserfahrungen genannt. Im Vergleich zu anderen Auslandsaufenthalten wird der Aufenthalt nüchtern beschrieben, das folgende Zitat kann als typisch erachtet werden:

Wie Sie meinen online gestellten Stammdaten entnehmen können, war ich bereits eineinhalb Jahre beruflich in Irland tätig und konnte dort Auslandserfahrungen sammeln
(P91)

Gruppe LA NZLS insgesamt 10 Nennungen (n=89)

3 ZL: P27, P55, P98

7 NZL: P6, P43, P44, P82, P87, P94, P98

In den Motivationsschreiben werden weitere Auslandsaufenthalte genannt, die sich den obigen Unterkategorien nicht zuordnen lassen. Dazu zählen Sprachkurse (P6, P82) in einem anderen Land als dem Zielland der Fremdsprachenassistenten, Auslandszivildienst (P43), Unterricht an einer Schule (P98), berufliche Projekte (P55), ein nicht näher definiertes Praktikum (P44, P87), Arbeit in der Lehrerbildung (P94) und Absolvierung einer Zusatzausbildung (P98). Unabhängig davon, ob sich das Land der Fremdsprachenassistenten und das Land des früheren Auslandsaufenthalts decken oder nicht, werden die Auslandserfahrungen nur kurz angeführt. Eine Bewerberin (P27) schreibt, sie verbrachte nach der Matura zwei Jahre in Frankreich, dem Land, in dem sie auch die Fremdsprachenassistenten absolvieren möchte. Die Art des Aufenthalts wird nicht erläutert.

Die Bewerberinnen erwähnen sonstige Auslandsaufenthalte vergleichsweise früh im Text, die meisten in der ersten Texthälfte bzw. in der Textmitte. Bei fast allen Bewerberinnen wird der Aufenthalt in Verbindung mit weiteren Auslandsaufenthalten oder mit den Möglichkeiten, die das Fremdsprachenassistentenprogramm bietet, genannt. Die Darstellungen sind kurz und meist neutral: „[ich habe] ein dreimonatiges Praktikum ebenfalls im Ausland, in Frankreich, absolviert“ (P44).

Gruppenvergleich, Analyse

In Summe werden in beiden Gruppen 13 weitere Auslandsaufenthalte von insgesamt zwölf Personen erwähnt. In der Gruppe LA ZLS geben drei Personen weitere Auslandsaufenthalte an, in der Gruppe LA NZLS kommen zehn Nennungen von neun Personen vor (Abb. 12). In beiden Gruppen werden weitere Auslandsaufenthalte nur kurz genannt und von den Bewerberinnen nicht näher erläutert. In der Gruppe LA NZLS werden diese weiteren Auslandsaufenthalte früher im Text genannt als in der Vergleichsgruppe, der Einbindungskontext ist ähnlich: in beiden Gruppen werden die Aufenthalte häufig an andere Auslandsaufenthalte geknüpft. Die Darstellung ist in beiden Gruppen vergleichsweise nüchtern.

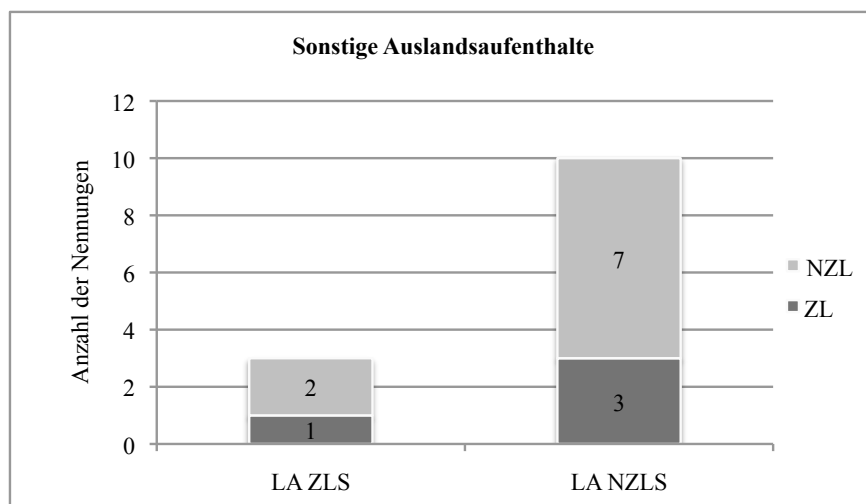


Abb. 12: Sonstige Auslandsaufenthalte

5.2.1.1.8. Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Allgemein

Insgesamt bilden 178 Motivationsschreiben von Lehramtsstudierenden und Absolventinnen (89 je Gruppe) die Basis der Analyse. Von 89 Personen werden im Motivationsschreiben frühere Auslandsaufenthalte genannt, das entspricht genau der Hälfte aller Bewerberinnen. 44 Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS nennen im Motivationsschreiben einen oder mehrere Auslandsaufenthalte. In der Gruppe LA NZLS werden von 45 Bewerberinnen Auslandsaufenthalte genannt. Ein Studium einer Fremdsprache zieht keine häufigere Nennung eines früheren

Auslandsaufenthalts nach sich. Auch Personen, die keine Fremdsprache studieren, verweisen mit ähnlicher Häufigkeit auf frühere Auslandsaufenthalte. Gleichzeitig fehlt in jedem zweiten Text die Angabe eines Auslandsaufenthalts. Ob diese Personen keinen Auslandsaufenthalt vorzuweisen haben oder in der Textsorte Motivationsschreiben nicht darauf eingehen möchten, bleibt offen.

Art der Aufenthalte

In den 178 Motivationsschreiben von Lehramtsstudierenden und -absolventinnen kommen 124 Nennungen von früheren Auslandsaufenthalten vor. Am häufigsten werden studienbezogene Auslandsaufenthalte (54 Nennungen), Urlaube (20 Nennungen) und Au-pair-Aufenthalte (15 Nennungen) genannt (Abb. 13). Besonders die Angabe von Urlauben in einem Bewerbungsschreiben um eine Arbeitsstelle fällt auf, ebenso die Häufigkeit dieser Kategorie im Vergleich zu den Kategorien der anderen Auslandsaufenthalte. Der Bezug zwischen früheren ausbildungs- oder arbeitsbezogenen Auslandsaufenthalten und der Fremdsprachenassistenz liegt nahe, die Fremdsprachenassistenz reiht sich hier thematisch ein. Bei Urlauben dagegen handelt es sich um eine arbeitsfreie Zeit, die der Erholung dient. 20 Personen weisen auf einen früheren Urlaub hin. Warum nennen Bewerberinnen bereiste Urlaubsländer in einem Bewerbungsschreiben? Möchten sie sich als weltoffene Personen präsentieren, als Personen, die auch im Urlaub Wert auf das Kennenlernen anderer Länder legen? Soll angedeutet werden, dass bestimmte Kompetenzen vorhanden sind, die auch beim Aufenthalt als Fremdsprachenassistentin nützlich werden könnten? Der Verweis auf Urlaube im Text ist riskant – nur zu leicht könnte der Eindruck entstehen, dass auch die Fremdsprachenassistenz der Erholung dient.

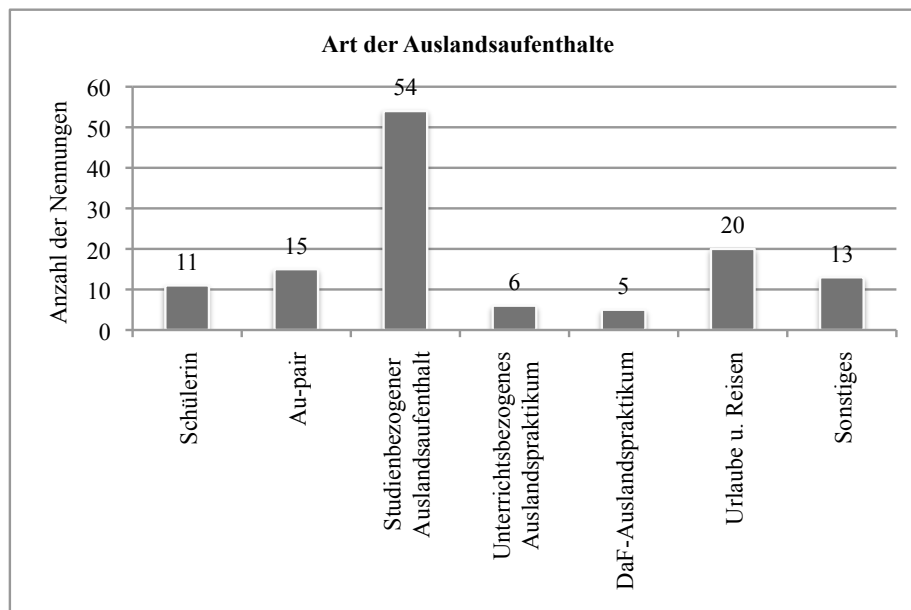


Abb. 13: Auslandsaufenthalte
(Nennungen gesamt: n=124; Personen gesamt: n=178)

In der Gruppe LA ZLS sind die meisten Nennungen zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten (27 Nennungen), 21 davon im Zielland der Fremdsprachenassistenz, zu verzeichnen (Abb. 14). Alle Bewerberinnen, die einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt bzw. einen Au-pair-Aufenthalt erwähnen, absolvierten diesen im Zielland der Fremdsprachenassistenz, in einem Land, in dem die gleiche Landessprache gesprochen wird oder in einem Land, in dem ihr zweites Studienfach als Landessprache gesprochen wird. Dies zeigt, dass in der Gruppe LA ZLS Auslandsaufenthalt, Landessprache und Studienfach in enger Beziehung zueinander stehen. Entweder wird ein Land für einen Auslandsaufenthalt gewählt, weil die Bewerberinnen die Landessprache studieren oder die Landessprache wird nach einem Auslandsaufenthalt als Studienfach gewählt.

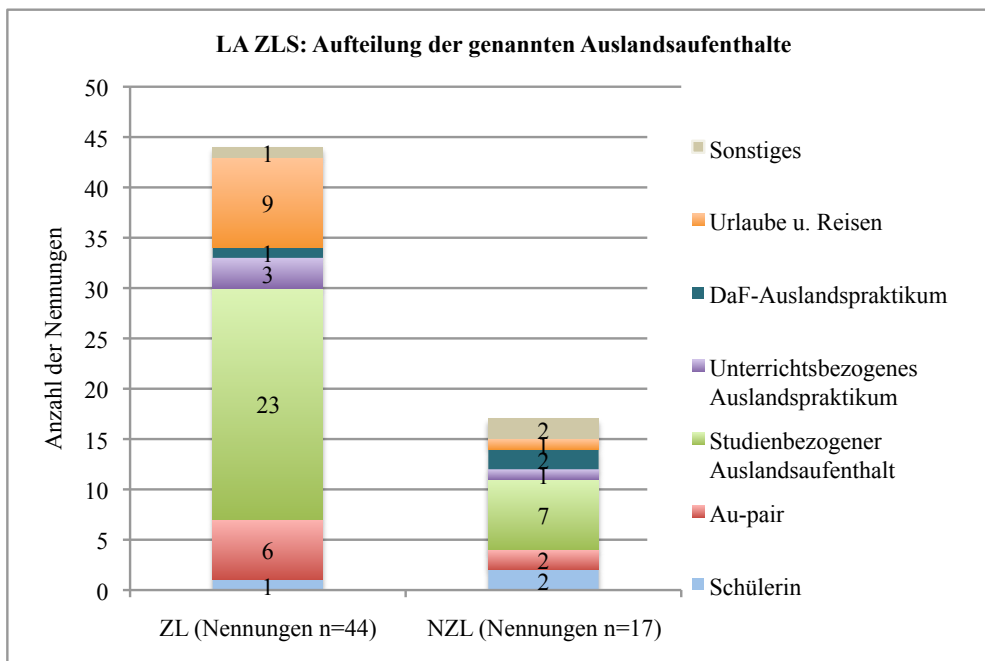


Abb. 14: LA ZLS: Aufteilung der genannten Auslandsaufenthalte

In der Gruppe LA NZLS beziehen sich die häufigsten Nennungen von früheren Auslandsaufenthalten ebenfalls auf die Kategorie studienbezogene Aufenthalte (Abb. 15). Von den insgesamt 24 Nennungen unterscheiden sich allerdings das Land der Fremdsprachenassistenten und das Land des studienbezogenen Aufenthalts bei 20 Bewerberinnen. Bei Auslandsaufenthalten, die die Bewerberinnen als Schülerinnen absolvierten, ist das Verhältnis umgekehrt: Von den acht Nennungen beziehen sich sechs auf einen Aufenthalt im Zielland der Fremdsprachenassistenten.

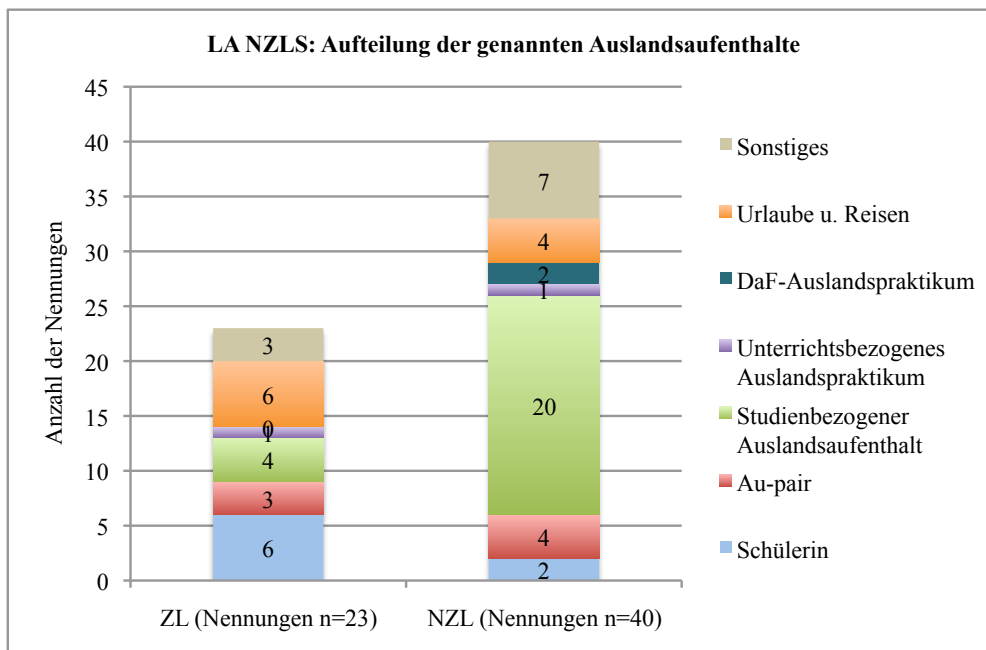


Abb. 15: LA NZLS: Aufteilung der genannten Auslandsaufenthalte

In der Gruppe LA ZLS wurden 72% der genannten früheren Auslandsaufenthalte im Zielland der Fremdsprachenassistentenz verbracht (Abb. 16). Es besteht ein starker Bezug zum Zielland und der Landessprache, viele Bewerberinnen kehren mit der Fremdsprachenassistentenz in ein Land zurück, das sie bereits aus anderen Aufenthalten kennen, ein Land, dessen Sprache sie studieren. In der Gruppe LA NZLS wurden 63% der genannten früheren Auslandsaufenthalte in anderen Ländern verbracht (Abb. 17). In dieser Gruppe besteht weniger ein Bezug zum Zielland und zur Sprache des Ziellandes, als zu Auslandsaufenthalten allgemein. Die Bewerberinnen dieser Gruppe sammeln eher Auslandserfahrungen in verschiedenen Ländern. Die Zahl der angegebenen Auslandsaufenthalte ist in den beiden Gruppen in etwa gleich.

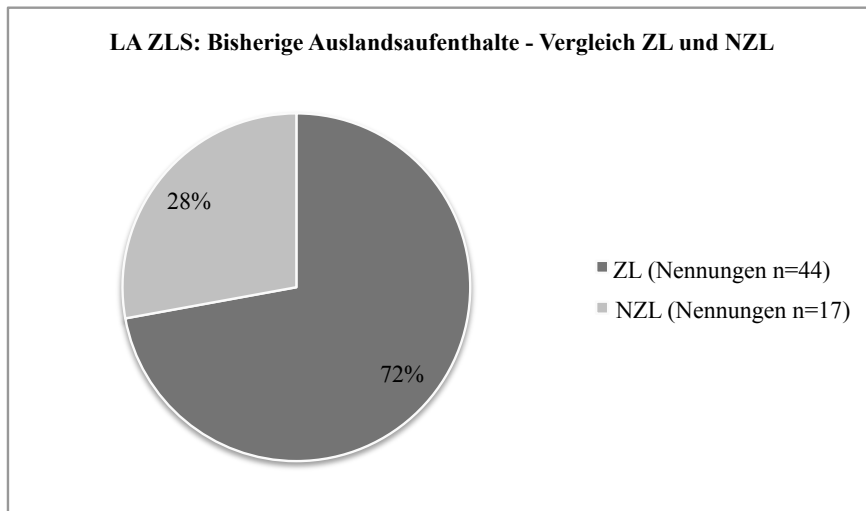


Abb. 16: LA ZLS: Bisherige Auslandsaufenthalte – Vergleich ZL und NZL

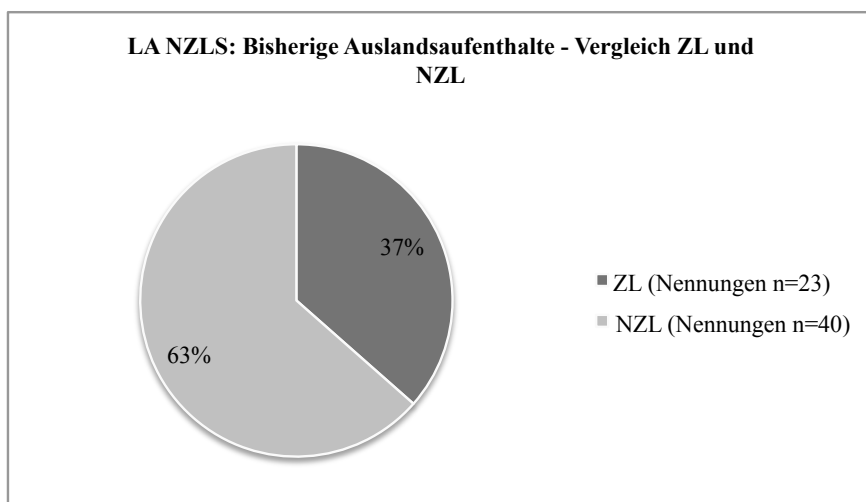


Abb. 17: LA NZLS: Bisherige Auslandsaufenthalte – Vergleich ZL und NZL

Mehrfachnennungen

In der Gruppe LA ZLS gibt es in 43 Texten insgesamt 61 Angaben zu Auslandsaufenthalten. Eine Bewerberin (P48) nennt drei verschiedene Auslandsaufenthalte. 16 Bewerberinnen (P6, P23, P24, P27, P33, P38, P41, P54, P59, P61, P66, P70, P85, P86, P92, P93) nehmen auf zwei unterschiedliche Auslandserfahrungen Bezug. Am häufigsten kommen bei den Mehrfachnennungen studienbezogene Auslandsaufenthalte im Zielland der Fremdsprachenassistent (elf Nennungen), Reisen ins Zielland der Fremdsprachenassistent (fünf Nennungen) und

Au-pair-Aufenthalte im Zielland der Fremdsprachenassistenten (vier Nennungen) vor. Auch bei den Mehrfachnennungen zeigt sich, dass besonders frühere Auslandsaufenthalte im Zielland der Fremdsprachenassistenten erwähnt werden. Auslandsaufenthalte in anderen Ländern werden seltener genannt (Abb. 18).

Nummer Primärdokument	Aufenthalt 1	Aufenthalt 2	Aufenthalt 3
#6	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	Urlaube (ZL)	
#23	Au-pair (ZL)	Sonstiges (ZL)	
#24	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	Urlaube (ZL)	
#27	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	Unterrichtsbezogenes Praktikum (ZL)	
#33	DaF-Praktikum (ZL)	DaF-Praktikum (NZL)	
#38	Auslandserfahrung als Schülerin (NZL)	Auslandserfahrung als Schülerin (NZL)	
#41	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	Urlaube (ZL)	
#48	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)	Unterrichtsbezogenes Praktikum (NZL)	DaF-Praktikum (NZL)
#54	Au-pair (NZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)	
#59	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	Unterrichtsbezogenes Praktikum (ZL)	
#61	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	Sonstiges (NZL)	
#66	Au-pair (ZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	
#70	Au-pair (ZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	
#85	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	Urlaube (ZL)	
#86	Auslandserfahrung als Schülerin (ZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	
#92	Au-pair (ZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)	
#93	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)	Urlaube (ZL)	

Abb. 18: LA ZLS: Mehrfachnennungen frühere Auslandsaufenthalte (Kategorien)

In der Gruppe LA NZLS kommen in 45 Texten insgesamt 63 Angaben zu bereits absolvierten Auslandsaufenthalten vor. Von elf Personen (P6, P31, P40, P43, P44, P47, P66, P85, P86, P87, P98) wird auf mehr als einen Auslandsaufenthalt eingegangen. Dabei werden in einem Text bis zu fünf Auslandsaufenthalte angeführt (P43). Eine Bewerberin (P6) nennt vier, zwei weitere Bewerberinnen (P47, P98) nennen drei verschiedene Aufenthalte. Am häufigsten werden bei den Mehrfachnennungen studienbezogene Auslandsaufenthalte (sieben Nennungen),

sonstige Aufenthalte (vier Nennungen) und Au-pair-Aufenthalte (vier Nennungen) –

Abb. 19). Die Bandbreite ist groß: während die Hälfte der Personen keinen Auslandsaufenthalt nennt, gibt es auch vereinzelt Personen, die mehrere, bis zu fünf verschiedene Auslandsaufenthalte nennen. Die Texte der Gruppe LA NZLS sind divers – vom völligen Fehlen von Auslandsaufenthalten bis hin zur Auflistung mehrere Auslandsaufenthalte ist alles gegeben.

Nummer Primärdokument	Aufenthalt 1	Aufenthalt 2	Aufenthalt 3	Aufenthalt 4	Aufenthalt 5
#6	Schülerin (NZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)	Urlaube (NZL)	Sonstiges (NZL)	
#31		studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)			
#40	Au-pair (NZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)			
	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)	DaF-Praktikum (NZL)			
#43	Auslandserfahrung als Schülerin (ZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)	Urlaube (ZL)	Urlaube (NZL)	Sonstiges (NZL)
#44	Auslandserfahrung als Schülerin (ZL)	Sonstiges (NZL)			
#47	Au-pair (NZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)	Urlaube (NZL)		
#66	Au-pair (ZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)			
#85	Au-pair (ZL)	studienbezogener Auslandsaufenthalt (ZL)			
	studienbezogener Auslandsaufenthalt (NZL)				
#86		DaF-Praktikum (NZL)			
#87	Au-pair (NZL)	Sonstiges (NZL)			
#98	Au-pair (NZL)	Sonstiges (ZL)	Sonstiges (NZL)		

Abb. 19: LA NZLS: Mehrfachnennungen frühere Auslandsaufenthalte (Kategorien)

Art der Darstellung

Positionierung im Text: In beiden Gruppen wird zwischen Beginn des Motivationsschreibens und der zweiten Texthälfte auf den Auslandsaufenthalt eingegangen. In keinem Text wird der Aufenthalt erst am Ende genannt. In beiden Gruppen wählen einige Bewerberinnen die Darstellung des Auslandsaufenthalts als Einstieg ihres Motivationsschreibens. Unterschiede sind in den beiden Gruppen hinsichtlich der folgenden drei Punkte zu erkennen: Erstens wird in der Gruppe LA NZLS etwas häufiger ein Auslandsaufenthalt als Texteingang genannt, zweitens werden DaF-Praktika in dieser Gruppe etwas früher im Text angeführt, drittens wird auch auf sonstige Auslandsaufenthalte in dieser Gruppe etwas früher eingegangen. In

der Gruppe LA NZLS werden Auslandsaufenthalte etwas exponierter dargestellt als in der Vergleichsgruppe, die Unterschiede im Gruppenvergleich sind jedoch gering.

Umfang der Darstellung: In beiden Gruppen kommen sowohl kurze als auch lange Darstellungen von Auslandsaufenthalten vor. Keine Unterkategorie stellt über ihren Umfang eine andere auffallend in den Schatten. In den Unterkategorien Auslandsaufenthalt als Schülerin, studienbezogener Auslandsaufenthalt und unterrichtsbezogenes Auslandspraktikum ist der Anteil ausführlicher und kurzer Darstellungen ausgewogen. Auslandsaufenthalte der Kategorie ‚sonstige Auslandsaufenthalte‘ werden in beiden Gruppen überwiegend kurz beschrieben. Leichte Gruppenunterschiede sind in den folgenden Punkten zu erkennen: bei Au-pair-Aufenthalten überwiegen in der Gruppe LA ZLS lange Darstellungen, während in der Gruppe LA NZLS mehr kurze Darstellungen in dieser Kategorie vorkommen. Dieser Unterschied zeigt sich analog auch bei DaF-Auslandspraktika. In der Gruppe LA ZLS tendieren die Bewerberinnen dazu den Auslandsaufenthalt ausführlich zu beschreiben, sie geben dieser Kategorie mehr Raum als Personen der Vergleichsgruppe. Eine detaillierte Darstellung von Auslandsaufenthalten ist den Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS möglicherweise wichtiger als eine detaillierte Beschreibung anderer Kategorien. Denkbar ist auch, dass ihnen eine umfangreiche Darstellung von Auslandsaufenthalten leichter fällt.

Inhaltliche Kontexte: In beiden Gruppen ist die Darstellung der Auslandsaufenthalte in verschiedene Kontexte eingebunden. Auslandsaufenthalte kommen in beiden Gruppen in Aufzählungen vor, in einigen Texten schließt daran die Darstellung von Möglichkeiten an, die die Fremdsprachenassistenz der Bewerberin bietet. Auslandsaufenthalte bilden die Basis, auf der zu den Besonderheiten des Auslandsaufenthalts Fremdsprachenassistenz übergeleitet wird. Unterrichtsbezogene Auslandspraktika und DaF-Auslandspraktika kommen häufiger als die anderen Kategorien im Kontext von Deutsch als Fremdsprache vor.

Färbung der Darstellung: In beiden Gruppen überwiegen Darstellungen, die nur positive Aspekte des Auslandsaufenthalts nennen. Kritische Reflexionen und neutrale Darstellungen sind selten. In einer Kategorie – der Kategorie sonstige

Auslandsaufenthalte – dominieren neutrale Schilderungen. Einzig in der Kategorie DaF-Auslandspraktika gibt es in beiden Gruppen keine ausschließlich positive Darstellung: In dieser Kategorie überwiegt in der Gruppe LA ZLS eine reflektierende, in der Gruppe LA NZLS eine neutrale Darstellung. Auslandsaufenthalte geben in den Texten meist erst dann Anlass zu kritischer Auseinandersetzung, wenn das Element DaF-Unterricht hinzukommt. Je nachdem, wie bisherige Auslandsaufenthalte dargestellt werden, wird der Boden für das Fremdsprachenassistentenprogramm unterschiedlich bereitet – euphorische Beschreibungen von Urlauben und Auslandssemestern legen eine andere Basis als kritisch-reflektierte Beschreibungen eines früheren DaF-Auslandspraktikums. Jeder gewählte Ton bei Auslandsaufenthalten birgt eigene Gefahren: Eine begeisterte Darstellung früherer Urlaube vermittelt leicht den Eindruck, dass die Fremdsprachenassistentin in der Hoffnung absolviert wird, diese Urlaubsstimmung auf eine längere Zeit ausdehnen zu können; eine neutrale Darstellung lässt die Leserin möglicherweise im Unklaren, weshalb der Aufenthalt im Bewerbungstext angeführt wird; eine kritisch-reflektierte Beschreibung nennt bewältigte Schwierigkeiten früherer Auslandsphasen, wobei dennoch kein übermäßig heroisches Bild der eigenen Person gezeichnet werden soll.

5.2.1.2. Ausbildung und ausbildungsbezogene Praktika

In den Motivationsschreiben kommen Ausbildungen und Praxiserfahrungen in vielfältigen Bezügen zur Sprache. In fast jedem Text finden sich Angaben zur Studienrichtung, zum Studienort und zum Status des Studiums: Viele Bewerberinnen erwähnen, ob sie zum Bewerbungszeitpunkt studieren, ob sie kurz vor dem Studienende stehen, ob sie ihr Studium bereits abgeschlossen haben. Diese Angaben wurden an dieser Stelle nicht berücksichtigt. Worauf die Auswertungen zu Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika abzielen, sind Angaben zur didaktischen Ausbildung, zu Schulpraktika, zum Unterrichtspraktikum und zu Erfahrungen im Bereich DaF/DaZ.

5.2.1.2.1. Didaktische Ausbildung

Gruppe LA ZLS insgesamt 18 Nennungen (n=89):

P1, P2, P5, P9, P11, P17, P35, P39, P40, P41, P43, P44, P48 (2x), P75, P80, P81, P84

Einige Bewerberinnen verweisen in den Motivationsschreiben auf fremdsprachendidaktische und fachdidaktische Lehrveranstaltungen (P1, P5, P11, P17, P40, P43, P75, P80), die sie im Rahmen ihres Lehramtsstudiums absolvierten. Auf den Zusammenhang zwischen der fachdidaktischen Ausbildung und der Tätigkeit Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten geht nur eine Bewerberin (P17) genauer ein. Andere Bewerberinnen sprechen allgemein von erworbenen „fachdidaktischen Kenntnissen“ (P2, ähnlich auch P41, P48), von „didaktischen Fertigkeiten“ (P9) und der absolvierten „fachdidaktischen Ausbildung“ (P39, P44). Zwei Bewerberinnen (P35, P84) geben an, ihre Diplomarbeit im Bereich Fachdidaktik verfasst zu haben. Eine Bewerberin (P48) beschreibt ihre Erfahrungen im Rahmen eines DaF-Auslandspraktikums, das an eine Didaktik-Lehrveranstaltung gekoppelt war. In der „durchdachten didaktischen Aufbereitung der Materialien“ sieht sie rückblickend den Schlüssel zum gegenseitigen Verständnis zwischen Schülerinnen und Lehrenden, die keiner gemeinsamen Sprache mächtig waren.

Das Verhältnis der Bewerberinnen, die in der ersten bzw. in der zweiten Texthälfte ihre didaktische Ausbildung anführen, ist relativ ausgeglichen mit etwas mehr Angaben in der ersten Texthälfte. Die meisten Darstellungen sind kurz, lediglich drei Bewerberinnen (P17, P48, P80) gehen näher darauf ein. Am häufigsten wird die didaktische Ausbildung in Verbindung mit Schulpraktika, mit Deutsch als Fremdsprache und mit den Möglichkeiten, die das Fremdsprachenassistenzzprogramm bietet, genannt. Die meisten Bewerberinnen führen ihre didaktische Ausbildung als Qualifikation an. Dies geschieht häufig in Form einer Aufzählung. Kritische Reflexionen sind selten und kommen nur bei zwei Bewerberinnen vor (P17, P48). Die drei Zitate zeigen exemplarisch die unterschiedlichen Darstellungsarten:

Ich habe bereits einige Lehrveranstaltungen der didaktischen Ausbildung besucht.

(P43, neutral)

Ich besuche laufend Fortbildungen bezüglich Bildungsstandards, Didaktik und Konfliktmanagement und freue mich im August diesen Jahres mit dem Master Programm an der [Name der Universität] beginnen zu dürfen.
(P81, neutral)

Ich habe zwar nie „DaF - Deutsch als Fremdsprache“ studiert, sehe mich aber der Aufgabe als Fremdsprachenassistent für Deutsch tätig zu sein insofern gewachsen, als meine Muttersprache Deutsch ist und ich im Zuge meiner didaktischen Ausbildung im Unterrichtsfach Italienisch viele verschiedene moderne und auch spielerische Methoden kennengelernt habe um eine Sprache zu unterrichten. Diese Methoden sind natürlich nicht nur für Italienisch, sondern für jede Sprache gültig, also auch für den Deutschunterricht in Italien.
(P17, kritisch-reflektiert)

Gruppe LA NZLS 12 Nennungen (n=89) P4, P16, P25, P33, P35, P43, P54, P55, P68, P74, P94, P96

In der Gruppe LA NZLS wird in zwölf Texten die didaktische Ausbildung angesprochen. Die Bewerberinnen verweisen allgemein auf ihre im Rahmen der Ausbildung gewonnenen didaktischen Fertigkeiten (P16, P68, P96), auf ihre Kenntnisse (P33, P36, P94) und auf Lehrveranstaltungen (P25, P43). Eine Bewerberin (P4) absolvierte ein fachdidaktisches Auslandspraktikum in England, eine Bewerberin unterstreicht die Qualität der erfahrenen didaktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule (P74). Die Bedeutung des reflektierten Vergleichs verschiedener didaktischer Ansätze wird von einer Bewerberin hervorgehoben (P54).

Das Verhältnis der Bewerberinnen, die in der ersten bzw. in der zweiten Texthälfte ihre didaktische Ausbildung anführen, ist relativ ausgeglichen mit etwas mehr Angaben in der ersten Texthälfte. Zwei Bewerberinnen (P16, P55) beenden ihr Motivationsschreiben mit dem Hinweis auf ihre didaktische Ausbildung. Dieser Hinweis wird meist in lange Sätze eingebaut – nur ein Teil dieser Sätze bezieht sich auf die didaktische Ausbildung:

Das didaktische und methodische Wissen meiner Ausbildung und die außerschulischen Kreativ-Workshops und Seminare sind wertvolle Grundlagen, die in der Vermittlung von Sprache und den dazugehörigen landesspezifischen und kulturellen Inhalten auf kreative, interaktiv-transdisziplinäre Art und Weise kombiniert und verflochten werden können.
(P33)

Die meisten Bewerberinnen nennen Schulpraktika in Verbindung mit ihrer didaktischen Ausbildung, andere leiten zu den Möglichkeiten, die sie in der Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm sehen, über. Alle Bewerberinnen nennen die didaktische Ausbildung als Qualifikation, kritische Reflexionen kommen nicht vor.

Gruppenvergleich, Analyse

29 von 178 Lehramtsstudierende und -absolventinnen erwähnen im Motivationsschreiben ihre didaktische Ausbildung. In der Gruppe LA ZLS wird diese 18 Mal, in der Gruppe Lehramtsstudium andere Fächer zwölf Mal genannt (Abb. 20). In beiden Gruppen wird meist von der didaktischen Ausbildung im Allgemeinen gesprochen. Obwohl in der Gruppe LA ZLS ein Hinweis auf die fremdsprachendidaktische Ausbildung nahe läge, wird diese nur selten in den Texten angeführt. Wenn man bedenkt, dass sich die Kandidatinnen dafür bewerben, im Fremdsprachenunterricht zu assistieren, ist erstaunlich, dass nicht von mehr Personen darauf eingegangen wird.

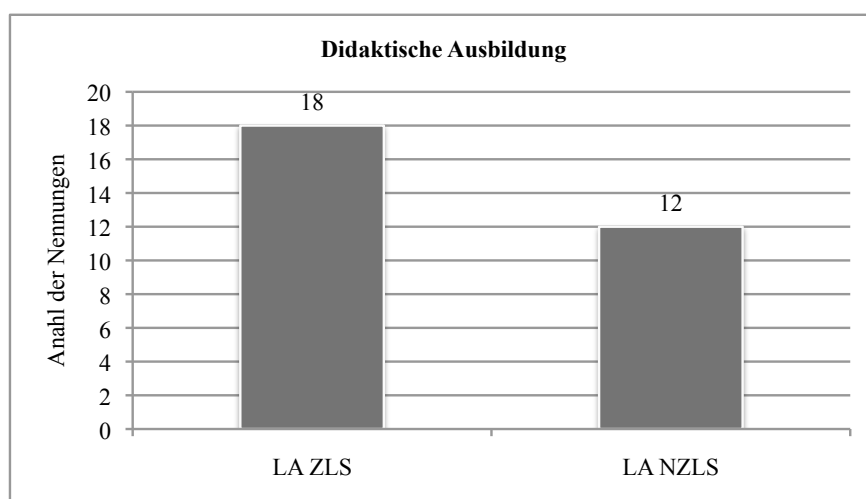


Abb. 20: Didaktische Ausbildung

In beiden Gruppen kommt die didaktische Ausbildung häufig in Form einer Aufzählung von Qualifikationen vor. Manche Bewerberinnen erwähnen die didaktische Ausbildung in der ersten Texthälfte, andere in der zweiten Texthälfte. Die

didaktische Ausbildung wird in beiden Gruppen in ähnliche Kontexte eingepasst, oft in Verbindung mit Schulpraktika und den Möglichkeiten, die die Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm bietet. Ein konkreter Bezug zwischen didaktischer Ausbildung und der Fremdsprachenassistenten wird nur bei wenigen Ausnahmen (P17, P48) – beide Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS – konkret nachgezeichnet.

5.2.1.2.2. Schulpraktika

Gruppe LA ZLS insgesamt 29 Nennungen (n=89):
P1, P11, P13, P15, P17, P18, P19, P26, P27, P30, P31, P36, P40, P41, P42, P44, P46, P47, P51, P52, P59, P65, P68, P71, P75, P76, P80, P85, P88

In jedem dritten Text werden Schulpraktika angesprochen. Sie werden als Möglichkeit beschrieben, erste „nützliche Fertigkeiten im Umgang mit Jugendlichen“ (P27) zu erwerben (ähnlich auch P65) und einen Einblick „in das alltägliche Schulleben“ (P15) zu gewinnen (ähnlich auch P1). Die Bewerberinnen bringen die Überzeugung zum Ausdruck, dass schulpraktische Erfahrung den Berufseinstieg als Lehrerin erleichtert (P18, P88) und einige finden sich durch die ersten Unterrichtserfahrungen in ihrer Berufswahl bestätigt (P18, P42, P52, P75). Häufig wird in Zusammenhang mit den Praxiserfahrungen auch Freude am Unterrichten und an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geschildert (P17, P13, P52).

Praktika werden als Gelegenheit beschrieben, Lust auf Ausprobieren, auf kreatives Gestalten, auf Planen von Unterrichtsstunden und Erstellen von Unterrichtsmaterialien zu entwickeln (P26, P47, P19). Die Möglichkeit der Unterrichtsbeobachtung, des Team-Teachings und Feedbacks in Praxisphasen wird von den Bewerberinnen positiv dargestellt (P36, P59). „Konstruktive Kritik“ (P31) und Feedback von erfahrenen Lehrerinnen (P31) werden als hilfreich für die berufliche Entwicklung beschrieben. Manche Bewerberinnen geben Lob von den Betreuungslehrerinnen für die ersten eigenen Unterrichtserfahrungen wieder, andere heben ihre Freude über positive Reaktionen der Schülerinnen hervor (P51, P80).

Am häufigsten werden Schulpraktika in der ersten Texthälfte angegeben. In den Texten werden Schulpraktika in Zusammenhang mit der universitären Ausbildung, mit Nachhilfe und weiteren Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen genannt. Darüber hinaus werden Schulpraktika auch mit den Möglichkeiten, die eine Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm eröffnet, verknüpft. In etwas mehr als der Hälfte der Texte erstreckt sich die Darstellung der Schulpraktika über mehrere Sätze. Bei 15 Personen ist die Äußerung ausschließlich positiv, bei 13 Personen neutral. Die Textstelle einer Person ist als kritische Reflexion einzustufen. Die folgenden drei Zitate zeigen exemplarisch eine ausschließlich positive, eine neutrale und eine reflektierende Darstellung:

Ich habe bereits Unterrichtserfahrung in Österreich gemacht, wobei meine Schüler zwischen 11 und 18 Jahre alt waren bzw. sind.
(P46, neutral)

Mein Fachpraktikum in Englisch war eine großartige Erfahrung und hat mich motiviert, bereits vor Studienabschluss längerfristig vor einer Klasse zu stehen.
(P88, nur positiv)

Das so gewonnene Wissen konnte ich schon während verschiedener Praktika an vier Schulen ausprobieren. Diese Praktika haben mir einen realistischen Einblick in das Schulleben erlaubt und mich außerdem vor allem in zwei Punkten bestärkt: Ich möchte unbedingt als Lehrerin arbeiten und ich habe die Fähigkeit diese Aufgabe gut zu machen.
(P1, kritisch-reflektiert)

Gruppe LA NZLS insgesamt 21 Nennungen (n=89):

P1, P4, P7, P13, P18, P22, P25, P27, P30, P32, P36, P40, P42, P47, P54, P65, P67, P74, P79, P93, P95

Schulpraktika werden in Kombination mit verschiedenen Aspekten genannt. So waren absolvierte Schulpraktika für einige Bewerberinnen (P7, P25, P54) ein erster Einblick in die künftige Tätigkeit als Lehrerin:

[ich] habe durch mehrwöchige Praktika einen guten Einblick in die Tätigkeit als Lehrperson und in die Arbeit mit Jugendlichen und Kindern bekommen und viele Erfahrungen in diesem Bereich sammeln können. Diese Erlebnisse bestätigten mir die Wahl zur Lehrerausbildung und motivierten mich, diese Fähigkeiten nach dem Studium umzusetzen und vor allem auch auszubauen.
(P7)

Die Verben ‚kennenlernen‘ und ‚ausprobieren‘ werden in Zusammenhang mit Schulpraktika häufig verwendet. Das Schulpraktikum wird als Möglichkeit des Ausprobierens neuer Lehrmethoden (P67), des Kennenlernens unterschiedlicher Zugänge zum Lehrberuf (P32) und des Kennenlernens verschiedener Unterrichtsformen (P74) beschrieben. Fünf Bewerberinnen (P4, P18, P13, P47, P95) geben an, dass die schulpraktische Erfahrung ihre Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen deutlich werden ließ. In manchen Motivationsschreiben wird der Umfang der schulpraktischen Erfahrung genannt, wobei eine große Bandbreite feststellbar ist: Eine Bewerberin (P36) absolvierte bis zur Bewerbung als Fremdsprachenassistentin eine Praxisstunde, andere schreiben, dass sie ihre schulpraktische Ausbildung abgeschlossen haben (P30, P93).

Am häufigsten wird die schulpraktische Erfahrung im ersten Teil des Motivationsschreibens genannt. Die meisten Bewerberinnen, die Schulpraktika nennen, leiten im Text zu den Möglichkeiten, die das Fremdsprachenassistentenprogramm bietet, über. Darüber hinaus werden Schulpraktika auch in Zusammenhang mit der Ausbildung und mit Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen genannt. Es kommen sowohl kurze als auch ausführliche Schilderungen der Praxiserfahrung vor, kurze Angaben sind etwas häufiger zu verzeichnen. Manche Bewerberinnen wählen eine neutrale Darstellung, andere betonen Positives. Die beiden Zitate zeigen exemplarisch die unterschiedlichen Darstellungen:

Außerdem habe ich im Zuge meiner universitären Ausbildung an verschiedenen Schulen in Wien Unterrichtserfahrung sammeln können.
(P22, neutral)

Im Moment absolviere ich mein dreiwöchiges Blockpraktikum an [Name der Schule]. Immer wieder merke ich, wie gerne ich mit Kindern zusammenarbeite, wie leicht es mir fällt gut strukturierte Stunden zu planen und konstruktive Kritik umzusetzen. Das Vorbereiten, Planen, Gestalten von Materialien und vor allem das Unterrichten bereitet mir große Freude.
(P13, ausschließlich positiv)

Gruppenvergleich, Analyse

50 Personen von 178 erwähnen Schulpraktika im Motivationsschreiben. In der Gruppe LA ZLS wird etwas häufiger (29 im Vergleich zu 21 Nennungen) auf bereits

absolvierte Schulpraktika verwiesen (Abb. 21). Die Aussagen ähneln sich inhaltlich: In beiden Gruppen werden Schulpraktika als erster Einblick in die spätere berufliche Tätigkeit beschrieben, ein Einblick, der in den Texten positiv und als bedeutsam dargestellt wird. Das Ausmaß der schulpraktischen Erfahrung variiert, wobei als geringstes Ausmaß eine Praxisstunde (P36, NZLS) genannt wird. Andere Bewerberinnen nennen mehrere umfangreiche Praxisphasen.

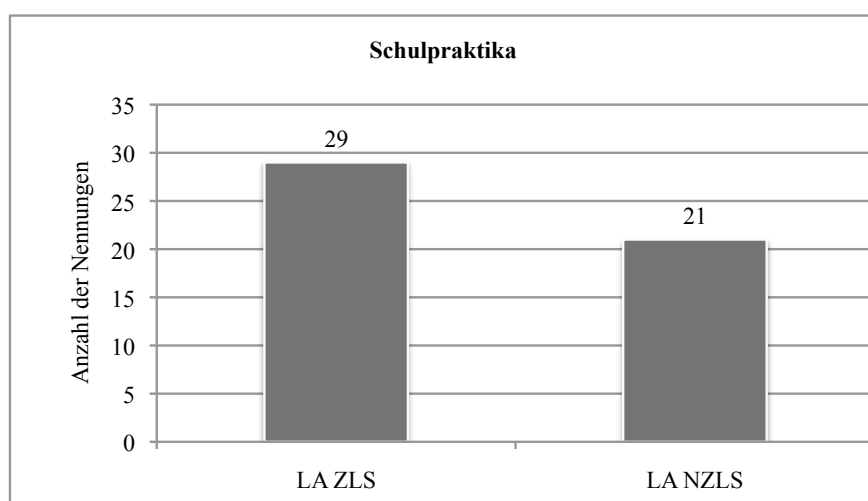


Abb. 21: Schulpraktika

In beiden Gruppen werden Schulpraktika meist in der ersten Texthälfte genannt. Die Kontexte, in denen Schulpraktika im Texte vorkommen, sind ähnlich: Ausbildung, Möglichkeiten, die das Fremdsprachenassistenzprogramm bietet und Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In der Gruppe LA ZLS leiten überdies mehrere Bewerberinnen von Schulpraktika zu Nachhilfe über. In beiden Gruppen finden sich sowohl kurze als auch ausführliche Schilderungen. Schulpraktika werden in beiden Gruppen entweder neutral angeführt oder als ausschließlich positiv beschrieben. Unterschiede in der Art der Darstellung sind in beiden Gruppen gering.

5.2.1.2.3. Unterrichtspraktikum

Gruppe LA ZLS insgesamt 12 Nennungen (n=89):

3 Nennungen abgeschlossenes UP³³ zum Bewerbungszeitpunkt: P9, P63, P70

9 Nennungen zum Bewerbungszeitpunkt Absolvierung des UP: P37, P54, P55, P58, P61, P62, P73, P87, P89

Neun Personen weisen im Motivationsschreiben darauf hin, dass sie zum Bewerbungszeitpunkt ihr Unterrichtspraktikum absolvieren. In den Texten wird das Unterrichtspraktikum als große Herausforderung (P62), als Möglichkeit Unterrichtserfahrung zu sammeln (P37, P63, P70), als vielfältige Lernmöglichkeit (P58), als Tätigkeit, die Freude macht (P55, P58, P89), beschrieben. Drei Bewerberinnen (P9, P63, P70) geben im Motivationsschreiben an, ihr Unterrichtspraktikum zum Bewerbungszeitpunkt bereits absolviert zu haben.

Die meisten Bewerberinnen verweisen in der ersten Hälfte des Motivationsschreibens auf das Unterrichtspraktikum, drei Bewerberinnen beginnen ihren Text damit. Das Unterrichtspraktikum wird vor allem in die Kontexte Ausbildung, Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenassistentz als Möglichkeit eingebunden. Jene drei Personen, die sich nach ihrem absolvierten Unterrichtspraktikum bewerben, wählen eine kurze, neutrale Darstellungsweise. Bei den anderen Bewerberinnen überwiegen längere Darstellungen, die Formulierungen reichen von ausschließlich positiv über neutral bis hin zu kurzen, kritischen Reflexionen, wie die folgenden Zitate zeigen:

Mein Name ist [Name], ich bin 24 Jahre alt und bin derzeit als Unterrichtspraktikantin für [Fächerkombination] tätig.
(P87, neutral)

Ich bin derzeit als Unterrichtspraktikantin in den Fächern [Fächerkombination] beschäftigt. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die ich derzeit im Rahmen meines Unterrichtspraktikums erleben darf, bereitet mir stets große Freude und mein bisweiliger Erfahrungsschatz erweist [sic] ein sehr positives Feedback von Seiten der Schülerinnen bezüglich meiner Vermittlungsfähigkeit im Klassenzimmer.
(P89, ausschließlich positiv)

³³ UP als Abkürzung für Unterrichtspraktikum

[Ich bin] nun seit September als Unterrichtspraktikantin tätig. Wenngleich ich auch täglich mit großen Herausforderungen an meine fachlichen als auch sozialen Kompetenzen konfrontiert werde, so birgt doch jeder einzelne Schultag die Möglichkeit, brauchbare und vielfältige Erfahrungen zu sammeln. [...] Weiters werden mir während meiner täglichen Arbeit in der Schule immer öfter die positiven als auch die negativen Aspekte des österreichischen Schulsystems sowie seine möglichen Kapazitäten, aber auch Grenzen vor Augen geführt.
(P62, kritisch-reflektiert)

Gruppe LA NZLS insgesamt 12 Nennungen (n=89):
4 Nennung abgeschlossenes UP zum Bewerbungszeitpunkt: P37, P58, P59, P91
8 Nennungen zum Bewerbungszeitpunkt Absolvierung des UP: P11, P16, P45, P46, P64, P71, P89, P96

Acht Bewerberinnen schreiben, dass sie zum Bewerbungszeitpunkt ihr Unterrichtspraktikum absolvieren. Vier Bewerberinnen weisen im Motivationsschreiben auf ihr bereits absolviertes Unterrichtspraktikum hin (P37, P58, P59, P91). Die Erfahrungen im Unterrichtspraktikum werden als „sehr positiv und in menschlicher und beruflicher Hinsicht besonders lehrreich“ (P91) und als Erfahrung, die die Berufswahl bestärkte (P64), beschrieben. Zwei Bewerberinnen schreiben, sie verbinden mit dem Unterrichtspraktikum Freude am Unterrichten (P37, P71), zwei weitere bewerten die Möglichkeit, nach der universitären Ausbildung „praktische Erfahrung sammeln zu können“, positiv (P45, P46).

Fast die Hälfte der Bewerberinnen wählt das Unterrichtspraktikum als TextEinstieg, nur zwei Personen kommen in der zweiten Hälfte des Motivationsschreibens darauf zu sprechen. Das Unterrichtspraktikum wird von den meisten mit den Möglichkeiten, die ihnen das Fremdsprachenassistentenprogramm bietet, verknüpft. Die Darstellungen sind bei den meisten kurz und überwiegend neutral formuliert. Vier Personen beschreiben ausschließlich Positives, kritische Reflexionen kommen nicht vor. Die beiden Zitate zeigen exemplarisch eine neutrale und eine ausschließlich positive Darstellung:

Ich absolviere gerade mein Unterrichtspraktikum (Probejahr) am [Name der Schule].
(P11, neutral)

In den letzten bisherigen Monaten habe ich erlebt, wie viel Spaß mir das Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen macht. Es ist aufbauend zu sehen, wenn die Kinder die durchgenommenen Lerninhalte aufnehmen und verstehen. Auf der sozialen Ebene ist es ebenfalls angenehm, wenn man merkt, dass man bei den Schülern ankommt.
(P71, ausschließlich positiv)

Gruppenvergleich, Analyse

In beiden Gruppen wird jeweils von zwölf Personen das Unterrichtspraktikum im Motivationsschreiben erwähnt (Abb. 22). Auch inhaltlich ähneln sich die Angaben in beiden Gruppen: Das Unterrichtspraktikum wird unter anderem als lehrreich, als Möglichkeit Erfahrungen zu sammeln, als bestärkend in der Berufswahl dargestellt.

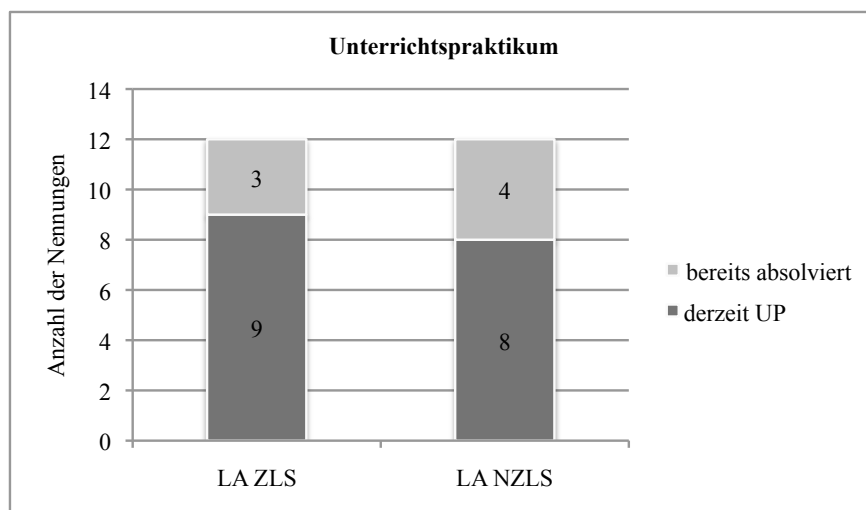


Abb. 22: Unterrichtspraktikum

In beiden Gruppen kommen die meisten Bewerberinnen in der ersten Texthälfte auf das Unterrichtspraktikum zu sprechen, in der Gruppe LA NZLS wird es häufig als TextEinstieg gewählt. Die Formulierungen sind in beiden Gruppen bei den meisten Personen neutral, in beiden Gruppen sind auch ausschließlich positive Darstellungen zu finden. Neben diesen Gemeinsamkeiten zeigen sich die folgenden drei Unterschiede: In der Gruppe LA NZLS sind die Darstellungen kürzer als in der Vergleichsgruppe, nur eine Bewerberin dieser Gruppe leitet vom Unterrichtspraktikum zu bisherigen Auslandsaufenthalten über, in der Gruppe LA

ZLS sind es vier Personen. Lediglich in der Gruppe LA ZLS wird über das Unterrichtspraktikum im Text kritisch reflektiert.

5.2.1.2.4. Ausbildung bzw. Unterrichtserfahrung DaF/DaZ

Gruppe LA ZLS insgesamt 16 Nennungen (n=89):
3 Nennungen Ausbildung und Unterrichtserfahrung DaF/DaZ: P33, P48, P56
11 Nennungen nur Ausbildung DaF/DaZ: P5, P18, P20, P23, P28, P31, P40, P47, P63, P80, P88
2 Nennungen nur Unterrichtserfahrung DaF/DaZ: P21, P74

16 Bewerberinnen erwähnen im Motivationsschreiben eine Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache. Das Ausmaß der Ausbildung variiert stark. Genannt werden „Grundkenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ (P23), die Belegung eines DaF-Kurses oder mehrerer DaF-Kurse (P18, P40, P43, P31, P80) sowie die Absolvierung eines universitären DaF/DaZ-Moduls (P20, P28, P48). In zwei Motivationsschreiben (P56, P63) finden sich Angaben zu einem Universitätslehrgang DaF/DaZ. Eine Bewerberin (P33) bezeichnet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit drei Jahren als ihren „Studienschwerpunkt“, durch den sie sich auf die Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin gut vorbereitet fühlt:

Aufgrund einiger persönlicher Erfahrungen begann ich mich schließlich auch immer mehr für das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu interessieren und so entschied ich nach zwei Semestern Studiums, dies als Schwerpunkt meiner universitären Ausbildung zu wählen. Im Laufe der Zeit habe ich nun wirklich viel über die Vermittlung meiner Muttersprache gelernt und konnte mich auch mit den unterschiedlichsten Leuten über dieses Thema austauschen.
(P33)

Fünf Personen (P21, P33, P48, P56, P74) sprechen im Motivationsschreiben ihre DaF-Unterrichtserfahrung an. Zwei dieser Personen (P33, P48) sammelten DaF-Unterrichtserfahrung während ihres Auslandspraktikums. Eine Bewerberin (P48) geht näher auf ihre Erfahrung im Rahmen des Praktikums ein. Sie unterrichtete in einem Land, dessen Sprache sie nicht spricht:

Ich unterrichtete mit einer Kollegin einige Stunden [...] und durch die sehr durchdachte didaktische Aufbereitung der Materialien war es auch möglich ohne dem Ungarischen [sic] mächtig zu sein zu unterrichten. Oftmals war dies relativ schwierig und verlangte ein sehr hohes Maß an Konzentration, dennoch war es für die Lernenden mit Sicherheit ein großer Gewinn, da sie gar keine andere Wahl hatten als Deutsch mit uns zu sprechen.
(P48)

Die Angaben der anderen Bewerberinnen mit DaF/DaZ-Unterrichtserfahrung beziehen sich auf die Förderung von Schulanfängerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache (P74) und auf die Leitung eines Sprachkurses für Erasmus-Incomings (P21). Eine Bewerberin (P56) schreibt, sie konnte „einige interessante Unterrichtserfahrungen“ im Bereich DaF/DaZ machen, geht jedoch nicht näher darauf ein. Zwei Bewerberinnen (P21, P74) geben ihre DaF/DaZ-Unterrichtserfahrung an, nennen jedoch im Motivationsschreiben keine DaF/DaZ-Ausbildung.

Drei Bewerberinnen (P33, P48, P56) verfügen laut Text über beides: DaF/DaZ-Unterrichtserfahrung und eine DaF/DaZ-Ausbildung. Sie erwähnen ihren DaF/DaZ-Hintergrund an früherer Stelle im Motivationsschreiben als Bewerberinnen, die nur über Ausbildung oder nur über Unterrichtserfahrung in diesem Bereich verfügen. Als weiterer Unterschied ist erkennbar, dass Personen, die eine DaF/DaZ-Ausbildung angeben, diese neutral als Qualifikation auflisten, Personen mit Ausbildung und Unterrichtserfahrung in DaF/DaZ wählen eine reflektierende Darstellung. Als Beispiele für eine reflektierende Darstellung können die beiden obigen Zitate (P33, P48), als Beispiel für eine neutrale Darstellung das Zitat der folgenden Bewerberin gesehen werden:

Im Rahmen meiner Lehramtsausbildung belege ich auch das Modul DaF/DaZ, wo ich mir schon theoretisches Vorwissen aneignen konnte.
(P20, neutral - nur Ausbildung)

Gruppe LA NZLS insgesamt 15 Nennungen (n=89): 6 Nennungen Ausbildung und Unterrichtserfahrung DaF/DaZ: P15, P21, P33, P49, P86, P94 4 Nennungen nur Ausbildung DaF/DaZ: P8, P43, P87, P91 5 Nennungen nur Unterrichtserfahrung DaF/DaZ: P13, P14, P40, P47, P61

Zehn Bewerberinnen nennen eine Ausbildung im Bereich DaF/DaZ. Der Umfang der Ausbildung wird in den Motivationsschreiben nicht immer deutlich (P49, P87). Vier Bewerberinnen absolvieren zum Bewerbungszeitpunkt ein DaF/DaZ-Modul (P8, P15,

P21, P33), eine Bewerberin (P43) nennt eine DaF-Lehrveranstaltung, die sie an der Universität absolvierte, eine Bewerberin (P91) einen Lehrgang DaF/DaZ.

In den Motivationsschreiben kommen elf Nennungen von Unterrichtserfahrung im Bereich DaF/DaZ vor. Zwei Bewerberinnen (P40, P86) absolvierten ein DaF-Auslandspraktikum, zwei Bewerberinnen (P14, P61) unterrichteten Deutsch als Fremdsprache in einem Sommercamp für Jugendliche. Erfahrung in der Förderung von Personen mit Migrationshintergrund nennen vier Bewerberinnen (P13, P47, P86, P94). Vier Bewerberinnen (P15, P21, P33, P49) erläutern nicht näher, in welchem Zusammenhang sie DaF/DaZ-Unterrichtserfahrung sammelten.

Jene Bewerberinnen, die über eine DaF/DaZ-Ausbildung und Unterrichtserfahrung verfügen, erwähnen dies zu Beginn oder in der ersten Texthälfte. Die Darstellungen sind ausführlich und neutral. Bewerberinnen, die entweder nur Ausbildung oder nur Unterrichtserfahrung in DaF/DaZ angeben, kommen darauf später im Text zu sprechen. Die Darstellungen in diesen Texten sind bei einigen Bewerberinnen ausführlich, bei einigen knapp. Kritische Reflexionen kommen bei keiner Bewerberin vor. Drei Bewerberinnen wählen eine ausschließlich positive Beschreibung.

Im Laufe und nach Abschluss meiner Ausbildung zur Deutschlehrerin und beim Erlangen meiner Zusatzqualifikation zur Fachkraft für Deutsch als Fremdsprache konnte ich in verschiedenen Unterrichtssystemen mit unterschiedlichen Zielgruppen Lehrerfahrung sammeln. Ich unterrichtete sowohl in der sprachlichen Förderung von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund als auch im öffentlichen Schulwesen.

(P94, neutral - Ausbildung und Unterrichtserfahrung)

Ich befinde mich am Ende meines Lehramtsstudiums für [Fächerkombination] und werde im Frühjahr das Studium genauso wie die Ausbildung zu Deutsch als Fremdsprache abschließen.

(P87, neutral - nur Ausbildung)

Gruppenvergleich, Analyse

In beiden Gruppen werden ähnlich oft Angaben zu DAF/DaZ gemacht (Abb. 23). Ein Unterschied in den beiden Gruppen besteht darin, dass in der Gruppe LA ZLS mehr Bewerberinnen angeben, eine Ausbildung in DaF/DaZ absolviert zu haben, ohne DaF/DaZ unterrichtet zu haben. In der Gruppe LA NZLS sind die Anteile eher

ausgeglichen: ähnlich viele Bewerberinnen verfügen nur über eine Ausbildung in DaF/DaZ, nur über Unterrichtserfahrung in dem Bereich bzw. über Ausbildung und Unterrichtserfahrung. Das Ausmaß der im Motivationsschreiben genannten Ausbildung reicht in beiden Gruppen von einzelnen Lehrveranstaltungen bis zu einem mehrjährigen Lehrgang.

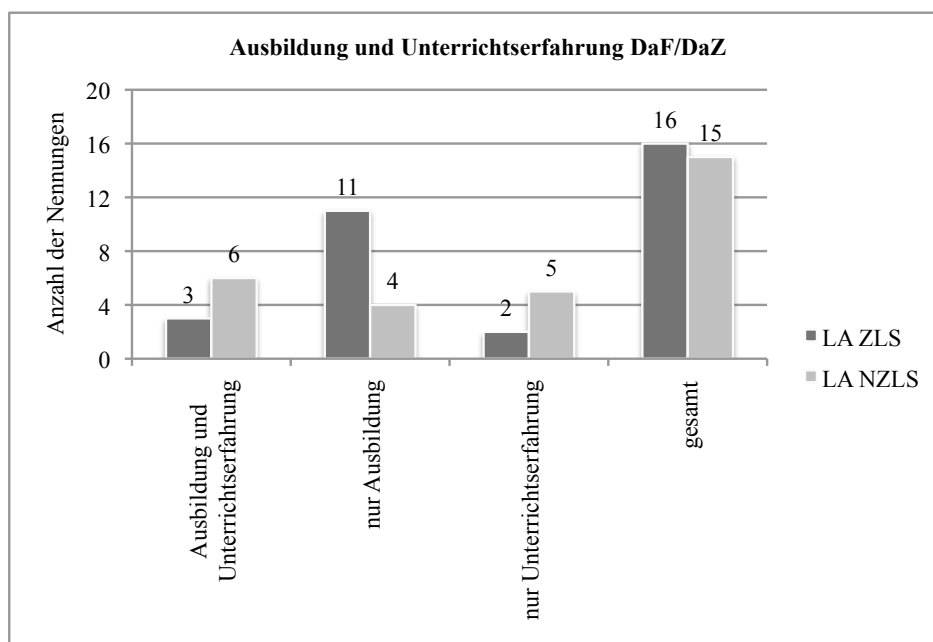


Abb. 23: Ausbildung und Unterrichtserfahrung DaF/DaZ

In beiden Gruppen wird früher im Text auf DaF/DaZ eingegangen, wenn die Bewerberinnen angeben, sowohl über eine Ausbildung als auch über Unterrichtserfahrung in diesem Bereich zu verfügen. Auch Bewerberinnen, die nur einen der beiden Punkte nennen, gehen teils ausführlich darauf ein. Kritische Reflexionen sind selten und kommen nur in der Gruppe LA ZLS vor – eine kritisch-reflektierte Darstellung ist weiters an Unterrichtserfahrung geknüpft. Personen, die im Text nur ihre Ausbildung in DaF/DaZ ansprechen, wählen eine neutrale Darstellungsweise.

5.2.1.2.5. Zusammenfassung und Gruppenvergleich

In den 178 Motivationsschreiben kommen insgesamt 135 Nennungen zu Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika vor, wobei in der Gruppe LA ZLS mehr Nennungen (75) zu verzeichnen sind als in der Gruppe LA NZLS (60 Nennungen). In beiden Gruppen werden am häufigsten Schulpraktika genannt – 29 Angaben in der Gruppe LA ZLS, 21 Nennungen in der Gruppe LA NZLS. Zwei der vier ausgewerteten Kategorien sind in der Gruppe LA ZLS stärker besetzt, in den Kategorien ‚Unterrichtspraktikum‘ und ‚DaF/DaZ‘ kommen in beiden Gruppen gleich viele bzw. ähnlich viele Nennungen vor (Abb. 24). Obwohl alle Texte von Lehramtsstudierenden bzw. Absolventinnen stammen und davon auszugehen ist, dass die meisten dieser Personen bereits ein Schulpraktikum zum Bewerbungszeitpunkt absolviert haben, werden diese bei weitem nicht von jeder Bewerberin angeführt. Der Zusammenhang zwischen Schulpraktikum in Österreich und pädagogischem Praktikum im Ausland in Form der Fremdsprachenassistentenz könnte den Bewerberinnen nicht klar sein. Andererseits ist denkbar, dass viele Bewerberinnen Schulpraktika nicht erwähnen, weil sie annehmen, sich über diese Erfahrung nicht von anderen Bewerberinnen abheben zu können.

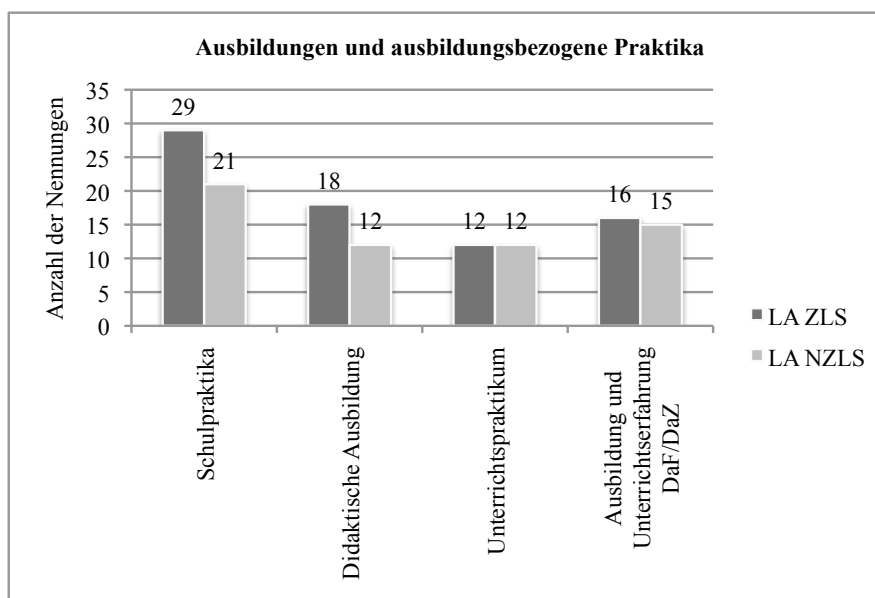


Abb. 24: Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika
(Nennungen gesamt: n=135; Personen gesamt: n=178)

Mehrfachnennungen

In der Gruppe LA ZLS werden in 56 Texten insgesamt 75 Nennungen zu Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika gemacht, in der Gruppe LA NZLS sind es 60 Nennungen in 48 Texten. Diese Zahlen machen deutlich, dass auch viele Bewerberinnen ihre Ausbildung nicht angeben, sie stellen einen anderen Zusammenhang zwischen sich selbst und der Fremdsprachenassistenten her. Die Zahl der Bewerberinnen, die in einem Text mehrere Angaben zu Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika machen, ist in der Gruppe LA ZLS höher. In dieser Gruppe gibt es in 16 Texten Mehrfachnennungen, wobei in 13 Texten Angaben zu zwei Kategorien und in drei Texten Angaben zu drei Kategorien gemacht werden (Abb. 25). Jede der drei Bewerberinnen, die drei Angaben zu Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika macht, nennt eine Ausbildung oder ein Praktikum im Bereich DaF/DaZ.

Nummer Primärdokument	Ausbildung 1	Ausbildung 2	Ausbildung 3
#1	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung	
#5	Didaktische Ausbildung	DaF/DaZ	
#9	Didaktische Ausbildung	Unterrichtspraktikum	
#11	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung	
#17	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung	
#18	Schulpraktika	DaF/DaZ	
#31	Schulpraktika	DaF/DaZ	
#40	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung	DaF/DaZ
#41	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung	
#44	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung	
#48	Didaktische Ausbildung	Didaktische Ausbildung	DaF/DaZ
#55	Unterrichtspraktikum	DaF/DaZ	
#63	Unterrichtspraktikum	DaF/DaZ	
#75	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung	
#80	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung	DaF/DaZ
#88	Schulpraktika	DaF/DaZ	

Abb. 25: LA ZLS: Mehrfachnennungen Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika (Kategorien)

In der Gruppe LA NZLS kommt in 13 Texten mehr als eine Nennung von Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika vor. In keinem Motivationsschreiben dieser Gruppe sind mehr als zwei Nennungen zu Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika zu verzeichnen (Abb. 26).

Nummer Primärdokument	Ausbildung 1	Ausbildung 2
#4	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung
#13	Schulpraktika	DaF/DaZ
#16	Didaktische Ausbildung	Unterrichtspraktikum
#25	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung
#33	Didaktische Ausbildung	DaF/DaZ
#40	Schulpraktika	DaF/DaZ
#43	Didaktische Ausbildung	DaF/DaZ
#47	Schulpraktika	DaF/DaZ
#54	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung
#74	Schulpraktika	Didaktische Ausbildung
#91	Unterrichtspraktikum	DaF/DaZ
#94	Didaktische Ausbildung	DaF/DaZ
#96	Didaktische Ausbildung	Unterrichtspraktikum

Abb. 26: LA NZLS: Mehrfachnennungen Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika (Kategorien)

Art der Darstellung

Positionierung im Text: Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika kommen sowohl in der ersten also auch in der zweiten Texthälfte vor. In beiden Gruppen besteht eine Tendenz, diese in der ersten Texthälfte anzusprechen. Bewerberinnen mit absolviertem Unterrichtspraktikum nennen dieses häufig im ersten Satz ihres Motivationsschreibens und unterstreichen damit die Bedeutsamkeit dieses berufsbiographischen Elements in Bezug auf die Bewerbung. Auch Personen, die eine Ausbildung und Unterrichtserfahrung in DaF/DaZ angeben, wählen dies häufig als TextEinstieg. Die Gruppenunterschiede sind gering.

Umfang der Darstellung: Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika werden von manchen Bewerberinnen nur kurz erwähnt, von anderen ausführlicher beschrieben. Die Unterkategorie ‚didaktische Ausbildung‘ wird in beiden Gruppen

fast ausschließlich kurz genannt, häufig in Form einer Aufzählung. Obwohl Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS mit ihrer fremdsprachendidaktischen Ausbildung einen Anknüpfungspunkt für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache haben, wird dies in den Texten dieser Gruppe nur von sehr wenigen Bewerberinnen wiedergegeben. Dieser Zusammenhang ist den Bewerberinnen möglicherweise nicht bewusst. In der Gruppe LA ZLS sind die Angaben zu Schulpraktika, Unterrichtspraktikum und DaF/DaZ ausgewogen, was den Umfang der Darstellung betrifft: In ähnlich vielen Texten wird kurz bzw. länger darauf eingegangen. Bewerberinnen der Gruppe LA NZLS, die im Text auf ihre DaF/DaZ-Erfahrung hinweisen, gehen eher ausführlich darauf ein. Dass nähere Angaben zu bisherigen DaF/DaZ-Erfahrungen einer positiven Bewerbung förderlich sind, scheint Personen dieser Gruppe deutlich zu sein.

Inhaltliche Kontexte: In beiden Gruppen werden Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika mit vielen verschiedenen Themen verknüpft. Bewerberinnen beider Gruppen leiten zu den Möglichkeiten, die die Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm bietet, über, weisen auf Auslandsaufenthalte und auf ihre beruflichen Erfahrungen hin. Bei einigen folgt die Begründung der Länderwahl bzw. der regionalen Präferenzen auf die Darstellung von Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika. Eine besondere Nähe zwischen Ausbildungen und einer anderen Kategorie ist nicht zu erkennen.

Färbung: In beiden Gruppen überwiegen neutrale Darstellungen von Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika. Kritische Reflexionen sind selten und kommen in der Gruppe LA ZLS etwas häufiger vor. Dies widerspricht der Erwartung, dass Lehrerinnen pädagogische Erfahrungen im Bewerbungsschreiben kritisch reflektieren, um so ihre Professionalität, ihr Kritikvermögen in Bezug auf pädagogische Situationen unter Beweis zu stellen. Die überwiegend neutralen Darstellungen erwecken den Eindruck, dass den Bewerberinnen bewusst ist, dass ihre Ausbildungen und ausbildungsbezogenen Praktika für die Stelle als Fremdsprachenassistentin relevant sind. Sie werden sachlich erwähnt; worin der Wert dieser bisherigen Ausbildungen und ausbildungsbezogener Praktika für die Fremdsprachenassistenten liegt, wird jedoch nicht geklärt. In der Unterkategorie

„Schulpraktika“ kommen im Verhältnis zu den anderen Untergruppen viele ausschließlich positive Darstellungen vor. Dies ist in beiden Gruppen zu erkennen. Hier fällt die Ähnlichkeit zu Beschreibungen der Kategorie „Urlaube“ auf: Schulpraktika und Urlaube sind kurze, meist intensive Einblicke in eine „andere Welt“ – in die Berufswelt einer Lehrerin, in das Leben in einem anderen Land. Sowohl Schulpraktika als auch Urlaube werden überwiegend positiv beschrieben. Während bei Urlauben im Kontext Motivationsschreiben leicht der Eindruck entstehen kann, dass die angestrebte Stelle als verlängerte Urlaubserfahrung gesehen wird, läuft eine ausschließlich positive Darstellung von Schulpraktika bei Leserinnen mit Schul- und Unterrichtserfahrung Gefahr, als mangelnde Reflexionsfähigkeit in Bezug auf pädagogische Situationen interpretiert zu werden.

5.2.1.3. Arbeitserfahrungen

In den Motivationsschreiben werden nicht nur Erfahrungen in unterrichtsbezogenen Praktika genannt, sondern auch Tätigkeiten angeführt, die nicht an Ausbildungspraktika gekoppelt sind. In der Kategorie „Arbeitserfahrungen“ wurden folgende Punkte ausgewertet: Nachhilfe, Erfahrungen in der (ehrenamtlichen) Kinder- und Jugendarbeit und sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich. Auf jeden dieser Punkte wird im Folgenden eingegangen.

5.2.1.3.1. Nachhilfe

Gruppe LA ZLS insgesamt 21 Nennungen (n=89):
P5, P16, P17, P18, P26, P27, P29, P31, P33, P36, P37, P40, P57, P65, P71, P72, P74, P75, P86, P88, P92

Die Erfahrung als Nachhilfelehrerin wird unterschiedlich thematisiert: als Beschäftigung in den letzten Ferien (P26), als feste Anstellung der letzten Jahre (P5), als Freundschaftsdienst bei Verwandten und Freunden (P57), als Tätigkeit, die flexibler und gelassener im Umgang mit Jugendlichen macht (P75). Die Tätigkeit wird bei einigen Bewerberinnen in der ersten Texthälfte, bei anderen in der zweiten Texthälfte erwähnt, das Verhältnis ist ausgeglichen. Am häufigsten wird darauf in Zusammenhang mit Schulpraktika und mit weiteren Erfahrungen in der Kinder- und

Jugendarbeit eingegangen. Einige Bewerberinnen schließen daran eine Beschreibung der Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin an. 16 Personen nennen Nachhilfe nur kurz im Motivationsschreiben, fünf Personen davon in Form einer Aufzählung mit anderen Arbeitserfahrungen. Es überwiegt eine neutrale Darstellung (zwölf Nennungen), sieben Personen beschreiben die Erfahrung ausschließlich positiv, zwei Personen reflektieren ihre Erfahrungen:

Ich habe Schülern und Schülerinnen Nachhilfeunterricht erteilt, um sie auf schriftliche und mündliche Prüfungen in den Fächern Englisch und Latein vorzubereiten.
(P27, neutral)

Ich genieße die Arbeit mit Jugendlichen, weshalb ich lange Zeit als Nachhilfelehrerin gearbeitet habe.
(P29, ausschließlich positiv)

Seit September konnte ich zusätzliche Unterrichtserfahrung als Englischlehrerin bei [Name des Nachhilfeinstituts] sammeln. Das Unterrichten stellt für mich eine wichtige Stütze für zukünftige Probleme dar, da ich erkannte, dass nicht nur sprachliche Barrieren, sondern auch kulturelle Unterschiede zu Verständnisschwierigkeiten führen.
(P40, kritisch-reflektiert)

Gruppe LA NZLS insgesamt 9 Nennungen (n=89): P8, P16, P20, P30, P36, P77, P86, P93, P96

In den Motivationsschreiben weisen neun Bewerberinnen auf ihre Erfahrungen als Nachhilfelehrerin hin. Die Angaben reichen von gelegentlicher privater Nachhilfe bis hin zu mehrjähriger Erfahrung bei verschiedenen Nachhilfeinstituten. Die Tätigkeit als Nachhilfelehrerin wird als Möglichkeit beschrieben, die „didaktischen Fähigkeiten“ zu erweitern (P16) und theoretisches Wissen in der Praxis zu erproben (P36). Eine Bewerberin (P77) nennt ihre Erfahrungen als Nachhilfelehrerin zu Beginn des Motivationsschreibens, eine Bewerberin am Ende (P16). Am häufigsten wird in der ersten Texthälfte (fünf Personen) darauf eingegangen. Die Tätigkeit wird im Zusammenhang mit vielen verschiedenen Kontexten genannt. Das Verhältnis der Bewerberinnen, die die Erfahrung kurz bzw. ausführlich beschreiben, ist ausgeglichen. Neutrale Darstellungen überwiegen. Drei Bewerberinnen erwähnen

ausschließlich Positives, kritische Reflexionen kommen nicht vor. Die beiden Zitate geben eine neutrale und eine ausschließlich positive Darstellung wieder:

Weitere berufliche Qualifikationen [sic] im Bereich des Unterrichtens habe ich mir durch die Mitarbeit in einem Nachhilfezentrum angeeignet, wo ich den Schüler/innen Hilfe bei Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache angeboten habe.

(P30, neutral)

Ich unterrichte bereits seit zirka zwei Jahren Spanisch, Deutsch und Englisch an einem Nachhilfeinstitut in [Ort] und tue dies immer noch mit Enthusiasmus, da mir besonders die sogenannten „Teenager“ am Herzen liegen.

(P20, ausschließlich positiv)

Gruppenanalyse und Vergleich

Die Zahl der Bewerberinnen, die im Motivationsschreiben angeben, als Nachhilfelehrerin tätig zu sein, ist in der Gruppe LA ZLS mehr als doppelt so hoch als in der Gruppe LA NZLS (Abb. 27). Einige Bewerberinnen geben den Zeitrahmen der Tätigkeit und die Fächer an. Das Ausmaß der Nachhilfetätigkeit reicht von gelegentlichen Nachhilfestunden bis zu mehrjähriger, regelmäßiger Arbeit in einem Nachhilfeinstitut.

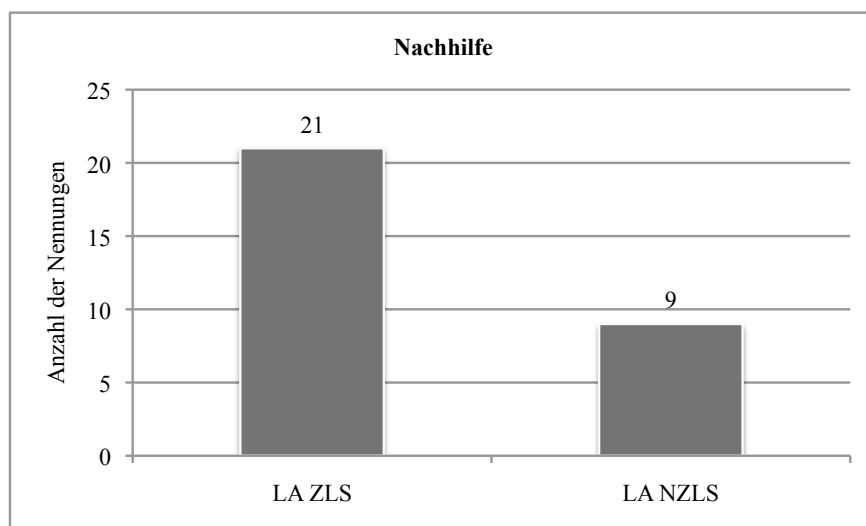


Abb. 27: Nachhilfe

In beiden Gruppen wird auf die Erfahrung am häufigsten in der ersten Texthälfte hingewiesen, in der Gruppe LA NZLS wird die Tätigkeit auch zu Beginn bzw. am Ende des Textes genannt. In dieser Gruppe sind die Kontexte divers, in der Gruppe LA ZLS findet häufig eine Verknüpfung mit Schulpraktika und weiteren Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen statt. In der Gruppe LA ZLS überwiegen kurze Darstellungen, einige Bewerberinnen dieser Gruppe nennen Nachhilfe in einer Aufzählung verschiedener Tätigkeiten. In der Gruppe LA NZLS ist das Verhältnis von kurzen und langen Angaben in etwa ausgeglichen. Es überwiegen in beiden Gruppen neutrale Darstellungen. Kritische Reflexionen kommen nur in der Gruppe LA ZLS vor.

5.2.1.3.2. Erfahrungen in der (ehrenamtlichen) Kinder- und Jugendarbeit

Gruppe LA ZLS insgesamt 17 Nennungen (n=89):
P5, P15, P16, P17, P27, P29, P33, P43, P64, P69, P71, P74, P75, P85, P86, P88, P93

Über die Arbeit als Nachhilfelehrerin hinaus werden verschiedene Erfahrungen in der (ehrenamtlichen) Kinder- und Jugendarbeit genannt. Dazu zählen Arbeitserfahrung in einem Kinderheim (P15), die Betreuung einer Jugendgruppe der Freiwilligen Feuerwehr (P17), Erfahrung als Kinderskilehrerin (P15, P85), Verantwortung für die Jugendarbeit in einem Schwimmverein (P27) und die Begleitung von Schulschikursen (P29). Zwei Bewerberinnen geben an, als Jungscharleiterinnen tätig zu sein (P64, P86), eine Bewerberin arbeitet als „Familienentlasterin (Lernförderung und Sozialbetreuung) [...] für Menschen mit Autismus und Asperger-Syndrom“ (P43). Eine Bewerberin (P93) gibt an, Ausstellungsführungen für Schulgruppen zu machen.

Erfahrungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit werden an verschiedenen Stellen in den Texten genannt, am häufigsten sprechen die Bewerberinnen diese Erfahrungen in der ersten Texthälfte und in Zusammenhang mit Nachhilfe, Schulpraktika und den Möglichkeiten, die eine Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm eröffnet, an. Die meisten Bewerberinnen weisen kurz und neutral auf die Erfahrung hin. Ausführliche Darstellungen und

ausschließlich positive Formulierungen sind selten, kritische Reflexionen über die Tätigkeit kommen nicht vor.

[Ich werde] meine Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen einbringen und weiter vertiefen können, die ich schon als Leiterin eines Jugendkreises meiner Gemeinde gemacht habe [sic].
(P69, neutral)

Meine freiwillige Tätigkeit bei der katholischen Jungschar [Ortsname], bei der ich mich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigte, zeugt von meiner Freude an der Arbeit mit Kindern und jungen Erwachsenen, da sie immer wieder in der Lage sind, einen aufs Neue zu begeistern und einen daran erinnern, die Freude an den kleinen Besonderheiten des Lebens nicht zu vergessen.
(P64, ausschließlich positiv)

Gruppe LA NZLS insgesamt 13 Nennungen (n=89): P2, P18, P21, P22, P30, P32, P36, P39, P47, P49, P50, P65, P80

In den Motivationsschreiben werden verschiedene Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit angesprochen. Fünf Bewerberinnen sammelten als Sporttrainerinnen Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen (P2, P36, P39, P50, P80), andere Bewerberinnen betreuten Jungschargruppen (P18, P65), arbeiteten in Kinderferiencamps (P21, P30, P39, P47), mit Kindergruppen der Caritas (P32) oder Pfadfindergruppen (P22, P49).

Erfahrungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit werden an verschiedenen Stellen in den Texten genannt, am häufigsten sprechen die Bewerberinnen diese Erfahrungen in der ersten Texthälfte und in Zusammenhang mit Schulpraktika und den Möglichkeiten, die eine Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm bietet, an. Ähnlich viele Bewerberinnen weisen nur kurz auf die Erfahrung hin bzw. schreiben ausführlicher darüber. Ebenso ausgeglichen ist die Zahl der Personen, die die Erfahrung neutral wiedergeben und jener Personen, die sie ausschließlich positiv beschreiben. Eine Bewerberin reflektiert ihre Erfahrungen kritisch. Die folgenden drei Zitate zeigen eine neutrale, eine ausschließlich positive sowie die kritisch-reflektierte Darstellung:

Ich arbeite seit neun Jahren ehrenamtlich als Schwimmtrainerin beim [Vereinsname] im Nachwuchsbereich und seit sieben Jahren als Schwimmlehrerin für Kinder ab vier Jahren.
(P80, neutral)

Bei den Österreichischen Pfadfindern habe ich bereits früh eine Führungsposition und erst kürzlich die Leitung eines Pfadfinderheims übernommen. Die Arbeit mit Kindern erfüllt mich schlichtweg persönlich so sehr, weshalb [sic] ich mich im Bereich Unterricht und Erziehung weiterentwickeln möchte.

(P22, ausschließlich positiv)

Durch meine zweijährige Tätigkeit als Jugend-Handballtrainerin habe ich viel in Bezug auf die Arbeit mit Kindern gelernt. Zwar stand dabei stets der Spaß im Vordergrund, trotzdem sind oftmals großes Durchsetzungsvermögen und die Fähigkeit, Kinder zu motivieren gefragt. Diese Eigenschaften waren mir auch bei meinen Ferienjobs als Betreuer bei diversen Abenteuerwochen sehr hilfreich. Dort war zusätzlich Teamfähigkeit, Kreativität und Verlässlichkeit gefragt. Schließlich waren wir Betreuer gemeinsam dafür verantwortlich, die Kinder eine Woche lang zu beschäftigen und am Ende wieder gesund nach Hause zu bringen.

(P39, kritisch-reflektiert)

Gruppenvergleich und Analyse

In der Gruppe LA ZLS gibt es etwas mehr Nennungen zu Erfahrungen im Bereich Kinder- und Jugendarbeit als in der Vergleichsgruppe (Abb. 28). In beiden Gruppen kommen Angaben zu Tätigkeiten in diversen Sportvereinen, Feriencamps und Erfahrungen als Jungscharleiterinnen vor. Nur selten wird auf die Erfahrung eingegangen und in Zusammenhang mit der Bewerbung um eine Fremdsprachenassistentenstelle näher erläutert.

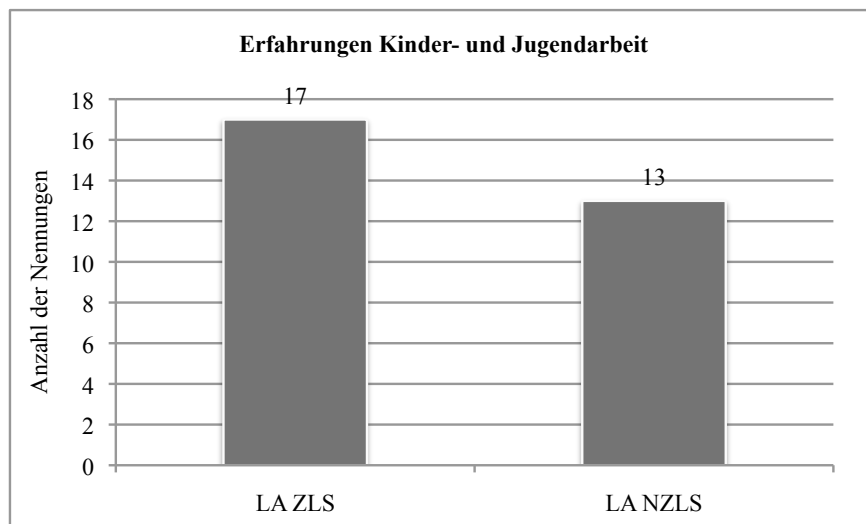


Abb. 28: Erfahrungen Kinder- und Jugendarbeit

Die Positionierung der Textstelle zu Erfahrungen im Bereich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist in beiden Gruppen ähnlich. Am häufigsten wird darauf in der ersten Texthälfte hingewiesen. In der Gruppe LA ZLS erfolgt die Nennung überwiegend im Kontext von Nachhilfe, in der Gruppe LA NZLS im Kontext von Schulpraktika. Die Darstellungen der Gruppe LA ZLS sind meist kurz und neutral. In der Gruppe LA ZLS gibt es mehr Texte, in denen ausführlicher auf die Erfahrung eingegangen wird, gleich viele Bewerberinnen dieser Gruppe wählen eine neutrale bzw. eine ausschließlich positive Darstellung. Eine kritische Reflexion der Erfahrung kommt bei einer Bewerberin vor. Es handelt sich um eine Bewerberin der Gruppe LA NZLS.

5.2.1.3.3. Sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich

Gruppe LA ZLS insgesamt 6 Nennungen (n=89)

Erwachsenenbildung 2 Nennungen: P73, P87

Vertragslehrerin 3 Nennungen: P9, P21, P63

Hort, Nachmittagsbetreuung eine Nennung: P21

Auf Erfahrungen in der Erwachsenenbildung verweisen zwei Bewerberinnen (P73, P87). Beide halten Sprachkurse für Erwachsene. Eine der Bewerberinnen (P87) geht nicht näher darauf ein, die zweite Bewerberin (P73) beschreibt die Erfahrung als Sammeln zusätzlicher Qualifikationen im außerschulischen Bereich der Fremdsprachenvermittlung. Drei Personen (P9, P21, P63) geben im Motivationsschreiben an, zum Bewerbungszeitpunkt als Vertragslehrerin in Österreich beschäftigt zu sein. Diese Personen bringen mehr Schul- und Unterrichtserfahrung mit als andere. Eine Bewerberin (P9) geht auf die erlebten Gruppendifferenzen ein. Zu Erfahrungen als Hort- oder Nachmittagsbetreuerin gibt es in der Gruppe LA ZLS eine Nennung (P21). Es wird nicht näher auf die Erfahrung eingegangen.

Die Bewerberinnen nennen sonstige pädagogische Erfahrungen in der ersten Texthälfte. Am häufigsten sind diese in den Kontext Unterrichtspraktikum und DaF/DaZ-Erfahrungen eingebunden. Angaben zu Nachmittagsbetreuung und Erwachsenenbildung sind kurz und neutral formuliert, Angaben zur Tätigkeit als Vertragslehrerin werden ausführlicher und kritisch-reflektiert bzw. ausschließlich

positiv dargestellt. Die folgenden Zitate zeigen exemplarisch die unterschiedlichen Darstellungen:

Zusätzlich halte ich Englischkurse für Erwachsene an [Name der Institution].
(P87, neutral – Erwachsenenbildung)

Derzeit unterrichte ich an einem Gymnasium den Unterrichtsgegenstand Englisch in der 5., 6., 9. und 10. Schulstufe. Der Altersunterschied, der unterschiedliche Wissensstand und die unterschiedlichen Bedürfnisse meiner Schülerinnen sind eine didaktische Herausforderung, an der ich wachse und aus der ich viele neue Erkenntnisse gewinne.
(P9, kritisch-reflektiert – Vertragslehrerin)

Nach Abschluss meines Lehramtsstudiums [...] konnte ich im vorigen Schuljahr im Rahmen des Unterrichtspraktikums und auch heuer als Vertragslehrerin wichtige Unterrichtserfahrungen sammeln. Es macht mir Spaß, den Schülerinnen und Schülern die Fremdsprache näherzubringen und mit geeigneten Unterrichtsmethoden ihre Motivation für Sprache und Zielsprachenland [sic] sichtbar zu steigern.
(P63, ausschließlich positiv – Vertragslehrerin)

Gruppe LA NZLS insgesamt 6 Nennungen (n=89): Erwachsenenbildung eine Nennung: P19 Vertragslehrerin 3 Nennungen: P12, P24, P37 Hort, Nachmittagsbetreuung 2 Nennungen: P22, P44

Eine Bewerberin (P19) gibt an, in der Erwachsenenbildung zu arbeiten. Als besonders lehrreich beschreibt sie die Erfahrung, dass „Gruppen von Lernenden, sei es in der Erwachsenenbildung oder in der Schule, kaum homogen sind, sondern meist mehrsprachig und multikulturell“. Drei Bewerberinnen (P12, P24, P37) weisen im Motivationsschreiben darauf hin, dass sie zum Bewerbungszeitpunkt als Vertragslehrerinnen in Österreich tätig sind. Alle drei geben an, seit mehreren Jahren an einer Schule angestellt zu sein, eine Bewerberin (P12) ist bereits seit acht Jahren als Lehrerin tätig. Eine Bewerberin (P44) arbeitet als Hortpädagogin, eine weitere (P22) als Pädagogin in der Nachmittagsbetreuung.

Die meisten Bewerberinnen nennen Arbeitserfahrung in der Erwachsenenbildung, in der schulischen Nachmittagsbetreuung bzw. als Vertragslehrerin in der ersten Texthälfte. Die Angaben finden im Kontext von Auslandsaufenthalten, DaF/DaZ, Ausbildung und den Möglichkeiten der Programmteilnahme statt. Die Darstellungen

sind bei fast allen ausführlich. Es kommen kritisch-reflektierte und ausschließlich positive Darstellungen vor:

In der Nachmittagsbetreuung bin ich unter anderem für die Planung und die Durchführung eines speziellen Lerntrainings für leistungsschwache Schülerinnen als auch für die Vorbereitung verschiedener Freizeitaktivitäten zuständig. Durch diese Tätigkeit werde ich immer wieder mit Situationen konfrontiert, die mir meine Wissenslücken in Bezug auf Deutsch als Zweitprache aufzeigen. Meine Neugier, was wohl hinter den Lernschwierigkeiten von Schülerinnen mit Migrationshintergrund stecken mag, war geweckt und verband sich mit meiner Liebe zu Büchern.

(P22, kritisch-reflektiert - Nachmittagsbetreuung)

Momentan bin ich als Hortpädagogin tätig. Die Erfahrungen in meinem derzeitigen Beruf [...] haben mir gezeigt, wie viel Freude es mir bereitet, mit Kindern zu arbeiten, sie zu fordern und zu fördern und ihnen ein Stück Erfahrung von meiner Seite, sowohl fachlich als auch menschlich, mit ins Leben zu geben.

(P44, ausschließlich positiv - Hortpädagogin)

Gruppenvergleich und Analyse

Das Verhältnis der Nennungen in beiden Gruppen ist relativ ausgeglichen (Abb. 29).

In beiden Gruppen geben jeweils drei Personen an, im Schuldienst zu stehen, in der Gruppe LA ZLS gibt es mehr Angaben zu Unterricht in der Erwachsenenbildung, in der Gruppe LA NZLS mehr Angaben zu Hort und Nachmittagsbetreuung. Insgesamt ist in der Kategorie ‚sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich‘ die Anzahl der Nennungen mit fünf in der Gruppe LA ZLS bzw. sechs Nennungen in der Gruppe LA NZLS gering.

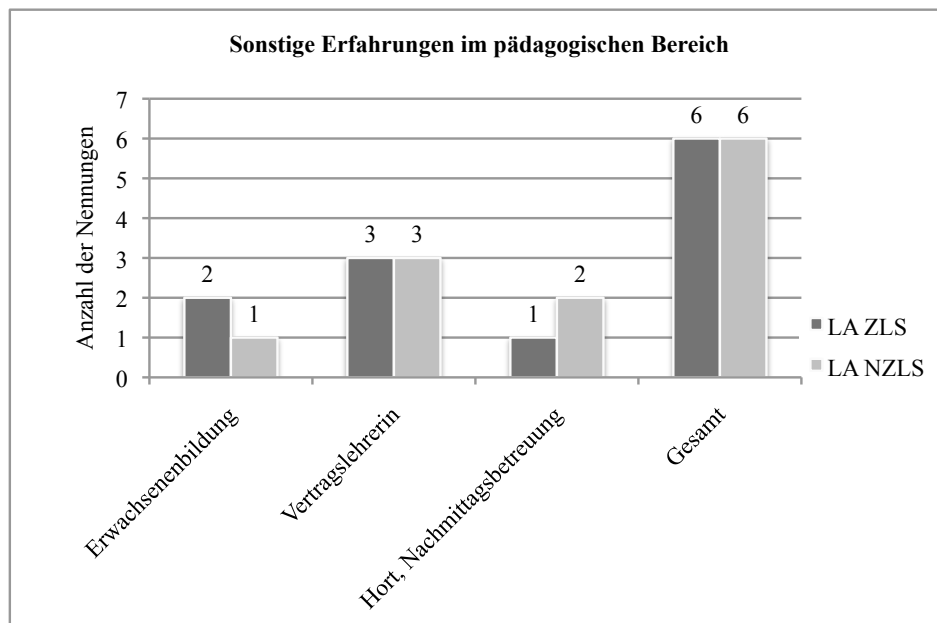


Abb. 29: Sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich

Am häufigsten wird in beiden Gruppen in der ersten Texthälfte auf sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich hingewiesen. Die Kontexte sind divers, in beiden Gruppen kommen die Angaben unter anderem im Kontext von DaF/DaZ vor. Bei der Länge der Angaben ist folgendes Muster zu erkennen: In der Gruppe LA ZLS beschreiben nur Vertragslehrerinnen ihre Erfahrungen ausführlicher, die Angaben zu Nachmittagsbetreuung und Erwachsenenbildung sind kurz und neutral formuliert. In der Gruppe LA NZLS gehen fast alle Bewerberinnen ausführlich auf ihre Erfahrungen ein, die Formulierungen sind kritisch-reflektiert bzw. ausschließlich positiv.

5.2.1.3.4. Zusammenfassung und Gruppenvergleich

In 178 Motivationsschreiben werden 72 Angaben zu Arbeitserfahrungen gemacht (Abb. 30). In der Gruppe LA ZLS sind in der Kategorie ‚Nachhilfe‘ (21 Nennungen), in der Gruppe LA NZLS in der Kategorie ‚Erfahrungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit‘ (13 Nennungen) die meisten Angaben zu verzeichnen. Während in der Gruppe LA ZLS insgesamt 44 Nennungen gezählt wurden, sind es in der Gruppe LA NZLS mit 28 Nennungen deutlich weniger. In der Kategorie ‚sonstige Erfahrungen im schulischen Bereich‘ sind die Häufigkeiten gleich: Die Zahl der Nennungen ist im

Vergleich zu den beiden anderen Kategorien in beiden Gruppen gering. Nachhilfe und Erfahrungen in der (ehrenamtlichen) Kinder- und Jugendarbeit werden im Vergleich zu Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, als Vertragslehrerin und als Nachmittagsbetreuerin deutlich häufiger von den Bewerberinnen genannt. Warum viel mehr Bewerberinnen mit dem Studium einer Fremdsprache auf Nachhilfe hinweisen, ist offen. Möglicherweise wird in Fremdsprachen mehr Nachhilfe gegeben als in anderen Fächern.

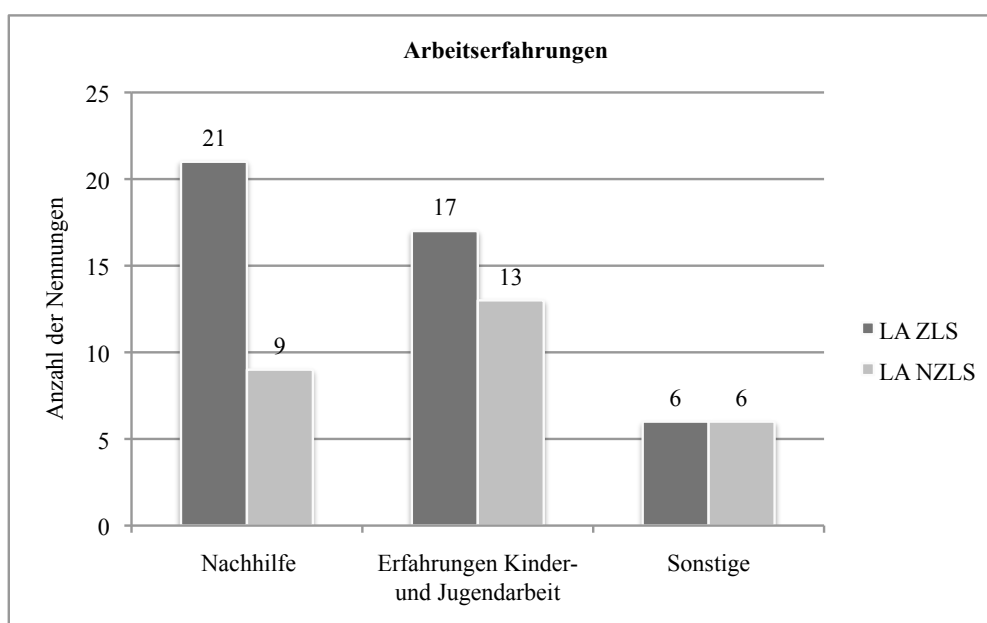


Abb. 30: Arbeitserfahrungen
(Nennungen gesamt n=72; Personen gesamt n=178)

Mehrfachnennungen

In der Gruppe LA ZLS sind in 32 Texten 44 Angaben zu Arbeitserfahrungen zu verzeichnen. In zwölf Texten kommen mehrere Nennungen vor, wobei die Kombination Nachhilfe und Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit am häufigsten vorkommt. Eine Person nennt zwei verschiedene Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit, eine Person zwei sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich (Abb. 31).

Nummer Primärdokument	Arbeitserfahrung 1	Arbeitserfahrung 2
#5	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#16	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#21	Sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich	Sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich
#17	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#27	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#29	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#33	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#71	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#74	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#75	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#86	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#88	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit

Abb. 31: LA ZLS: Mehrfachnennungen Arbeitserfahrungen (Kategorien)

In der Gruppe LA NZLS sind 28 Angaben in 25 Texten zu verzeichnen. In drei Texten werden zwei Kategorien genannt, dies sind vergleichsweise wenige Mehrfachnennungen (Abb. 32).

Nummer Primärdokument	Arbeitserfahrung 1	Arbeitserfahrung 2
#22	Kinder- und Jugendarbeit	Sonstige Erfahrungen
#30	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit
#36	Nachhilfe	Kinder- und Jugendarbeit

Abb. 32: LA NZLS: Mehrfachnennungen Arbeitserfahrungen (Kategorien)

Art der Darstellung

Positionierung im Text: In beiden Gruppen kommen Angaben zu Arbeitserfahrungen in verschiedenen Textabschnitten vor. Auf Nachhilfe und Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird sowohl in der ersten als auch in der zweiten Texthälfte eingegangen, sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich werden in beiden Gruppen meist im ersten Teil des Motivationsschreibens genannt. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind gering. Arbeitserfahrungen werden im Text eher unauffällig positioniert. Sie sind kaum als TextEinstieg oder am Textende zu finden. Sie werden angeführt, eine besondere Bedeutung, die sich in einer exponierten Textposition ausdrückt, ist nicht erkennbar.

Umfang der Darstellung: In beiden Gruppen kommen kurze und ausführliche Angaben zu Arbeitserfahrungen vor. In der Gruppe LA ZLS überwiegen kurze Darstellungen von Nachhilfe und von Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Nachhilfe wird in Aufzählungen mit anderen Tätigkeiten genannt. Es erscheint der Eindruck, dass Nachhilfe zwar in Zusammenhang mit der Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin gesehen wird, worin der Bezug zwischen den beiden besteht, wird aufgrund des Aufzählungscharakters nicht deutlich. Die Bewerberinnen müssten möglicherweise zu weit ausholen, um die Beziehung zu erläutern, gleichzeitig ist der Platz im Motivationsschreiben beschränkt. In der Gruppe LA NZLS werden sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich meist ausführlich beschrieben, während hier in der Gruppe LA ZLS gleich viele kurze und ausführliche Angaben vorkommen. Die Angaben zu Arbeitserfahrungen sind in der Gruppe LA ZLS häufig kürzer als in der Vergleichsgruppe. Bisherige Arbeitserfahrungen sind den Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS möglicherweise weniger bedeutsam als der Vergleichsgruppe, denkbar ist auch, dass ihnen bei anderen Themen eine detaillierte Darstellung leichter fällt.

Inhaltliche Kontexte: Arbeitserfahrungen sind in beiden Gruppen in diverse Kontexte eingebunden. Zu diesen Kontexten zählen Ausbildung, Schulpraktika und Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache. In der Gruppe LA NZLS sind die Kontexte breiter gefächert als in der Gruppe LA ZLS. Eine besondere Nähe zwischen Arbeitserfahrungen und einer anderen Kategorie ist nicht zu erkennen.

Färbung: In beiden Gruppen kommen neutrale, ausschließlich positive und kritisch-reflektierte Beschreibungen vor. In der Gruppe LA ZLS überwiegen neutrale Formulierungen. Diese Tendenz ist in der Gruppe LA NZLS nur in der Unterkategorie ‚Nachhilfe‘ zu erkennen. Bei neutralen Darstellungen wird nicht deutlich, warum Bewerberinnen es nicht dabei belassen, diese im Lebenslauf anzuführen. Arbeitserfahrungen im pädagogischen Bereich werden von den Bewerberinnen kaum genützt, um exemplarisch ihre Professionalität zu verdeutlichen. Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie sonstige Erfahrungen

im pädagogischen Bereich werden von der Gruppe LA NZLS tendenziell positiv dargestellt.

5.2.1.4. Zusammenfassung der Auswertung

Überblick allgemein

Aus den vielen Codes des offenen Kodierens wurden in einem ersten Schritt die drei Kategorien ‚Auslandserfahrungen‘, ‚Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika‘ und ‚Arbeitserfahrungen‘ entwickelt und die Codes diesen Kategorien zugeordnet. Als übergeordnete Kategorie wurde ‚bisherige Ausbildungen und Erfahrungen‘ bestimmt. In den Motivationsschreiben stellen Bewerberinnen eine Beziehung zwischen bisherigen Ausbildungen und Erfahrungen und Fremdsprachenassistenten her. Der Überblick über die Kategorien und deren Besetzung im Gruppenvergleich zeigt, dass in der Gruppe LA ZLS die Kategorie ‚Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika‘, in der Gruppe LA NZLS die Kategorie ‚Auslandserfahrung‘ am stärksten besetzt ist (Abb. 33). In der ersten Gruppe wurden 180 Nennungen als ‚bisherige Ausbildungen und Erfahrungen‘ kodiert, in der zweiten Gruppe 151. Fasst man beide Gruppen zusammen, ist die Kategorie ‚Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika‘ am stärksten besetzt (insgesamt 135 Angaben), 124 Angaben wurden als Auslandserfahrungen kategorisiert, 72 als Arbeitserfahrung, die nicht in Form eines Ausbildungspraktikums gesammelt wurde. Arbeitserfahrungen spielen im Vergleich zu den beiden anderen thematischen Kategorien eine untergeordnete Rolle. Bei den meisten Bewerberinnen handelt es sich um Lehramtsstudierende bzw. um Absolventinnen, die am Beginn ihres Berufslebens stehen. Vielen fehlt noch Berufserfahrung als Lehrerin, sie können im Bewerbungstext nicht darauf verweisen.

	Auslandserfahrung		Ausbildung und ausbildungsbezogene Praktika		Arbeitserfahrungen		Summe Anzahl der Angaben
	Anzahl der Angaben	Anzahl der Texte	Anzahl der Angaben	Anzahl der Texte	Anzahl der Angaben	Anzahl der Texte	
LA ZLS	61	43	75	56	44	32	180
LA NZLS	63	45	60	48	28	25	151
	124	88	135	104	72	57	331

Abb. 33: Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen

Unterkategorien: Vergleich der Besetzung

Der Gruppenvergleich zeigt, dass in beiden Gruppen die Kategorien ‚studienbezogener Auslandsaufenthalt‘ und ‚Schulpraktika‘ am häufigsten vorkommen (Abb. 34). Mit Erfahrungen während eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts bzw. mit Erfahrungen während eines Schulpraktikums wird die Fremdsprachenassistenz am häufigsten verbunden. In der Kategorie ‚Auslandsaufenthalte‘ dominieren studienbezogene Aufenthalte. Über andere Auslandsaufenthalte wird vergleichsweise selten eine Verbindung zur Fremdsprachenassistenz hergestellt. Dies ist in der Kategorie ‚Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika‘ anders, hier sind mehrere Unterkategorien stärker besetzt. Markante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind bei den Kategorien ‚Nachhilfe‘, ‚Schulpraktika‘, ‚didaktische Ausbildung‘, ‚Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit‘ und bei ‚studienbezogenen Aufenthalten‘ zu erkennen: zu diesen Punkten werden in der Gruppe LA ZLS mehr Angaben gemacht. Es ist anzunehmen, dass mehr Personen der Gruppe LA ZLS über Erfahrungen als Nachhilfelehrerin und als Kinder- und Jugendbetreuerin verfügen. Da jedoch vier Semester Studienzeit zum Bewerbungszeitpunkt nachgewiesen werden müssen, ist davon auszugehen, dass Bewerberinnen beider Gruppen bereits Teile ihrer Schulpraxis und ihrer didaktischen Ausbildung absolvierten. Bewerberinnen, die keine Fremdsprache studieren, weisen seltener auf diese Erfahrungen hin.

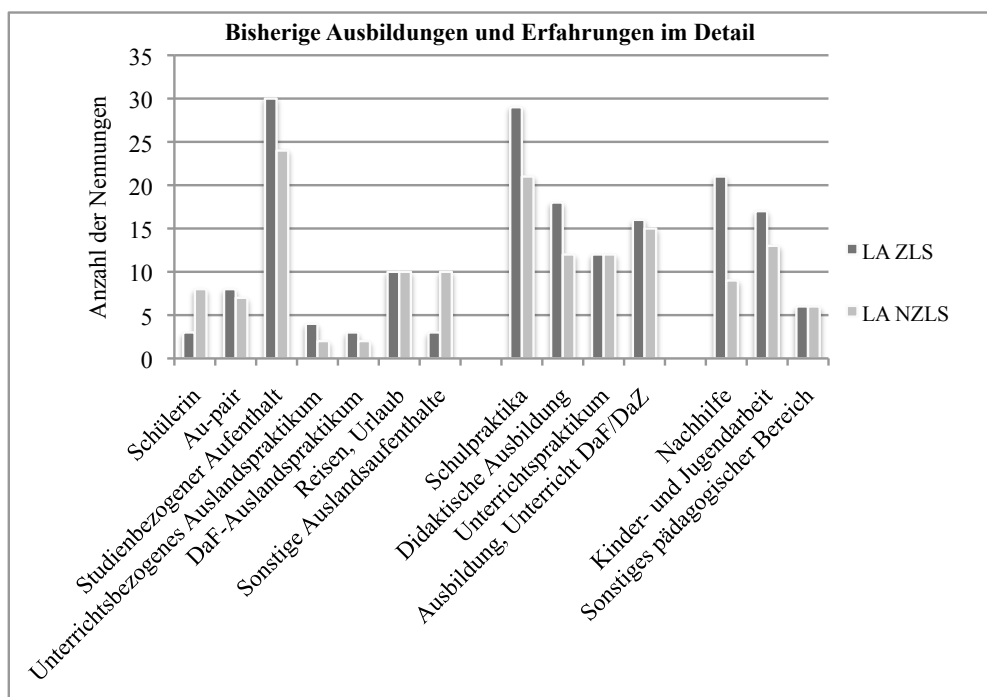


Abb. 34: Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen im Detail

Mehrfachnennungen im Vergleich

Angaben zu den drei Unterkategorien ‚Auslandserfahrungen‘, ‚Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika‘ und ‚Arbeitserfahrungen‘ kommen nicht in jedem Text vor. Manche Bewerberinnen sprechen nur Auslandserfahrungen an, andere nur ihre Ausbildung oder ihre Arbeitserfahrung. In manchen Texten finden sich Codes verschiedener Unterkategorien. Die folgende Tabelle (Abb. 35) zeigt, wie viele Texte pro Gruppe Codes zu ‚Auslandserfahrungen‘, ‚Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika‘ und ‚Arbeitserfahrungen‘ aufweisen.

LA ZLS Anzahl der Texte	LA NZLS Anzahl der Texte	Σ	Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen
11	18	29	nur Auslandserfahrung
17	17	34	nur Ausbildung
5	5	10	nur Arbeitserfahrung
		73	
16	14	30	Auslandserfahrung und Ausbildung
4	6	10	Auslandserfahrung und Arbeitserfahrung
11	8	19	Ausbildung und Arbeitserfahrung
		59	
15	7	22	Auslandserfahrung, Ausbildung und Arbeitserfahrung
10	14	24	keine Angabe zu den Kategorien

Abb. 35: Bisherige Ausbildungen und Arbeitserfahrungen: Mehrfachnennungen (Kategorien)

In der Tabelle wird zwischen Texten, die Codes zu einer Unterkategorie, zu zwei und zu allen drei Unterkategorien aufweisen, unterschieden. In jeder Gruppe gibt es Texte ohne Codes zu bisherigen Ausbildungen und Erfahrungen. In 154 von 178 Texten wurden Textstellen kodiert, die der Kategorie ‚bisherige Ausbildungen und Erfahrungen‘ zugeordnet wurden. In 73 Texten kommt lediglich eine Unterkategorie vor, in 59 Texten sind es zwei, in 22 Texten ließen sich Textstellen zu allen drei Unterkategorien finden. Am häufigsten wird die Fremdsprachenassistentz nur in Verbindung mit einer bisherigen Ausbildung genannt. Mehr Personen mit einem Lehramtsstudium der Ziellandsprache nennen zugleich Auslands-, Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen in ihrem Bewerbungsschreiben. Bei Personen, die die Fremdsprache nicht studieren, ist diese Diversität nicht gegeben. Sie nennen hingegen öfter einen Auslandsaufenthalt als einzige Verbindung zwischen ihren bisherigen Erfahrungen und der Fremdsprachenassistentz.

Art und Weise der Darstellung

Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen werden in beiden Gruppen ähnlich im Text positioniert. Die ausgewerteten Unterkategorien kommen an verschiedenen Textstellen vor. Beiden Gruppen ist gemein, dass Auslandsaufenthalte häufiger als andere Unterkategorien als TextEinstieg gewählt werden, im Vergleich zu den anderen Kategorien kommt ihnen durch diese Position besondere Bedeutung zu. Über die ersten Zeilen des Textes tritt die Bewerberin mit der Leserin in Beziehung. Bisherige Auslandsaufenthalte erfüllen eine besondere kommunikative Funktion,

indem sie als TextEinstieg gewählt werden. Die Ausbildung wird in beiden Gruppen meist in der ersten Texthälfte genannt. Am wenigsten auffällig ist die Position von Arbeitserfahrungen. Sie werden im Laufe des Textes erwähnt, jedoch nicht durch eine besondere Position hervorgehoben.

Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen werden manchmal kurz, manchmal ausführlich beschrieben. Keiner Kategorie wird im Vergleich zu den anderen übermäßig viel Platz eingeräumt. Die Unterkategorien ‚sonstige Auslandsaufenthalte‘ und ‚didaktische Ausbildung‘ werden in beiden Gruppen meist kurz angeführt. Besonders bei der didaktischen Ausbildung überrascht dies. Die Bewerberinnen erwähnen sie im Text, es scheint ihnen bewusst zu sein, dass eine Beziehung zwischen der didaktischen Ausbildung und der Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin besteht. Gleichzeitig wird auf den Zusammenhang nicht näher eingegangen. Möglicherweise halten sie den Zusammenhang für zu naheliegend, um ihn näher zu beschreiben. Genauso gut könnte allerdings auch sein, dass den Bewerberinnen der Zusammenhang nicht im Detail klar ist. Unterschiede zwischen den Gruppen und dem Umfang der Darstellung zeigen sich bei folgenden bisherigen Erfahrungen: Au-pair-Aufenthalt, DaF-Auslandspraktikum – beide häufiger ausführlich in der Gruppe LA ZLS – Ausbildung bzw. Unterrichtserfahrung DaF/DaZ, sonstige Arbeitserfahrung im pädagogischen Bereich – beide häufiger ausführlich in der Gruppe LA NZLS. Angaben zu Arbeitserfahrungen sind in der Gruppe LA ZLS tendenziell kurz. Bewerberinnen dieser Gruppe gewähren den Themen Auslandserfahrungen und Ausbildung im Vergleich mehr Platz.

Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen sind in beiden Gruppen in verschiedene Kontexte eingepasst. Am häufigsten werden mehrere Punkte zu bisherigen Ausbildungen und Erfahrungen aufgezählt oder es wird in den Texten übergeleitet zu den Möglichkeiten, die eine Teilnahme am Fremdsprachenassistenzprogramm den Bewerberinnen bietet. Die Darstellung bisheriger Ausbildungen und Erfahrungen bereitet den Boden für die Begründung der Bewerbung. Selten wird vor oder nach der Darstellung bisheriger Erfahrungen die Landes- oder Regionenwahl begründet.

Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen werden sowohl kritisch-reflektiert als auch neutral oder ausschließlich positiv wiedergegeben. In beiden Gruppen überwiegen positive Darstellungen in Kodes der Unterkategorie ‚Auslandsaufenthalte‘. Ebenso werden Schulpraktika häufiger ausschließlich positiv beschrieben. Positive Auslands- und Schulerfahrungen werden als Anknüpfungspunkte zur Fremdsprachenassistenten dargestellt. Vor allem bei Schulpraktika überrascht, dass diese nicht öfter Anlass zu kritisch-reflexiver Auseinandersetzung werden. Die Bewerberinnen halten ein Bewerbungsschreiben möglicherweise nicht für den geeigneten Rahmen, um über schwierige Schulsituationen zu reflektieren; denkbar wäre auch, dass dafür in den Texten mehr Raum für das Thema beansprucht würde als die Bewerberinnen bereit sind diesem zu widmen.

Bei Kodes der Unterkategorie ‚Ausbildung‘ kommen überwiegend neutrale Beschreibungen vor. Nachhilfe und sonstige Auslandsaufenthalte werden ebenfalls meist neutral dargestellt. Ähnlich wie bei den Schulpraktika ist nicht klar, warum die pädagogische Ausbildung und Erfahrungen als Nachhilfelehrerin zwar im Text genannt, aber nicht kritisch reflektiert werden. Für die Bewerberinnen liegt möglicherweise auf der Hand, dass eine enge Beziehung zwischen der pädagogischen Ausbildung, Nachhilfe und der Tätigkeit als Fremdsprachenassistenten liegt. Sie verzichten im Text auf eine kritische Auseinandersetzung. Möglicherweise ist ihnen nicht klar, dass ihnen dadurch die Chance entgeht, ihre pädagogische Reflexionsfähigkeit unter Beweis zu stellen.

Bei drei Kodes sind Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu erkennen: Erstens werden DaF-Auslandspraktika in der Gruppe LA ZLS kritisch-reflektiert wiedergegeben, in der Gruppe LA NZLS ist die Darstellung meist neutral. Wer bereits die Möglichkeit hatte, Deutsch als Fremdsprache im Ausland zu unterrichten und wer gleichzeitig eine Fremdsprache als Lehramtsfach studiert, ist in der Lage diese Erfahrung kritisch zu reflektieren bzw. bereit, die Erfahrungen im Bewerbungstext zur Diskussion zu stellen. Zweitens werden Erfahrungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in der Gruppe LA ZLS neutral, in der Gruppe LA NZLS häufiger ausschließlich positiv dargestellt. Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit werden damit in beiden Gruppen kaum Gegenstand einer kritischen Reflexion. Sie

werden positiv oder neutral dargestellt, eine tiefergehende Auseinandersetzung erfolgt in den Texten nicht. Drittens werden sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich von der Gruppe LA ZLS neutral, von der Gruppe LA NZLS häufiger ausschließlich positiv dargestellt. Auch bei sonstigen Erfahrungen im pädagogischen Bereich fehlt in beiden Gruppen eine kritisch-reflektive Auseinandersetzung.

Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen – Analyse DaF/DaZ

DaF/DaZ-Nennungen wurden in der Auswertung vier verschiedenen Unterkategorien zugeordnet: DaF-Auslandspraktikum, didaktische Ausbildung, Ausbildung DaF/DaZ und sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich. Die meisten Angaben liegen in beiden Gruppen zu Ausbildung bzw. Unterrichtserfahrung in DaF/DaZ vor. Wenige Bewerberinnen nennen ein absolviertes DaF-Auslandspraktikum, beschreiben ihre didaktische Ausbildung oder sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich in Hinblick auf DaF/DaZ (Abb. 36).

	LA ZLS Primärdokumente	LA NZLS Primärdokumente
DaF-Auslandspraktikum	P33, P33, P48	P40, P86
Did. Ausbildung	P17*, P48	-
Ausbildung bzw. Unterrichtserfahrung DaF/DaZ	P5, P18, P20, P21, P23, P28, P31, P33, P40, P47, P48, P56, P63, P74, P80, P88	P8, P13, P14, P15, P21, P33, P40, P43, P47, P49, P61, P86, P87, P91, P94
Sonstige Erfahrungen im päd. Bereich	-	P22*

Abb. 36: Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen DaF/DaZ – Übersicht Primärdokumente
(*keine DaF/DaZ-Ausbildung oder Erfahrung, aber kritische Reflexion über Verbindung bisheriger Ausbildungen und Erfahrung in einem anderen Bereich und DaF/DaZ)

Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen in Zusammenhang mit DaF/DaZ werden in der Gruppe LA ZLS von 16 Personen genannt, in der Gruppe LA NZLS von 15 Personen (Abb. 37). Die Häufigkeiten sind fast ident. Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Studienrichtung und der Häufigkeit der im Text angeführten DaF/DaZ-Erfahrungen. Pro Gruppe gibt es auch jeweils eine Bewerberin, die schreibt über keine DaF/DaZ-Erfahrung zu verfügen und die dies im Text kritisch reflektiert.

	LA ZLS Anzahl Personen	LA NZLS Anzahl Personen
Erfahrung im Bereich DaF/DaZ	16	15
Reflexion fehlende DaF/DaZ-Erfahrung	1	1
Keine DaF/DaZ-Erfahrung und keine Reflexion diesbezüglich	72	73

Abb. 37: Bisherige Ausbildung oder Erfahrung DaF/DaZ – numerische Übersicht

145 von 178 Bewerberinnen nehmen im Motivationsschreiben keinen Bezug auf Erfahrungen oder fehlende Erfahrungen im Bereich DaF/DaZ. Dies entspricht mehr als 80% der Bewerberinnen. Es sind keine Gruppenunterschiede in der Häufigkeit der Nennungen zu erkennen. Jene Bewerberinnen, die Erfahrungen angeben, beschreiben diese neutral. Kritische Reflexionen sind selten und kommen insgesamt in fünf Texten – vier Mal in der Gruppe LA ZLS, ein Mal in der Gruppe LA NZLS – vor (Abb. 38). Bewerberinnen, die eine Ausbildung und Unterrichtserfahrung in DaF/DaZ angeben, kommen früher im Text auf DaZ/DaZ zu sprechen als Bewerberinnen, die im Vergleich über weniger Erfahrung verfügen. Besonders Bewerberinnen der Gruppe LA NZLS mit Ausbildung und Praxiserfahrung in DaF/DaZ geben diese an früher Stelle des Motivationsschreibens an. Sie treten häufig über ihre DaF/DaZ-Erfahrungen mit der Leserin in Beziehung. Wie ausführlich auf DaF/DaZ eingegangen wird, hängt nicht mit dem Umfang oder der Art der Erfahrungen zusammen. Auch Personen mit vergleichsweise viel DaF/DaZ-Erfahrung erwähnen diese mitunter nur beiläufig. Umgekehrt kommen auch Texte vor, in denen Personen ohne DaF/DaZ-Erfahrung diese ausführlich reflektieren. Eine inhaltliche Nähe anhand thematischer Verknüpfungen im Textverlauf ist nicht zu erkennen.

	LA ZLS	LA NZLS
Keine Erfahrung und keine Reflexion darüber	72 Personen	73 Personen
Keine Erfahrung, aber reflektiert dies	1 Person: P17 (kritisch-reflektiert)	1 Person: P22 (kritisch-reflektiert)
Wenig Erfahrung: nur Ausbildung oder nur Unterrichtserfahrung in DaF/DaZ	Nur Ausbildung (11 Personen): P5 (neutral), P18 (neutral), P20 (neutral), P23 (neutral), P28 (neutral), P31 (neutral), P40 (neutral), P47 (neutral), P63 (neutral), P80 (neutral), P88 (neutral) Nur Unterrichtserfahrung (2 Personen): P21 (kritisch-reflektiert), P74 (neutral)	Nur Ausbildung (4 Personen): P8 (neutral), P43 (neutral), P87 (neutral), P91 (neutral) Nur Unterrichtserfahrung (5 Personen): P13 (ausschließlich positiv), P14 (ausschließlich positiv), P40 (neutral), P47 (neutral), P61 (neutral)
Ausbildung und Praxiserfahrung in DaF/DaZ	1 Person: P56 (ausschließlich positiv)	5 Personen: P15 (neutral), P21 (neutral), P33 (neutral), P49 (ausschließlich positiv), P94 (neutral)
Ausbildung, Praxiserfahrung und DaF-Unterrichtspraxis im Ausland	2 Personen: P33, P48 (beide kritisch-reflektiert)	1 Person: P86 (neutral)

Abb. 38: Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen DaF/DaZ - Detailübersicht

Aus den Ergebnissen ergeben sich zwei Fragen: Erstens die Frage, warum nur wenige Bewerberinnen mit DaF/DaZ-Erfahrung dies kritisch-reflektiert im Motivationsschreiben darstellen. Gerade jenen mit Erfahrung in diesem Tätigkeitsbereich müsste es leichter fallen, Verknüpfungen zwischen diesen Erfahrungen und der Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin herzustellen und konkret zu benennen, wo sie basierend auf dieser Erfahrung ihre eigenen Stärken und Schwächen als künftige Fremdsprachenassistentin sehen, welche Unterrichtsbegebenheiten sie aufgrund ihrer Erfahrung antizipieren. Zweitens stellt sich die Frage, warum nicht mehr Personen bisherige Ausbildungen und Erfahrungen in anderen Bereichen in einen Zusammenhang mit DaF/DaZ bringen. Bei allen Bewerberinnen handelt es sich um Personen, die ein Lehramtsstudium absolvieren bzw. absolvierten, die Hälfte der Bewerberinnen verfügt über eine Ausbildung, die meisten auch über Praxiserfahrung im Fremdsprachenunterricht. Die Zusammenhänge zwischen Fremdsprachenunterricht allgemein und Deutsch als Fremdsprache im Besonderen werden nur von einer Person kritisch reflektiert: Diese Bewerberin schreibt nicht nur, dass sie über keinerlei Erfahrung in DaF/DaZ verfügt, sondern

auch, dass sie als Fremdsprachenlehrerin dennoch auf Qualifikationen zurückgreifen kann, die von ihrer Ausbildung und ihrer Praxiserfahrung als Fremdsprachenlehrerin übertragbar sind auf den DaF-Unterricht. Die Bewerberin ist sich der Ähnlichkeiten und Unterschiede bewusst und kann benennen, wo ihr ihre bisherigen Erfahrungen hilfreich sein werden.

5.2.2. Fremdsprachenassistentz als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit

Die Kategorie ‚Fremdsprachenassistentz als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit‘ wurde aus den Unterkategorien ‚Fremdsprachenkenntnisse erweitern‘, ‚sich persönlich weiterentwickeln‘, ‚Unterrichtserfahrung sammeln‘ und ‚ein fremdes Schulsystem kennenlernen‘ gebildet. Im folgenden Abschnitt werden zuerst die Unterkategorien einzeln beleuchtet und die Unterschiede zwischen den Auswertungsgruppen herausgearbeitet. Die Ergebnisse werden abschließend zusammengefasst.

5.2.2.1. Fremdsprachenkenntnisse erweitern

Gruppe LA ZLS

Formulierungen

In allen Motivationsschreiben dieser Gruppe kommt der Wunsch zum Ausdruck, die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Die Bewerberinnen wählen verschiedene Formulierungen: Sie möchten ihre Sprachkenntnisse „perfektionieren“ (P2, P17), „vertiefen“ und „festigen“ (P13), „Dialektausdrücke lernen“ (P4), „sich der Sprachkompetenz eines Native Speakers annähern“ (P9), der Sprache „den letzten Feinschliff geben“ (P49), „die Kenntnisse der Sprache intensivieren“ (P90), „in allen vier Kompetenzbereiche(n) – Sprechen, Lesen, Hören, Schreiben“ dazulernen (P62), die „Praxis in der mündlichen Kommunikation“ verbessern (P23), „an der Aussprache arbeiten“ (P26), die „Sprachkenntnisse, Vokabular etc. noch zusätzlich ausweiten“ (P46).

Fremdsprachenlehrerinnen als Übermittlerinnen von Sprache und Kultur (ausführliche Nennungen: P6, P11, P14, P30, P55, P64, P67, P75, P88, P90, P92)

Die meisten Bewerberinnen dieser Auswertungsgruppe stellen sich als künftige Fremdsprachenlehrerin in Österreich dar und schreiben, sie möchten ihre Fremdsprachenassistentenerfahrungen in den Unterricht an einer österreichischen Schule einfließen lassen. Nach ihrem Auslandsaufenthalt möchten sie eine „lebensnahe“ (P55) Sprache im Unterricht verwenden und basierend auf eigenen Erfahrungen vom Gastland erzählen können:

Ich möchte ihnen [den zukünftigen Schülerinnen, Anm. SFA] sowohl einen Akzent anbieten, der so nahe an einem muttersprachlichem Akzent [sic] ist wie möglich als auch Einblicke in die Kultur und Lebensweise englischsprachiger Länder aus erster Hand gewähren. Kurzum, ich möchte meinen Schülerinnen ein lebendiges Beispiel dafür sein, dass Englisch mehr ist als nur ein Schulfach, sondern eine aktive und lebendige Sprache, die man tatsächlich verwenden und gebrauchen kann.
(P14)

Erstens ist es mir ein großes Anliegen, meine Französischkenntnisse noch weiter zu verbessern, um den Schülern in meinem späteren Berufsleben die Fremdsprache auf einem angemessenen Niveau bieten zu können. Des Weiteren steigert es auch die Qualität der Landeskunde, die ich meinen zukünftigen Schülern in Österreich vermitteln werde, wenn ich hierfür aus authentischen Erfahrungsquellen schöpfen kann.
(P67)

Die Fremdsprachenassistentenz wird als Möglichkeit beschrieben, am Akzent zu arbeiten mit dem Ziel die Aussprache an diejenige von Muttersprachlerinnen anzunähern und einen Einblick in die Kultur des Gastlands zu bekommen. Die Fremdsprachenassistentenz wird als Schritt auf dem Weg zu einer fremdsprachlich und landeskundlich kompetenten Lehrerin beschrieben. Der Entschluss zur Teilnahme am Programm wird mit Blick auf die künftige Berufstätigkeit in Österreich getroffen.

Sprachkenntnisse und Qualität des Fremdsprachenunterrichts, Sicherheit im Unterrichten (4 Nennungen: P50, P72, P74, P91)

Einige Bewerberinnen erwähnen, dass sie die Verbesserung der Sprachkompetenz in zweifacher Hinsicht als bedeutsam für ihre spätere Tätigkeit als Lehrerin erachten: Einerseits gehen sie davon aus, dass sich die Qualität des Unterrichts mit der

Fremdsprachenkompetenz der Lehrerin verbessert, andererseits erhoffen sie sich sicherer vor der Klasse zu stehen:

Da ich ab nächstem Herbst ausgebildete Hauptschullehrerin mit dem Hauptfach Englisch bin, ist es für mich enorm wichtig Spracherfahrung zu sammeln, bevor ich unterrichte. Nicht nur ich profitiere davon, indem ich sicherer in der Klasse stehe, sondern auch meine zukünftigen Schüler werden einen hochwertigen Unterricht genießen können.
(P74)

Die Bewerberin (P74) sieht einen Zusammenhang zwischen Fremdsprachenkompetenz von Lehrerinnen und deren Unterricht: Mit der Fremdsprachenkompetenz der Lehrerin steigt auch der Wert des gebotenen Unterrichts (ähnlich auch P91). Als zweiter Punkt kommt der Wunsch nach selbstsicherem Auftreten vor der Klasse zum Ausdruck (P74). Sicherheit in der Sprachverwendung wird an ein Sicherheitsgefühl beim Unterrichten geknüpft. Eine Verbindung zwischen Kompetenz in der Fremdsprache und Sicherheit stellen auch andere Bewerberinnen her (P50, P72):

Nach Abschluss meines Studiums werde ich in Österreich Englisch unterrichten und dafür möchte ich eine sehr, sehr gute [sic] Kompetenz und vor allem eine große Sicherheit im Sprachgebrauch haben.
(P72)

Die Bewerberin (P72) möchte ihr Studium mit einer sehr hohen Sprachkompetenz in ihrem künftigen Unterrichtsfach abschließen, wobei ihr diese Kompetenz nicht für das Studium, sondern für ihre spätere Unterrichtstätigkeit wichtig ist. Die deutliche Verstärkung im Ausdruck – „sehr, sehr gute Kompetenz“ und „große Sicherheit“ – weist darauf hin, dass es für sie nicht ausreicht, kompetent und sicher zu sein. Ihr Sicherheitsbedürfnis geht darüber hinaus. Den Aspekt des Selbstvertrauens als Lehrerin in Verbindung mit Fremdsprachenkompetenz spricht eine weitere Bewerberin (P50) an:

Durch einen längeren Aufenthalt in Frankreich erhoffe ich mir, mein sprachliches Können erheblich zu verbessern und meinen zukünftigen Schülerinnen und Schülern voller Selbstvertrauen entgegen [sic] zu können.
(P50)

Die spätere Interaktion mit Schülerinnen ist zentral – in Hinblick auf diese Interaktion wird versucht, das Selbstvertrauen durch Fremdsprachenkompetenz vorab zu stärken, um dann beim tatsächlichen Berufseinstieg als Lehrerin der Klasse selbstbewusst gegenüberzutreten zu können (P50).

Sprachkompetenz als Pflicht und Verantwortung (2 Nennungen: P35, P71)

Zwei Bewerberinnen (P35, P71) kommen auf die Pflicht und Verantwortung von Fremdsprachenlehrerinnen zu sprechen. Eine Bewerberin (P35) erachtet es als ihre „Pflicht“ als künftige Englischlehrerin ihr „sprachliches Niveau in der Ziellandsprache nach Möglichkeit ständig zu verbessern und zu perfektionieren“, eine weitere Bewerberin (P71) schreibt:

In Anbetracht der Tatsache, dass ich als Sprachenlehrerin (in Österreich) große Verantwortung gegenüber meinen Schüler/innen habe, jedoch in meinen Englischkenntnissen auch nach drei Jahren Studium noch immer genug Lern- und Verbesserungsbedarf herrscht, ist ein Jahr als Fremdsprachenassistentin eine gute Möglichkeit, um in meinem Englisch Fortschritte zu machen.
(P71)

Die Bewerberin spricht von ihrer Verantwortung als professionell ausgebildete Lehrerin ihren Schülerinnen gegenüber. Ihre Sprachkenntnisse in der Fremdsprache wertet sie als noch nicht ausreichend, um dieser Verantwortung gerecht zu werden. Verantwortung für das professionelle Handeln wird hier auf die eigene fremdsprachliche Kompetenz und auf künftige Schülerinnen bezogen gedacht.

Gruppe LA NZLS

Fremdsprache (23 Nennungen): P2, P3, P11, P13, P15, P16, P17, P19, P23, P25, P31, P32, P34, P36, P37, P40, P47, P60, P69, P79, P80, P82, P89), davon später Sprache als Arbeitssprache im Unterricht (5 Nennungen): P3, P25, P60, P79, P80

Einige Bewerberinnen möchten eine neue Fremdsprache lernen (P2, P23, P40), die meisten ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern. Zum Teil stammen die Fremdsprachenkenntnisse aus der eigenen Schulzeit (P19, P34, P69), eine Bewerberin (P37) begann nach ihrem Studienabschluss aus Interesse Französisch zu lernen und möchte nach Frankreich, um weiter an ihren Sprachkenntnissen zu arbeiten. Fünf Personen (P3, P25, P60, P79, P80) schreiben, sie möchten ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern, um später die Fremdsprache als Arbeitssprache in ihrem Unterrichtsgegenstand verwenden zu können:

Da heutzutage die Möglichkeit gegeben ist jedes Unterrichtsfach in englischer Sprache abhalten zu können bzw. sich jeder Gegenstand wunderbar mit dem Fach Englisch kombinieren lässt, möchte ich als angehende Junglehrerin auf eine solche Situation bestmöglich vorbereitet sein.

(P79)

Da ich diesen Ansatz erstens sehr sinnvoll finde, ich zweitens denke, dass dieser Weg in der Zukunft immer mehr forciert werden wird und ich drittens zwei Nebenfächer unterrichte, die sich für eine solche Form des Unterrichts besonders eignen (Biologie und Geschichte), ist es mir ein besonderes Bedürfnis meine Englischkenntnisse zu verbessern.

(P60)

Die beiden Zitate zeigen, dass der Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache im Unterricht als Trend wahrgenommen wird, der voraussichtlich weiter anhalten wird und in Zukunft noch verstärkt werden könnte.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich: Fremdsprachenkenntnisse erweitern

LA ZLS: Alle Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS beschreiben die Fremdsprachenassistentenz als Möglichkeit ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Unsicherheiten, was die Sprachkompetenz betrifft und Ambitionen, diese Unsicherheiten abzubauen, werden deutlich. Die (künftigen) Fremdsprachenlehrerinnen machen ihre berufliche Kompetenz vor allem an ihrer eigenen fremdsprachlichen Kompetenz fest, wobei als Ziel eine möglichst muttersprachliche Sprachverwendung gilt. Durch die Auslandserfahrung erhoffen sich viele Bewerberinnen, ihren Unterricht in Österreich später lebendiger gestalten zu können sowie Sprache und Kultur authentischer vermitteln zu können.

LA NZLS: 23 Bewerberinnen dieser Gruppe geben im Motivationsschreiben an, dass sie während der Fremdsprachenassistentenz ihre Sprachenkenntnisse verbessern möchten. Fünf dieser Personen schreiben, sie können sich vorstellen, als Lehrerin in Österreich ihr Fach in einer Fremdsprache – der Landessprache des Fremdsprachenassistentenzaufenthalts – zu unterrichten.

Vergleich, Analyse

Alle Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS geben an, sie möchten mit der Fremdsprachenassistenz ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern. Obwohl auch Bewerberinnen der Gruppe LA NZLS in den Motivationsschreiben Interesse bekunden, die Sprache des Gastlandes besser zu lernen, spielt dieser Aspekt eine untergeordnete Rolle und kommt nur in 23 Texten vor. Allgemein wird deutlich, dass die Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern möchten, um als Lehrerin in Österreich mit mehr Selbstvertrauen in die eigene Fremdsprachenkompetenz vor der Klasse zu stehen, um die Sprache lebendiger und authentischer zu unterrichten. Die Programmteilnahme wird als Möglichkeit dargestellt, Sicherheit für den Unterricht in Österreich zu gewinnen und den Schülerinnen professionellen Fremdsprachenunterricht zu bieten, wobei dieser vor allem an der kompetenten Sprachverwendung festgemacht wird. Bei Bewerberinnen der Gruppe LA NZLS ist die Verbindung zwischen der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse im Zuge der Fremdsprachenassistenz und der späteren Lehrtätigkeit in Österreich weniger ausgeprägt.

5.2.2.2. Sich persönlich weiterentwickeln

Gruppe LA ZLS

Im Ausland zu leben hat einen unwahrscheinlich starken und meiner Meinung nach förderlichen Einfluss auf die Entwicklung eines Menschen.
(P14)

Es ist [sic] der Reiz des Neuen, das Zurechtfinden in einer neuen, ungewohnten Umgebung und der Wunsch nach Wissen und Erfahrungen, die mich antreiben, die mich motivieren.
(P53)

Die Fremdsprachenassistenz als Möglichkeit, sich persönlich weiterzuentwickeln und seinen Horizont zu erweitern, wird in fast allen Motivationsschreiben dieser Gruppe angesprochen. Neben der Phrase „den Horizont erweitern“ und Komposita von „entwickeln“ kommen als weitere Formulierungen „Lebenserfahrung sammeln“ (P51), „persönlich reifen“ (P36), sich in einem neuen Umfeld bewähren und „an dieser Herausforderung zu wachsen“ (P74) vor. Über die unterschiedlichen Formulierungen hinweg kommt in allen Texten die Überzeugung zum Ausdruck, dass

die Auslandserfahrung die eigene Entwicklung, sei es in beruflicher Hinsicht oder in Bezug auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, fördert.

In einigen Texten wird konkret auf die postulierten Zusammenhänge zwischen Auslandsaufenthalt und persönlicher Entwicklung eingegangen. In diesen Texten sind die folgenden Elemente erkennbar: die Teilnehmerinnen und ihre Persönlichkeit zum Bewerbungszeitpunkt als erstes Element, das neue Umfeld während der Teilnahme als Anlass, auf routinierte Denk- und Handlungsmuster aufmerksam zu werden und sich zu entwickeln als zweites Element und schließlich die Teilnehmerinnen nach dem Auslandsaufenthalt, die sich weiterentwickelt haben als drittes Element:

Davon abgesehen, sehe ich ein Jahr im Ausland prinzipiell als einzigartige Möglichkeit, neue Menschen kennen zu lernen und auch neue Seiten an mir selbst zu entdecken, eine neue Art von Selbstsicherheit zu gewinnen und meine Persönlichkeit weiterzuentwickeln.
(P51)

Ich denke, Zeit im Ausland zu verbringen erhöht die Unabhängigkeit, macht offen für Neues und hilft natürlich auch dabei, Kontakte zu Einheimischen zu schließen. Ich weiß, dass eine Sprachassistentin meinen Horizont in großem Ausmaß und in vielfältiger Form erweitern würde.
(P45)

In ein neues Umfeld eingebunden zu sein, wird als Möglichkeit beschrieben, den Blick für das Eigene zu schärfen und die Vielfalt der Lebensweisen zu erkennen. Welcher Bereich des neuen Umfelds betont wird, ist in den Texten unterschiedlich: das Gastland, die Menschen, die Schule. Häufig wird die Möglichkeit in verschiedene Bereiche einen Einblick zu bekommen als Besonderheit des Programms hervorgehoben: Sowohl durch das Leben in einem neuen Land als auch durch ein neues Berufsumfeld kann gelernt werden. Die vielfältigen neuen Umgebungen werden als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit erkannt und gewürdigt.

Kombination aus beruflicher und persönlicher Entwicklung

Die Möglichkeit, sich beruflich und persönlich weiterzuentwickeln, wird mitunter als „ideale Kombination“ (P66) beschrieben und von mehreren Bewerberinnen (P66, P74, P85) angesprochen:

Allerdings sehe ich die Stelle als Sprachassistentin nicht nur als Weiterbildung [sic] meiner beruflichen Qualifikationen, sondern auch als Chance persönlich zu wachsen. In einem fremden Land auf sich alleine gestellt zu sein und mit

der Sprache umgehen zu lernen (auch wenn schon Vorwissen vorhanden ist), ist eine Erfahrung, die ich unbedingt erleben möchte. Eine neue Kultur kennen zu lernen, neue Menschen zu treffen und einmal weg von dem gewohnten Zuhause zu sein, stellt eine neue tolle Herausforderung dar.

(P74)

Ich möchte die Dinge lernen, die ich für meinen späteren Beruf als Lehrer brauchen werde und ich möchte mich genauso als Mensch weiterentwickeln.

(P85)

Die Darstellung eines Menschen, der einem fremden Land gegenübersteht, auf sich selbst gestellt ist und versucht mit der Sprache umzugehen, kommt in den Texten häufig vor. Das fremde Land wird als Gegenpol zum gewohnten Zuhause dargestellt. In den Motivationsschreiben kommt zum Ausdruck, dass das Ziel, beruflich und persönlich an der Fremdsprachenassistentenzerfahrung zu wachsen, durch die Auseinandersetzung des einzelnen Menschen mit dem Neuen, dem Erleben eines neuen Umfelds erreicht werden kann.

Gruppe LA NZLS

Ein längerer Aufenthalt im Ausland würde mich persönlich sehr stark weiterentwickeln.

(P44)

Da ist etwas, das fehlt, etwas, das eine nicht zu schließende Lücke in der menschlichen Seele zu sein scheint. Man möchte die Welt kennenlernen, die große weite Welt, die Menschen, die in ihr leben, die Sprachen, die sie sprechen und von jedem „Mehr“ dieser großen weiten Welt, das man erleben darf, weiß man, dass es einen im Innersten weiter machen wird, dass es einem einen weiteren Horizont eröffnet, dass es das eingeschränkte gesellschaftliche Dasein des Steten relativiert, einen zu mehr Perspektive befähigt und vielleicht auch das Toleranzvermögen erhöht.

(P48)

In fast allen Motivationsschreiben kommt der Aspekt der persönlichen Entwicklung durch einen Auslandsaufenthalt vor. Wie die Bewerberinnen diese Entwicklung sehen und in welchen Zusammenhang sie diesen Punkt in ihrem Motivationsschreiben setzen, ist ganz unterschiedlich und macht eine allgemeine Beschreibung schwierig. Einerseits werden in fast allen Motivationsschreiben gewünschte Entwicklungen erwähnt, andererseits sind diese individuell sehr unterschiedlich. Die zwei obigen Zitate zeigen die große Bandbreite der Darstellung: Von einigen Bewerberinnen (z.B.

P44) wird die persönliche Entwicklung kurz angesprochen, ohne näher darauf einzugehen, wie diese Entwicklung von statten gehen würde, an welche Bedingungen diese geknüpft ist oder in welche Richtung sie gehen könnte. Andere (z.B. P48) nehmen im Text ausführlich Bezug darauf, was sie antreibt und welche Zusammenhänge sie zwischen dem Leben im Ausland und der persönlichen Weiterentwicklung sehen. Zwischen diesen beiden Polen sind die Äußerungen der anderen Bewerberinnen zu verorten.

Mehrere Entwicklungsbereiche

In manchen Texten werden zwei Entwicklungsbereiche angesprochen. Einige Bewerberinnen möchten an ihrer Selbstsicherheit und Unabhängigkeit (P50), andere an ihrer Toleranz und Flexibilität (P19) arbeiten. Das folgende Zitat (P45) kann als typisch erachtet werden und zeigt, in welchen Bereichen sich die Bewerberin eine Weiterentwicklung erhofft:

Mich persönlich weiterzuentwickeln, das bedeutet unter anderem für mich die Erweiterung meiner Sprachkenntnisse, sowie die Förderung meiner Flexibilität.
(P45)

Lebenserfahrung sammeln

Neben bestimmten Entwicklungsbereichen wird der Wunsch geäußert, Lebenserfahrung zu sammeln. Die Möglichkeit, sich vom vertrauten Umfeld zu lösen und Neues kennenzulernen wird als lebensbereichernd erachtet (P2, P18, P50, P60). Das Heraustreten aus der gewohnten Umgebung wird mit Unabhängigkeit und Selbstbestimmung in Verbindung gebracht, das Gastland als vielversprechend anders, als Möglichkeit des Sich-Beweisens gesehen:

Ich möchte etwas von der Welt sehen und sie entdecken, mich in einer fremden Umgebung zurechtfinden und mehr Unabhängigkeit erlangen. Ich möchte Menschen begegnen, ein Netzwerk aufbauen, das dortige kulturelle Leben erkunden und genießen, lernen und studieren, kurz: Lebenserfahrung sammeln, eine breitere fachliche Basis erlangen und meinen persönlichen Horizont erweitern!
(P50)

Ein weiterer Grund für meinen Wunsch eine Zeit im Ausland zu verbringen, ist die Tatsache, dass ich in der Ferne auf mich selbst gestellt bin und mich

selbstständig zurechtfinden muss. Das soziale Netzwerk, welches im Heimatland bereits gegeben ist, auf das man sich verlassen kann, fällt in einem fremden Land zunächst weg. So ist man dazu gezwungen sich ein neues Netzwerk aufzubauen - Bekanntschaften und Freundschaften zu schließen. Auch diesen Aspekt erachte ich als eine zentrale Lebenserfahrung, welche Selbstvertrauen und Selbstverantwortung stärkt.
(P60)

Die beiden Textausschnitte (P50, P60) sind sehr ähnlich. Sie zeichnen einen Menschen, der sich in ein neues Umfeld wünscht, dieses für sich entdeckt und Schritt für Schritt ein neues Leben aufbaut. Im Ausland neue Kontakte zu knüpfen wird als bedeutsam und machbar beschrieben.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich: Sich persönlich weiterentwickeln

LA ZLS: In fast allen Motivationsschreiben dieser Gruppe wird die Fremdsprachenassistenten als Möglichkeit beschrieben, sich nicht nur beruflich, sondern auch persönlich weiterzuentwickeln. Als Bedingungen für die persönliche Weiterentwicklung wird die Lösung vom gewohnten Umfeld genannt, während man gleichzeitig versucht, sich alleine in einem neuen Land zurechtzufinden. Die Auslandserfahrung wird als Entwicklungs- und Lernmöglichkeit beschrieben, die dazu beitragen kann, offener, selbstsicherer, unabhängiger zu werden und sich selbst besser kennenzulernen.

LA NZLS: Fast alle Bewerberinnen dieser Gruppe verbinden mit der Fremdsprachenassistenten persönliche Weiterentwicklung. Das gewohnte Umfeld, die sozialen Beziehungen loszulassen, wird als bedeutsam in diesem Entwicklungsprozess beschrieben. Die sozialen Beziehungen zuhause geben Sicherheit, sind eingespielt und vertraut. Ein Auslandsaufenthalt ermöglicht, dieses vertraute Umfeld ein Stück los- und Neues an sich heranzulassen, neue soziale Beziehungen aufzubauen. Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Autonomie und Flexibilität werden in Zusammenhang mit persönlicher Entwicklung genannt. In den Texten kommt der Wunsch der Bewerberinnen zum Ausdruck, an sich selbst, der eigenen Persönlichkeit, zu arbeiten mit dem Ziel, ein Mensch mit einem weiteren Horizont und innerer Sicherheit zu werden.

Vergleich, Analyse

In den beiden Gruppen sind keine wesentlichen Unterschiede in dieser Kategorie auszumachen. Fast alle Bewerberinnen erwähnen die persönliche Weiterentwicklung. In den Texten beider Gruppen geht es um eine Erweiterung des persönlichen Horizonts, um die Entwicklung der Persönlichkeit, die durch Offenheit, Flexibilität, Toleranz und durch Wertschätzung anderer Standpunkte gekennzeichnet ist. In beiden Gruppen wird wiederholt auf die Möglichkeit der beruflichen und gleichzeitigen persönlichen Entwicklung im Rahmen der Fremdsprachenassistenten hingewiesen – die Bewerberinnen stellen die Teilnahme am Programm als eine Gelegenheit dar, sowohl ihre fachliche als auch ihre persönlichkeitsorientierte Entwicklung zu fördern. Über die Gruppen hinweg sind Unterschiede erkennbar, was die Ausführlichkeit und Färbung der Darstellungen betrifft.

Bewerberinnen beider Gruppen schreiben, sie möchten aus dem bekannten Umfeld heraustreten und ihre etablierten sozialen Netze vorübergehend lockern. Das neue lokale, berufliche und soziale Umfeld wird als Ressource für die bewusste Auslotung des eigenen Standpunkts gesehen. Die Bewerberinnen sprechen ihre Unsicherheiten an und erkennen Differenzen beim Vergleich der eigenen Persönlichkeit mit der gewünschten Persönlichkeit. Sie übernehmen Verantwortung für ihre Entwicklung, wobei in den meisten Texten berufliche und persönliche Entwicklung integriert gedacht werden.

5.2.2.3. Unterrichtserfahrung sammeln

Gruppe LA ZLS

Viele Bewerberinnen (insgesamt 47 Nennungen) sehen im Fremdsprachenassistentenprogramm eine Möglichkeit, Unterrichtserfahrung zu sammeln. Bei 29 Personen wird der Punkt kurz angesprochen, oft in einer Aufzählung, wie die folgenden Zitate zeigen:

Die perfekte Kombination von Unterricht und Auslandserfahrung würde es mir ermöglichen Unterrichtserfahrung zu sammeln, auf die ich mich schon sehr freue.
(P45)

Die Arbeit als Sprachassistentin in Italien wäre für mich sehr interessant, da ich in meinem zukünftigen Arbeitsfeld, der Schule, tätig wäre, Unterrichts- und interkulturelle Erfahrungen sammeln und meine Italienisch-Kenntnisse verbessern könnte.

(P86)

Theorie und Praxis verbinden (10 Nennungen: P35, P51, P55, P57, P60, P63, P72, P73, P82, P88)

Die Fremdsprachenassistentenz wird von zehn Bewerberinnen als Möglichkeit beschrieben, das in der pädagogischen Ausbildung angeeignete Wissen „in die Praxis umzusetzen“ (P51) und Studium und Berufserfahrung miteinander zu verbinden. Die Bewerberinnen kommen auf verschiedene Weise auf den Zusammenhang zwischen Studium, Unterrichtserfahrung, Fremdsprachenassistentenz und Berufseinstieg in Österreich zu sprechen. Von manchen (P55, P63, P72, P57) wird die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen als Prozess dargestellt, der aus vielen Einzelschritten besteht. Die Fremdsprachenassistentenz lässt sich in diesen Entwicklungsprozess integrieren und wird „als wichtiger professioneller und persönlicher Baustein“ (P55), als „hervorragende Ergänzung“ (P63) zur Ausbildung als Lehrerin beschrieben. In Zusammenhang mit der beruflichen Entwicklung schreibt eine Bewerberin (P72):

Die allmähliche Herantastung an den Beruf des Lehrers / der Lehrerin wird im Zuge einer Sprachassistentenz ermöglicht und diese Erfahrung möchte ich unbedingt schon während des Studiums und nicht erst im Unterrichtspraktikum sammeln.

(P72)

Der Ausdruck des allmählichen Herantastens steht für eine schrittweise erfolgende Berufseinführung, also eine nach und nach erfolgende Steigerung der Zuständigkeiten und Verpflichtungen. Dieser vorbereitende Schritt kann im Rahmen des Unterrichtspraktikums erfolgen, dieser Zeitpunkt wird von der Bewerberin als zu spät eingeschätzt. Bei einer weiteren Bewerberin (P57) kommt die praktische Unterrichtserfahrung als Teil der Ausbildung, den man selbst in Angriff nimmt, zur Sprache:

Das was mir an dem Programm der Sprachassistentenz so besonders gefällt ist, dass ich schon jetzt, während meiner Studienzeit praktische Erfahrung sammeln kann, die ich dann später, wenn ich im Berufsleben stehe, anwenden kann.

(P57)

Praktische Unterrichtserfahrung und Lehramtsausbildung an der Universität werden als getrennte Bereiche dargestellt. Durch die Fremdsprachenassistenten kann „schon“ während des Studiums Praxiserfahrung gesammelt werden und nicht erst nach der Ausbildung. Fremdsprachenassistenten und spätere Lehrtätigkeit in Österreich werden als aufeinander bezogen dargestellt: Die Bewerberinnen erwarten, auf die praktischen Erfahrungen der Fremdsprachenassistentenzeit später als Lehrerin zurückgreifen zu können.

Didaktische Kompetenzen erweitern (5 Nennungen: P9, P17, P22, P24, P35)

Auf die Möglichkeit durch die Fremdsprachenassistenten in didaktischer Hinsicht dazuzulernen, kommen fünf Bewerberinnen zu sprechen (P9, P17, P22, P24, P35). Die Bewerberinnen gehen in den Texten davon aus, dass sich die didaktischen Ansätze im Ausland von den Ansätzen in Österreich unterscheiden, wie das folgende Zitat zeigt (P9):

Eine Praktikumsstelle in Großbritannien gäbe mir Gelegenheit, meine didaktischen Fertigkeiten auf neue Gesichtspunkte und Ansatzpunkte hin zu erweitern, sie zu erproben und zu verbessern. Hierbei sehe ich im interkulturellen Lernen und im Austausch und Vergleich von didaktischen Modellen und Lehrmethoden, die in Großbritannien eingesetzt werden, eine äußerst wichtige Bereicherung für mein Lernen und Lehren.
(P9)

Die Bewerberin (P9) möchte die didaktischen Fertigkeiten, über die sie bereits verfügt, ausbauen. Im Austausch (mit Kolleginnen) und durch den Vergleich ihrer bekannter Modelle und Methoden mit Neuem, das sie in Großbritannien kennenlernt, sieht sie eine Möglichkeit, ihre eigene Entwicklung als Lehrerin zu begünstigen.

Methodenkompetenz erweitern (3 Nennungen: P24, P72, P75)

Unterrichtserfahrung wird auch in Zusammenhang mit einer Erweiterung der Methodenkompetenz genannt (drei Nennungen: P24, P72, P75). Der Wunsch, im Ausland neue Unterrichtsmethoden kennenzulernen, das eigene Methodenrepertoire zu ergänzen, wird unter anderem von der folgenden Bewerberin (P24) angesprochen:

Für einen guten Lehrer oder eine gute Lehrerin ist es, meiner Meinung nach, sehr wichtig ein großes Repertoire an Methoden zu besitzen, damit er oder sie den Unterricht abwechslungsreich und interessant gestalten kann. Somit möchte

ich den bilateralen Fremdsprachenassistentenaustausch unter anderem dahingehend nutzen, die Unterrichtsmethoden an spanischen Schulen kennenzulernen.

(P24)

Eine Bedingung guten Unterrichts ist für die Bewerberin (P24) dessen abwechslungsreiche Gestaltung. In der Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm sieht sie eine Gelegenheit, Unterrichtsmethoden kennenzulernen, die in einem anderen Land angewendet werden. Die Bewerberin (P24) geht davon aus, dass sich die Unterrichtsmethoden in Spanien von den Unterrichtsmethoden in Österreich unterscheiden. Durch die Fremdsprachenassistentenz könnte sie ihr eigenes Methodenrepertoire um die im Ausland beobachteten Methoden ergänzen und so einen Entwicklungsschritt dahingehend machen, was sie unter einer guten Lehrerin versteht.

Geringe schulpraktische Ausbildung (3 Nennungen: P22, P23, P51)

Der Wunsch nach mehr Unterrichtserfahrung vor dem Schuleinstieg als Lehrerin in Österreich wird von drei Personen (P22, P23, P51) in Kombination mit dem geringen Ausmaß der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums an Universitäten genannt:

Gerade weil die universitäre Lehrerinnen-Ausbildung an der Universität [...] doch eher wenige praxisorientierte Lehrveranstaltungen vorsieht, wäre ich über die Möglichkeit ein Jahr im Ausland unterrichtend tätig zu sein wirklich dankbar. Sie bildet meiner Ansicht nach nicht nur einen soliden Grundstock, auf dem eine kompetente Lehrtätigkeit in der Heimat aufbauen kann, sondern auch ein Mehr an Perspektiven und Offenheit gegenüber anderen Methoden.

(P23)

Pädagogisches Wissen und Handeln werden als Bestandteile von pädagogischer Kompetenz genannt. In der universitären Lehrerinnenausbildung wird ein Praxisdefizit wahrgenommen, das durch die Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm ausgeglichen werden könnte. Die Bewerberinnen (P22, P23, P51) folgen nicht dem Pfad Studium-Berufseinstieg in Österreich, sondern beschäftigen sich mit Wegen, die ihnen erlauben zu mehr Unterrichtspraxis vor der Lehrtätigkeit in Österreich zu gelangen. Die zentrale Bedeutung von praktischer Erfahrung für die berufliche Tätigkeit wird angesprochen:

Die pädagogische Ausbildung für Studierende des Lehramts ist auf einige wenige Lehrveranstaltungen begrenzt. Vor allem die praktische Ausbildung bleibt dabei meistens hinten. Doch ich denke, dass Praxis die einzige Möglichkeit darstellt, um Erfahrungen zu sammeln und später im Lehralltag souverän zu agieren.

(P22)

Die Ambivalenz zwischen dem als gering empfundenem Stellenwert, der der praktischen Ausbildung im Rahmen der Lehramtsausbildung beigemessen wird, und der subjektiv als sehr bedeutsam eingeschätzten Unterrichtspraxis für die Entwicklung als Lehrerin, wird durch die Fremdsprachenassistenten versucht auszugleichen. Souveränes Handeln als Lehrerin wird in engem Zusammenhang mit Erfahrungswissen aus der Praxis gesehen.

Gruppe LA NZLS

Viele Bewerberinnen (insgesamt 42 Nennungen) schreiben, dass sie am Programm teilnehmen möchten, um Berufserfahrung zu sammeln. Auch bei dieser Gruppe kommt der Punkt häufig (31 Nennungen) in Form einer Aufzählung vor:

[ich möchte] natürlich viele neue kulturelle Einblicke sammeln und auch meine praktischen Erfahrungen im Bereich des Lehrens erweitern.

(P25)

Weiters möchte ich als angehender Lehrer einen Einblick in das französische Schulsystem erhalten und wichtige Unterrichtserfahrungen sammeln.

(P90)

Theorie in der Praxis erproben (7 Nennungen: P4, P14, P31, P36, P56, P69, P84)

Das Programm wird als Möglichkeit beschrieben, theoretisches Wissen über Unterricht in der Praxis erproben zu können. Die Bewerberinnen schreiben, sie möchten ihr „theoretisches Wissen praktisch umsetzen“ (P56), die „abgeschlossene pädagogische Ausbildung in die Praxis umsetzen“ (P31) und „wertvolle praktische Unterrichtserfahrung sammeln“, um das „theoretische Wissen in die Praxis umzusetzen“ (P4). Die Formulierungen in den Texten sind ähnlich. Die Bewerberinnen stellen einen Bezug zwischen dem im Studium erworbenen theoretischen Wissen und der künftigen beruflichen Tätigkeit als Lehrerin, wo es um die praktische Anwendung des Wissens geht, her.

Da ich kurz vor meinem Abschluss meines Lehramtsstudiums [...] stehe, ist es mir ein Bedürfnis, meine an der Universität erworbenen Fähigkeiten in die Praxis umzusetzen [sic].

(P14)

Die Tätigkeit als Sprachassistent reizt mich schon lange und scheint perfekt zu mir zu passen. Sie würde mir die Möglichkeit bieten, mein zukünftiges Berufsfeld besser kennen zu lernen und mein im Studium erworbenes Wissen anzuwenden.

(P69)

Erste Berufserfahrung sammeln (drei Nennungen: P9, P32, P84)

Die Fremdsprachenassistentenz wird als Möglichkeit beschrieben, erste Berufserfahrung zu sammeln (P9, P32, P84). Die Bewerberinnen sehen das Programm als „Chance“: als „Chance den ersten Schritt ins Berufsleben zu setzen“ (P84) und als „erste Chance, Berufserfahrung zu sammeln“ (P9). Eine Bewerberin (P32) schreibt, sie möchte durch ihre ersten Unterrichtserfahrungen an Sicherheit für den Berufseinstieg in Österreich gewinnen:

Als Sprachassistentin hoffe ich auf die Möglichkeit, meine pädagogischen Fähigkeiten zu erweitern, eigene Ideen auszuprobieren und dabei eine andere Lehrkraft zu unterstützen. Besonders die Tatsache, dass man nicht komplett auf sich alleine gestellt ist, sondern mit anderen Lehrern/ Lehrerinnen zusammenarbeitet, sehe ich als Chance, Unsicherheiten zu überwinden und erste positive Erfahrungen in meinem späteren Berufsfeld zu machen.

(P32)

Die Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte im Rahmen der Fremdsprachenassistentenz wird als wesentlicher Punkt hervorgehoben. Die Bewerberin (P32) möchte die Lehrerinnen als Muttersprachlerin im Unterricht unterstützen, gleichzeitig erhofft sie sich Unterstützung bei der Einübung in die berufliche Praxis.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich: Unterrichtserfahrung sammeln

LA ZLS: 47 Bewerberinnen schreiben, sie möchten das Fremdsprachenassistentenzprogramm nützen, um Unterrichtserfahrung zu sammeln. 29 Personen davon sprechen den Punkt nur kurz an, andere gehen darauf ein, dass sie Theorie und Praxis des Unterrichtens miteinander verbinden möchten. Manche Bewerberinnen reflektieren über das Ausmaß der im Rahmen der Ausbildung

gebotenen und subjektiv benötigten Praxis. Einige erwarten, neue didaktische Ansätze und Methoden im Gastland kennenzulernen und ihre berufliche Kompetenz dadurch auszubauen.

LA NZLS: 42 Bewerberinnen stellen die Programmteilnahme als Möglichkeit dar, Unterrichtserfahrung zu sammeln. In 31 Texten wird der Punkt kurz erwähnt. Nur wenige Bewerberinnen beschreiben ausführlich, dass sie Theorie und Praxis miteinander verbinden möchten und dass sie die Fremdsprachenassistentenz als Chance sehen, Sicherheit und Routine im beruflichen Kontext zu gewinnen.

Vergleich, Analyse

In den Motivationsschreiben sind geringe Gruppenunterschiede zu erkennen. In der Gruppe LA NZLS wird der Punkt etwas seltener genannt (42 im Vergleich zu 47 Nennungen), allerdings häufiger in Form einer Aufzählung (31 im Vergleich zu 29 Nennungen). Die Auswertung zeigt, dass Bewerberinnen beider Gruppen eigene Unsicherheiten in der beruflichen Praxis aufgreifen. Als Strategien zum Abbau der beruflichen Handlungsunsicherheiten wählen sie Unterrichtshospitationen und das Erproben eigener Unterrichtssequenzen in der Praxis im Rahmen des Fremdsprachenassistentenprogramms mit dem Ziel, Sicherheit, Routine und ein umfassenderes Handlungsrepertoire zu gewinnen. In der Gruppe LA ZLS wird die Weiterentwicklung der didaktischen und methodischen Kompetenz angesprochen – ein Aspekt, der bei der Gruppe LA NZLS nicht vorkommt.

5.2.2.4. Ein fremdes Schulsystem kennenlernen

Gruppe LA ZLS

Die Stelle als Fremdsprachenassistentin möchte ich primär dazu nutzen, um ein anderes Schulsystem besser kennen zu lernen.
(P53)

Zusammenfassend sehe ich die Bewerbung als „foreign language assistant“ [sic] als eine einmalige Chance in einem fremden Schulsystem zu arbeiten und dadurch zu lernen.
(P73)

In 30 der 89 ausgewerteten Motivationsschreiben schreiben Bewerberinnen, dass sie die Fremdsprachenassistenz nützen möchten, um ein fremdes Schulsystem kennenzulernen. Der Aspekt wird meist nur erwähnt (22 Personen), nicht aber genauer ausgeführt. Die obigen Zitate (P53, P73) können in dieser Hinsicht als typisch angesehen werden. In acht Motivationsschreiben wird etwas ausführlicher darauf Bezug genommen, was es für die Bewerberinnen heißt, ein fremdes Schulsystem kennenzulernen und warum dies für sie Bedeutung hat. Auf diese etwas konkreteren Ausführungen wird im Folgenden eingegangen.

Für den Landeskundeunterricht bereichernd (drei Nennungen: P21, P32, P46)

Dass der Einblick in ein fremdes Schulsystem für den landeskundlichen Unterricht eine Bereicherung bringen könnte, wird von drei Bewerberinnen genannt (P21, P32, P46). Die Fremdsprachenassistenz gibt den Bewerberinnen die Möglichkeit, später den Schülerinnen in Österreich aus „eigener Erfahrung“ vom Schulsystem des Gastlandes berichten (P32) und ihnen die „Erfahrungen [...] näherbringen“ zu können (P46). Eine Bewerberin (P21) geht konkret auf den Zusammenhang zwischen eigenen Erfahrungen mit dem fremden Schulsystem und landeskundlichen Unterricht ein:

Ein weiterer wichtiger Grund, warum ich Großbritannien kennenlernen und dort unterrichten möchte, ist das dortige Schulsystem. Als Englischlehrer erkläre ich den Schülern, was ich aus Büchern weiß, beziehungsweise was mir meine Lehrer darüber beigebracht haben. Viel lieber würde ich den Kindern aber erzählen, was ich selbst im englischen Schulsystem erlebt habe. Fühlen sich britische Kinder in ihren Schulen wohl? Was halten sie von unserem System und was denken ihre Lehrer?
(P21)

Den Ausführungen liegt der Unterschied zwischen Kenntnissen über einen Gegenstand und Erfahrungen mit einem Gegenstand zugrunde. Die Bewerberin (P21) verfügt wohl über Kenntnisse über das britische Schulsystem, kennt dieses jedoch nicht aus eigener Erfahrung. Das Schulsystem wird hier lebendig dargestellt, der Fokus liegt nicht auf strukturellen Einzelheiten, sondern auf den Gefühlen derjenigen, die in diesem System agieren. Die Bewerberin (P21) hebt die Sicht der Akteurinnen

hervor: Was halten britische Schülerinnen und Lehrerinnen davon? Das Ziel, nach der Fremdsprachenassistentenz im Englischunterricht das britische Schulsystem anhand eigener Erfahrungen darzustellen, möchte die Bewerberin erreichen, indem sie das System erlebt und mit den darin agierenden Personen über ihre Einschätzungen spricht.

Bildungspolitische Diskussionen (zwei Nennungen: P22, P50)

Die bildungspolitischen Diskussionen um das österreichische Schulsystem greifen zwei Bewerberinnen auf (P22, P50). Die Diskussion wird als wiederkehrende, als „immer wieder“ auftretende beschrieben:

Gerade in den letzten Jahren entflammte in Österreich immer wieder eine hitzige Diskussion um unser Schulsystem und dessen Qualität. Dabei wird dieses oft mit anderen Systemen anderer europäischer Länder verglichen. In Wahrheit haben wir jedoch kaum Einblick, wie andere Systeme wirklich funktionieren. Ein Jahr als Sprachassistent würde mir Einblick ins französische Schulsystem geben. Wie arbeiten Lehrer in diesem Land, welche Unterschiede gibt es, was läuft besser und was eventuell schlechter?
(P22)

Es wird versucht, der stark emotional besetzten, „hitzigen“ Diskussion – dazu passt das verwendete Verb „entflammen“ – durch einen Vergleich mit Schulsystemen anderer Länder mehr Objektivität zu verleihen. Auf die Darstellungen Dritter möchte sich die Bewerberin (P22) nicht verlassen und betont den Aspekt der Wahrheit, der Wirklichkeit: Obwohl viele Menschen über Schulsysteme sprechen und internationale Vergleiche anstellen, bleibt meist ausgeklammert, dass die Vergleiche nicht auf einem unmittelbaren Erleben der Personen von Schulrealität in einem anderen Land basieren.

Schulsystem und Fremdsprachendidaktik (zwei Nennungen: P58, P80)

Das Schulsystem wird von zwei Bewerberinnen (P58, P80) in Zusammenhang mit der Fremdsprachendidaktik des Ziellandes angesprochen. Als Fremdsprachenlehrerinnen (in Ausbildung) gilt das Interesse der Art und Weise der Vermittlung einer Fremdsprache (Deutsch) in einem anderen Land. Eine Bewerberin (P58) möchte sich „im Besonderen mit dem britischen Schulsystem und [dem] dortigen Herangehen an

die Sprachvermittlung auseinandersetzen“, eine weitere Bewerberin (P80) geht in ihrer Darstellung über ein allgemeines Kennenlernen hinaus:

Ich möchte das Jahr als Fremdsprachenassistentin nützen, um das italienische Schulsystem mit der dort herrschenden Lern-Kultur kennenzulernen. Außerdem hätte ich die Möglichkeit, Teil einer italienischen Schule zu sein und mich mit der Arbeitsweise und der Gestaltung des Sprachunterrichts vertraut zu machen. Ich halte es für überaus wichtig, den kulturellen Austausch zu fördern und von den italienischen Lehrenden etwas Neues zu erfahren.

(P80)

Das neue Schulsystem wird im obigen Zitat anhand von zwei Bereichen thematisiert, die die Bewerberin näher kennenlernen möchte: die in dem System herrschende Lernkultur und die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Eine bestimmte Lernkultur wird hier in Verbindung mit strukturellen Bedingungen gesehen, das System gestaltet die Lernkultur mit. Die Auseinandersetzung mit dem Fremdsprachenunterricht beschreibt die Bewerberin (P80) einerseits als ein auf individueller Ebene stattfindendes Sich-vertraut-Machen und andererseits als kollegialen Austausch, durch den sie von anderen lernen kann. Dass durch den Austausch, also durch die Darstellung des österreichischen Schulsystems und des Fremdsprachenunterrichts auch die Lehrerinnen im Ausland etwas Neues lernen könnten, bleibt ausgeklammert.

Interesse am Vergleich von Schulsystemen (eine Nennung: P62)

Eine Bewerberinnen (P62) hebt ihr Interesse am Vergleich von Schulsystemen hervor. Die Bewerberin (P62), die bereits an einer Schule in Österreich angestellt ist, nimmt auf eine „Metaebene“ Bezug. Der Einblick in ein neues Schulsystem kann dazu genutzt werden, das Bekannte aus einer neuen Perspektive zu betrachten:

Weiters werden mir während meiner täglichen Arbeit in der Schule immer öfter die positiven als auch negativen Aspekte des österreichischen Schulsystems sowie seine möglichen Kapazitäten aber auch Grenzen vor Augen geführt. Im Angesicht dessen, wäre es für mich sehr spannend ein ausländisches Schulsystem kennenzulernen, um somit im direkten Vergleich einen kritischeren Blick - von einer Metaebene herabblickend - auf die Gesamtsituation werfen zu können.

(P62)

Ihre Erfahrungen mit den Möglichkeiten und Grenzen des österreichischen Schulsystems wecken den Wunsch, einen Schritt aus diesem System herauszutreten, ein anderes Schulsystem kennenzulernen und diese zu vergleichen. Das Ziel ist ein kritischerer Blick auf Schulsysteme allgemein.

Gruppe LA NZLS

42 Bewerberinnen von 89 erwähnen, dass sie die Fremdsprachenassistenz nützen möchten, um ein anderes Schulsystem kennenzulernen. Meist (36 Nennungen) wird der Punkt nur kurz angesprochen, oft in einer Aufzählung:

Meine Motivation zu einem Sprachassistenzeinsatz in Spanien liegt am meisten darin, meine Spanischkenntnisse zu verbessern sowie ein anderes Schulsystem kennen zu lernen.

(P57)

Die Tätigkeit als Sprachassistentin würde es mir einerseits erlauben, wichtige pädagogische Erfahrungen in einem anderen Schulsystem zu sammeln, andererseits könnte ich dabei ein neues Land, das ich schon lange kennenlernen möchte, für mich entdecken und meine eigenen Sprachkenntnisse verbessern.

(P75)

Das Sprachassistenzprogramm sehe ich als Chance, ein neues Schulsystem, neue Unterrichtsmethoden und Interaktionsformen sowie interessante Ansprechpartner kennen zu lernen.

(P93)

Impulse für die Unterrichtstätigkeit (fünf Nennungen: P4, P18, P25, P37, P83)

Dass ein Einblick in ein Schulsystem, das man nicht kennt, für die spätere Berufspraxis als Lehrerin wertvoll sein könnte, wird von fünf Bewerberinnen (P4, P18, P25, P37, P83) genannt. Eine Bewerberin (P83) beschreibt die Fremdsprachenassistenz als Möglichkeit, durch den Vergleich unterschiedlicher Schulsysteme und Arbeitsweisen ihren „Horizont zu erweitern, neue Denk- und Verfahrensweisen kennenzulernen und Impulse für die eigene Unterrichtspraxis zu erhalten“. Ausgehend vom Vergleich des fremden Schulsystems mit dem ihr bekannten österreichischen Schulsystem erhofft sie sich Entwicklungen in verschiedenen Bereichen: sowohl auf beruflicher Ebene als auch auf persönlicher Ebene. Von einer anderen Bewerberin (P4) wird die Fremdsprachenassistenz als

Möglichkeit gesehen, „wertvolle Einblicke in ein anderes Schulsystem und andere Lehrmethoden“ zu gewinnen und durch diese Einblicke Neues als Lehrerin in Österreich einbringen zu können. Zwei Bewerberinnen (P25, P37) schreiben, dass sie sich durch die Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm eine Meinung über das Schulsystem des Gastlandes bilden und Ideen für die Unterrichtsgestaltung mit nach Österreich nehmen möchten. Exemplarisch sei hier das Zitat einer der beiden Bewerberinnen angeführt:

Da ich neben meinem Studium bereits seit dreieinhalb Jahren in einem Lerninstitut arbeite und dadurch, sowie auch auf Grund diverser Schulpraktika, einen guten Einblick in das österreichische Schulsystem bekommen habe, wäre es mir ein Anliegen, auch eine andere Schulkultur aktiv zu erleben, subjektive Eindrücke zu sammeln und mir nicht nur anhand diverser Literatur und Medienberichten eine Meinung zu bilden. Ich erhoffe mir dadurch natürlich auch Inspirationen, die mir bei der Gestaltung meines späteren Unterrichts in Österreich helfen können.
(P25)

Die zweite Bewerberin (P37) äußert sich ähnlich in Bezug auf die beiden Punkte und stellt das Lesen über andere Schulsysteme der selbsterlebten Einbindung gegenüber. Sie möchte „wissen, wie es in anderen Ländern zugeht, um positive Erfahrungen als Anregungen nach Österreich zurückbringen zu können“ (P37).

Weitere Schulsysteme kennenlernen (zwei Nennungen: P54, P70)

Zwei Personen (P54, P70) geben an, dass sie bereits mehrere Schulsysteme aus eigener Erfahrung – sei es als Schülerin oder als Praktikantin – kennen und ein weiteres kennen lernen möchten. Eine der Bewerberinnen (P54) ist mit dem österreichischen und dem deutschen, die zweite (P70) mit dem österreichischen, irischen und finnischen Schulsystem vertraut. „Man kann viel aus den Unterschieden, systemeigenen Problemen und Lösungen herausziehen“, ist die Bewerberin (P70) überzeugt, „und Änderungen für die gemeinsame und individuelle Veränderung durchdiskutieren und umsetzen“. Die zweite Bewerberin (P54) schreibt, sie möchte basierend auf dem Vergleich von Schulsystemen „entscheiden und herausfinden“, welches ihr „am besten gefällt bzw. am sinnvollsten erscheint“ (P54). Ihr geht es weniger um die Diskussion von Schulsystemen als um die Entscheidung, wo sie sich später vorstellen kann zu unterrichten.

Konkrete Fragen (eine Nennung: P19)

Eine Bewerberin (P19) listet konkrete Fragen auf, die sie im Zusammenhang mit dem Schulsystem beschäftigen. Sie interessiert ganz allgemein, „wie das französische Schulsystem funktioniert“, im Besonderen möchte sie sich im Rahmen des Fremdsprachenassistenzaufenthalts die Fragen beantworten, wie die Arbeitsweise im französischen Schulsystem ist und wie viele Stunden Sprachunterricht die Schülerinnen pro Woche haben. Damit ist sie die einzige Bewerberin dieser Gruppe, die konkrete Fragen in Bezug auf das Schulsystem im Motivationsschreiben nennt.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich: Ein fremdes Schulsystem kennenlernen

LA ZLS: In knapp jedem dritten (30 von 89) Motivationsschreiben wird erwähnt, dass die Bewerberinnen ein fremdes Schulsystem kennenlernen möchten. Der Aspekt wird häufig in einer Aufzählung genannt. Acht Personen gehen näher darauf ein, sie erachten den Einblick in ein fremdes Schulsystem als wertvoll für ihren späteren Landeskundeunterricht in Österreich, für Diskussionen über Schulsysteme und um Zusammenhänge zwischen Fremdsprachenunterricht und Schulsystem zu erkennen.

LA NZLS: In 42 von 89 Motivationsschreiben nehmen die Bewerberinnen darauf Bezug, dass sie ein fremdes Schulsystem kennenlernen möchten. Die Fremdsprachenassistentin wird als Möglichkeit beschrieben, in ein Schulsystem eingebunden zu sein, das sich in seiner Funktionsweise vom österreichischen unterscheidet. Der Wunsch, ein neues Schulsystem kennenzulernen, ist mit der Hoffnung verbunden, die eigenen methodischen und didaktischen Kenntnisse zu erweitern. Die Bewerberinnen möchten sich einen Einblick aus erster Hand verschaffen und positive Schul- und Unterrichtserfahrungen als Inspiration für die Lehrtätigkeit in Österreich nutzen.

Vergleich: Bewerberinnen beider Gruppen schreiben, dass sie im Rahmen der Fremdsprachenassistentin ein fremdes Schulsystem kennenlernen möchten, wobei der Punkt häufiger in der Gruppe LA NZLS angesprochen wird. In beiden Gruppen kommt der Wunsch, ein fremdes Schulsystem kennenlernen zu wollen, häufig in Aufzählungen vor. Wird näher darauf eingegangen, zeigen sich leichte

Gruppenunterschiede: In der Gruppe LA NZLS erhoffen sich die Bewerberinnen Impulse für ihren späteren Unterricht in Österreich. In der Gruppe LA ZLS erhoffen sich Bewerberinnen im Unterricht in Österreich authentischer über das Schulsystem und den Schulalltag des Gastlandes berichten zu können.

5.2.2.5. Zusammenfassung der Auswertung

Die Bewerberinnen gehen vorwiegend auf die vier Lerninhalte Fremdsprache, Persönlichkeit, Unterricht und Schulsystem ein. Nimmt man beide Auswertungsgruppen zusammen, wird die Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung am häufigsten angeführt. Sie kommt in fast allen Texten zur Sprache. Der Unterricht als Lernmöglichkeit kommt in beiden Gruppen in jedem zweiten Text vor, ähnlich häufig auch das Schulsystem, wobei dies in der Gruppe LA ZLS etwas seltener erwähnt wird. Die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse wird in allen Texten von Personen der Gruppe LA ZLS genannt und kommt nur in jedem dritten Motivationsschreiben von Personen der Gruppe LA NZLS vor. Die Fremdsprache als Lerninhalt wird vor allem dann erwähnt, wenn sich Bewerberinnen einen beruflichen Nutzen aus der Verbesserung erhoffen. Dies trifft einerseits auf Fremdsprachenlehrerinnen zu, andererseits aber auch auf einige Personen der Gruppe LA NZLS, die angeben nach der Programmteilnahme die Sprache des Gastlandes als Arbeitssprache im Unterricht verwenden zu wollen. Nur wenige Bewerberinnen der Gruppe LA NZLS geben an, die Fremdsprache aus rein privatem Interesse lernen zu wollen.

Persönlichkeitsentwicklung als Lernmöglichkeit kommt in den meisten Texten zur Sprache. Wie man gerne sein möchte und wie man sich zum Bewerbungszeitpunkt selbst einschätzt, unterscheiden sich. Manche Bewerberinnen gehen ausführlicher darauf ein, welche Eigenschaften sie gerne entwickeln möchten, andere gehen näher auf die gewählte Strategie ein: Sie erhoffen sich, durch die Auseinandersetzung mit einem unbekannten Umfeld und der Distanz von zuhause persönlich zu wachsen.

Unterrichten als Lerninhalt wird häufig mit der Entwicklung von mehr Sicherheit in Verbindung gebracht. Die Teilnahme am Programm wird als Möglichkeit beschrieben, in Unterrichtssituationen zu üben, Erfahrungen zu sammeln und darauf aufbauend mit mehr Sicherheit an den Unterricht in Österreich heranzugehen. Personen der Gruppe LA ZLS schreiben, dass sie sich auch in didaktischer und methodischer Hinsicht eine Weiterentwicklung erhoffen. Das fremde Schulsystem wird von Personen der Gruppe LA ZLS meist mit dem Landeskundeunterricht in Österreich in Zusammenhang gebracht. Personen der Gruppe LA NZLS erwähnen die Einbindung in ein fremdes Schulsystem allgemein als Impuls für die Tätigkeit als Lehrerin in Österreich.

5.2.3. Deutsch als Fremdsprache unterrichten

Gruppe LA ZLS

Formulierungen

29 Bewerberinnen kommen im Motivationsschreiben auf den DaF-Aspekt der Fremdsprachenassistenz zu sprechen. Die unten angeführten Zitate verdeutlichen, dass sich die Darstellungen stark ähneln. Typisch ist auch, dass mit einem Satz darauf Bezug genommen wird. Längere Ausführungen sind selten. Die gemeinsame Basis der Formulierungen bildet die Phrase „Sprache und Kultur näherbringen“:

Ich würde mich sehr freuen, wenn ich die Möglichkeit erhielte den Lernenden meine eigene Sprache und Kultur näherzubringen.
(P48)

Im Rahmen dieses interkulturellen Lernens freut mich auch die Herausforderung, jungen EngländerInnen die deutsche beziehungsweise österreichische Sprache und Kultur näher zu bringen.
(P49)

Der Posten bietet mir die Möglichkeit Heranwachsenden in einem anderen Land meine eigene Muttersprache und auch kulturelle Aspekte näherzubringen.
(P46)

Als Sprachassistentin habe ich die Möglichkeit, den Schülern die österreichische Kultur und die deutsche Sprache näherzubringen.
(P16)

Weitere Formulierungen, die etwas abweichen, aber inhaltlich einen ähnlichen Bereich abdecken, sind unter anderem: „Schülerinnen mit den österreichischen Sitten und Bräuchen vertraut machen“ (P37), „die Schülerinnen für die Sprache und Kultur interessieren“ (P92), „über die österreichische Kultur, Bräuche informieren und die deutsche Sprache näherbringen“ (P27), „Wissen über die österreichische Kultur weitergeben“ (P30) und „die österreichische Kultur und Sprache weitergeben“ (P40).

Kulturvermittlung (7 Nennungen: P2, P17, P21, P36, P38, P40, P69)

Wenige Bewerberinnen zeichnen genauere Bilder der Kulturvermittlung in ihrem Motivationsschreiben. Wie didaktisch an die Aufgabe der Kulturvermittlung herangegangen werden könnte, wird von keiner Bewerberin angesprochen. Drei Bewerberinnen listen auf (P17, P40, P69), welche Teilbereiche sie zu Kultur zählen:

Daher interessiert es mich besonders, die Besonderheiten österreichischer Kultur (Kunst, Geschichte, Musik, Geografie, Alltagskultur, Essen&Trinken, Spracheigenheiten) zu vermitteln.
(P17)

Andere Bewerberinnen (P2, P36) bringen Kulturvermittlung in Zusammenhang mit ihrer Fachausbildung. Eine Musikstudentin (P36) nennt zwei konkrete Unterrichtsideen, beide in Verbindung mit Musik; eine Geschichtestudentin (P2) betont historische Aspekte:

Der an die Sprachassistenten gestellten Aufgabe, die österreichische Kultur und Sprache zu vermitteln, sehe ich mit Freude entgegen. Ich könnte mir durchaus vorstellen, bei Gelegenheit einen österreichischen Kanon aus dem Alpenraum anzustimmen bzw. einen österreichischen Volkstanz mit den Schülerinnen einmal selbst auszuprobieren - ein waghalsiges Unternehmen, aber bestimmt nicht unmöglich!
(P36)

Meine Aufgabe, den spanischen Schülerinnen und Schülern landeskundliche Aspekte Österreichs und kulturhistorische Besonderheiten näherzubringen, wäre zweifelsohne eine große Herausforderung, der ich mich aber durchaus gewachsen sehe. Durch mein Geschichtsstudium bin ich sowohl in historischer als auch in kulturhistorischer Hinsicht bestens gerüstet.
(P2)

Eine weitere Bewerberin (P21) sieht Kultur vor allem unter den Aspekten Musik und Veranstaltungen. Ihr Mitwirken bei kulturellen Veranstaltungen als „Chorsängerin, Gitarristin und Mitorganisatorin“ wird als hilfreich bei der Vermittlung österreichischer Kultur im DaF-Unterricht beschrieben. Von einer Person (P38) wird die Fremdsprachenassistentin selbst als Repräsentantin „Österreichs und seiner Kultur“ beschrieben.

Heimat und DaF-Unterricht (3 Nennungen: P1, P13, P76)

Der Begriff ‚Heimat‘ wird in Bezug auf die Vermittlung österreichbezogener Inhalte und Deutsch als Fremdsprache von drei Bewerberinnen genannt (P1, P13, P76). Die Bewerberinnen möchten den Schülerinnen im Ausland ihre „Heimat ans Herz legen“ (P1), die „Vorzüge und interessanten Seiten des Heimatlandes vermitteln“ (P76), die „Werte der Heimat“ vermitteln (P13). Der Begriff ‚Heimat‘ wird in Zusammenhang mit landeskundlichen Inhalten erwähnt. Keine Bewerberin geht näher darauf ein, wie sie an die Aufgabe herangehen würde.

Österreich und Deutschland im DaF-Unterricht (3 Nennungen: P1, P40, P72)

Drei Bewerberinnen (P1, P40, P72) weisen auf den geringen Stellenwert österreichbezogener Inhalte im Deutschunterricht im Ausland hin: Eine Bewerberin schreibt (P1), sie hat „schon oft gehört, dass der Deutschunterricht normalerweise auf Deutschland reduziert wird“, eine weitere Bewerberin (P72) möchte ihren Schülerinnen gerne „mehr Informationen über Österreich geben, [...] da vor allem über Deutschland viel gelehrt wird“. Eine Bewerberin (P40) denkt, dass „Österreich für die Schülerinnen oft ein Fremdbegriff ist, mit dem sie nichts anzufangen wissen“.

Die neue Perspektive (3 Nennungen: P1, P30, P55)

Drei Bewerberinnen (P1, P30, P55) schreiben, sie möchten die DaF-Unterrichtserfahrung dazu nutzen, ihre Muttersprache aus einer neuen Perspektive kennenzulernen. Die eigene Sprache zu unterrichten wird als positiv erachtet, da man sie „besser verstehen lernt“ (P1) und auf Strukturen, die für Muttersprachlerinnen

selbstverständlich sind, aufmerksam wird (P55). Dies wird als Mehrwert für den fremdsprachlichen Unterricht in Österreich nach der Fremdsprachenassistenz beschrieben (P55). Eine Bewerberin (P30) möchte die Fremdsprachenassistenz nützen, über ihre „eigene Sprache und Kultur zu reflektieren“ und basierend auf dieser Reflexion österreichbezogene Inhalte vermitteln.

Basis für die berufliche Zukunft (2 Nennungen: P48, P90)

Zwei Bewerberinnen (P48, P90) verweisen im Motivationsschreiben auf eine mögliche berufliche Zukunft im DaF/DaZ-Bereich. Eine der beiden Bewerberinnen (P48) verfügt über Ausbildung und Unterrichtserfahrung in DaF/DaZ. Die Erfahrungen im Rahmen der Fremdsprachenassistenz empfindet sie als „äußerst bereichernd“ für ihren „zukünftigen Beruf als Englisch/Spanisch und DaF/DaZ-Lehrerin“. Die zweite Bewerberin (P90) schreibt über ihre berufliche Zukunft:

Ich könnte mir vorstellen Deutsch als Fremdsprache nicht nur für den Zeitraum eines Sprachassistentenprogramms zu unterrichten, sondern auch als fixen Bestandteil meiner beruflichen Zukunft aufzubauen [sic].
(P90)

Gruppe LA NZLS

Formulierungen

17 Personen sprechen im Motivationsschreiben die DaF-Unterrichtstätigkeit im Rahmen der Fremdsprachenassistenz an. Die Bewerberinnen erwähnen sowohl Sprache als auch Kultur. Die Formulierungen variieren, verschiedene Verben werden verwendet, zum Beispiel „weitergeben“ (P33, P55), „näherbringen“ (P17, P44, P50, P77) und „vermitteln“ (P33, P80). Jene Bewerberinnen, die auf Deutsch als Fremdsprache zu sprechen kommen, widmen diesem Aspekt zumindest einen Satz. In Aufzählungen kommt Deutsch als Fremdsprache nicht vor. Die folgenden Zitate verdeutlichen die ähnlichen, aber doch abweichenden Formulierungen:

Ich freue mich schon auf die Tätigkeit, in jungen Menschen das Interesse an der deutschen Sprache und der österreichischen Kultur zu wecken.
(P37)

Ich fände es nun sehr spannend, fremdsprachigen Schülern die deutsche Sprache näher zu bringen - und nicht nur die Sprache, sondern auch ein Stück österreichischer Mentalität.

(P17)

Zudem möchte ich gerne meine Begeisterung für österreichische Literatur und Kunst an Schülerinnen weitergeben, ihnen Wissen über Österreich vermitteln und Interesse an meinem Heimatland wecken. Der Einsatz authentischer Materialien wird meinen Unterricht bereichern und die Schülerinnen zum Mitmachen motivieren.

(P21)

Kulturvermittlung im Detail (2 Nennungen: P42, P82)

Zwei Bewerberinnen gehen detaillierter auf Kulturvermittlung ein. Eine Bewerberin (P42) nennt Unterrichtsideen, eine andere Bewerberin (P82) erachtet ihr Geschichtstudium und ihre Erfahrungen in einer Volkstanzgruppe als gute Grundlage für Kulturvermittlung im DaF-Unterricht:

Daher ist es mir ein besonderes Anliegen, die Schüler meiner italienischen Gastschule mit anschaulichem Unterricht sowie mit kulturellen Veranstaltungen (wie z.B. Nikolausabend, Bleigießen, Kochnachmittage) für die deutsche bzw. österreichische Kultur und Lebensweise zu begeistern und ihnen unsere Bräuche und Sitten näher zu bringen. Außerdem scheint es mir sehr wichtig, auf die sprachlichen und kulturellen Unterschiede im deutschsprachigen Raum aufmerksam zu machen.

(P42)

Insbesondere das Geschichtsstudium bietet meines Erachtens nach [sic] eine gute Voraussetzung für das Sprachassistenprogramm, da ja im Gastland neben der deutschen Sprache auch österreichspezifische Inhalte und österreichische Kultur vermittelt werden sollen und ich im Rahmen meines Studiums bereits Gelegenheit hatte, Vieles über österreichische Kultur zu erlernen. Zusätzlich engagiere ich mich schon seit gut 13 Jahren in Kulturvereinen in [Ortsnamen] und kann somit auch Wissen und Kulturtechniken (musikalisches Erbe Österreichs, Volkstanz, Volkslied) aus erster Hand vermitteln.

(P82)

Österreich und Deutschland im DaF-Unterricht (1 Nennung: P50)

Eine Bewerberin (P50) erwähnt im Motivationsschreiben ihren studienbezogenen Auslandsaufenthalt, im Zuge dessen sie feststellte, dass „viele französische Jugendliche von Österreich nicht viel wissen“ (P50). Das Bewusstsein für den teilweise stark auf Deutschland ausgerichteten Sprachunterricht im Ausland

unterscheidet sie von anderen Bewerberinnen. Sie ist darauf eingestellt, dass im DaF-Unterricht unter anderem folgende Fragen an sie herangetragen werden könnten: „Ist Österreich ein Teil Deutschlands? Was für eine Sprache spricht man dort? Was ist die Hauptstadt Österreichs?“ (P50).

Österreich neu sehen lernen (eine Nennung: P2)

Eine Bewerberin (P2) erwartet sich als Folge der Fremdsprachenassistentenz, Österreich neu sehen zu lernen. Sie antizipiert als einzige Bewerberin mögliche Rückwirkungen der Tätigkeit auf ihre eigene Wahrnehmung:

Darüber hinaus werde ich mein Herkunftsland Österreich sicher mit anderen Augen betrachten, wenn ich es vorstellen und präsentieren muss. Vieles nimmt man ohne es zu hinterfragen als selbstverständlich hin. Indem man sich mit seinem eigenen Land, der eigenen Kultur beschäftigt, kann man vielleicht eher schätzen, was man hat.
(P2)

Berufliche Zukunft im DaF-Bereich (2 Nennungen: P43, P86)

Zwei Bewerberinnen sehen ihre berufliche Zukunft im DaF-Bereich. Die Teilnahme am Fremdsprachenassistentenzprogramm wird als Strategie gewählt, dem beruflichen Ziel näher zu kommen (P43):

Ich will später „Deutsch als Fremdsprache“ unterrichten. Mein Studium, Deutsch und Spanisch auf Lehramt, ist dafür schon eine gute Basis, jedoch würden die Monate in Frankreich mich meinem erhofften Arbeitsbereich sehr viel näher bringen. Es wäre ein idealer Anfang, ich könnte Erfahrungen sammeln, die mich persönlich sehr weiter bringen, die ich anderswo nicht machen könnte.
(P43)

Die Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin beschreibt die Bewerberin als Einstieg in den DaF-Unterricht. Die zweite Bewerberin (P86), die ebenfalls später als DaF-Lehrerin arbeiten möchte, sieht ihre Zukunft im Ausland:

Da ich die deutsche Sprache, Literatur und Kultur sehr schätze und da ich mich für mein Leben gerne im Ausland aufhalte und auch vorhabe, nach Beendigung meiner Studien Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raumes zu unterrichten, wäre eine Stelle als Sprachassistentin eine ideale Gelegenheit, um weitere Erfahrungen zu sammeln.
(P86)

Ihre Vorliebe für Auslandsaufenthalte und für die deutsche Sprache und Kultur führt die Bewerberin (P86) zu der Einschätzung, dass sie nach dem Ende ihres Studiums Deutsch als Fremdsprache im Ausland unterrichten wird. Die Fremdsprachenassistenz wird von ihr als Gelegenheit beschrieben, auslands- und unterrichtserfahrener zu werden.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich: Deutsch als Fremdsprache unterrichten

LA ZLS: In 29 von 89 Texten wird auf die DaF-Erfahrung der Fremdsprachenassistenz Bezug genommen. Die Fremdsprachenassistenz als Möglichkeit, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, wird meist sehr kurz angeführt. Einerseits halten die Bewerberinnen fest, dass sie sich freuen, den Schülerinnen im Ausland ihre Sprache und Kultur näherzubringen. Andererseits wird deutlich, dass kaum konkrete Vorstellungen dazu vorhanden sind. In manchen Motivationsschreiben entsteht der Eindruck, dass ein Naheverhältnis zu Sprache und Kultur mit kultureller Vermittlungskompetenz gleichgesetzt wird. Zwei Bewerberinnen erwähnen, dass sie sich eine berufliche Zukunft im DaF/DaZ-Bereich vorstellen können.

LA NZLS: 17 von 89 Bewerberinnen sprechen den DaF-Unterricht im Rahmen der Fremdsprachenassistenz an. Die Tätigkeit beschreiben die Bewerberinnen als Näherbringen, Weitergeben, Vermitteln von Sprache, Kultur und Wissen über Österreich. Zwei Bewerberinnen gehen näher auf ihre Vorstellungen zur Kulturvermittlung ein. Antizipationen, wie die Vermittlung der Muttersprache auf einen selbst wirken könnte, stellen eine Ausnahme dar. Zwei Bewerberinnen möchten nach der Fremdsprachenassistenz Deutsch als Fremdsprache unterrichten.

Vergleich:

46 der insgesamt 178 Bewerberinnen – 29 Personen der Gruppe LA ZLS, 17 Personen der Gruppe LA NZLS – beziehen sich im Motivationsschreiben auf die Aufgaben der Fremdsprachenassistenz, die in der Vermittlung österreichbezogener Inhalte und Assistenz bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Unterricht bestehen. Inhaltlich sind kaum Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen: keine

Bewerberin geht darauf ein, wie didaktisch an die Aufgaben der Fremdsprachenassistenten herangegangen werden könnte. Dies verwundert im Besonderen bei der Gruppe LA ZLS, da bei dieser Gruppe ein Transfer des Wissens als ausgebildete Fremdsprachenlehrerin stattfinden könnte.

Als zweiter Punkt fällt auf, dass die Bewerberinnen beider Gruppen DaF-Unterrichten häufig als Letztzweck beschreiben und nicht mit ihrer Weiterentwicklung in Verbindung bringen. Das folgende Zitat zeigt den Unterschied:

Es ist mir ein Anliegen, meinen zukünftigen Schülern/innen eine gute Englischlehrerin zu sein und mit der dementsprechenden Sprachkompetenz und dem kulturellen Hintergrundwissen auftreten zu können. Außerdem möchte ich es schaffen, die Kinder und Jugendlichen in England für meine Muttersprache und meine Kultur zu begeistern.
(P91, Gruppe LA ZLS)

Die Bewerberin schreibt, sie möchte während der Fremdsprachenassistenten ihre Fremdsprachenkenntnisse und ihr kulturelles Wissen über das Gastland erweitern, um beides nach dem Auslandsaufenthalt als Lehrerin in Österreich einzusetzen. Ebenso möchte sie während der Fremdsprachenassistenten Deutsch als Fremdsprache unterrichten – allerdings wird kein Bezug zur Zeit nach der Fremdsprachenassistenten hergestellt.

5.2.4. Im Ausland leben

Gruppe LA ZLS

Fremdsprachenassistenten als Möglichkeit, Auslandserfahrung zu sammeln, ein bestimmtes Land näher kennenzulernen oder in die fremde Sprache einzutauchen, kommt in allen Motivationsschreiben vor. Bei den Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS liegt der Fokus eindeutig auf der Möglichkeit, die eigenen Fremdsprachenkenntnisse auszubauen. Die Auslandserfahrung ist zwar auch bedeutsam, der Wunsch nach der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse wird jedoch hervorgehoben. Das Gastland ist vor allem in Hinblick auf den späteren Landeskundeunterricht interessant. Die Fremdsprachenassistenten wird als Möglichkeit beschrieben, zum ersten Mal oder ein weiteres Mal im Ausland zu leben. Eine Zählung der Nennungen zum Wunsch, im Ausland zu leben, wurde nicht

vorgenommen, da dieser Punkt meist in Kombination mit dem Wunsch, die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern, vorkommt.

Gruppe LA NZLS

Wunsch zum ersten Mal / ein weiteres Mal im Ausland zu leben (89 Nennungen)

Alle Bewerberinnen dieser Gruppe kommen im Motivationsschreiben auf den Wunsch, im Ausland zu leben, zu sprechen. Für manche stellt die Fremdsprachenassistentenz den ersten längeren Auslandsaufenthalt dar. Einige Bewerberinnen betonen, dass sie sich endlich den Traum vom Ausland erfüllen möchten. Andere (P90, P7) konnten bereits erste Auslandserfahrungen sammeln und möchten an bisherige positive Erlebnisse im Ausland anknüpfen:

Nachdem ich so viele positive Erfahrungen aus diesem Auslandsjahr mitgenommen habe, habe ich mich entschlossen, die Möglichkeit eines weiteren Auslandsaufenthaltes zu ergreifen und mich für die Fremdsprachenassistentenz in Frankreich zu bewerben.
(P90)

Ich warte auf eine Gelegenheit wieder für längere Zeit in Frankreich verbringen [sic] zu können. Die Tätigkeit als Sprachassistentin, in Anschluss an meine dazu passende Ausbildung, welche ich im Juni [...] abschließen werde, bietet dazu die perfekte Möglichkeit.
(P7)

Die bereits erfolgte Auslandserfahrung wird als positiv, als Jahr aus dem man viel mitnehmen konnte, beschrieben (P90). Die Fremdsprachenassistentenz wird als Möglichkeit eines weiteren Auslandsaufenthaltes (P90) und als Möglichkeit, die pädagogische Ausbildung mit einem Auslandsaufenthalt zu verbinden, angeführt.

Der Wunsch, zum ersten Mal längere Zeit im Ausland zu leben, kommt bei mehreren Bewerberinnen zum Ausdruck (P4, P17, P36). Die Auslandserfahrung wird eindringlich als „sehr großer Wunsch“ (P4, P36), als lang gehegter „Traum“ (P4) dargestellt.

Die Kombination Ausland und Unterrichten (3 Nennungen: P1, P7, P39)

Manche Bewerberinnen beschreiben die Kombination aus Unterrichten und Auslandserfahrung als besonders ansprechend:

Ich war und bin der Meinung, dass dieses Programm für mich die ideale Möglichkeit wäre, meine Begeisterung am Lehren und am Arbeiten mit Kindern mit einer interessanten Erfahrung im Ausland zu verknüpfen. Dabei hätte ich zusätzlich die Möglichkeit Berufserfahrung zu sammeln und Großbritannien von einer neuen Seite kennenzulernen.

(P39)

Der Wunsch, ein Auslandssemester zu absolvieren war bei mir schon unmittelbar nach dem Beginn meines Studiums präsent, allerdings sah ich mit meinen Lehramtsfächern (Deutsch und Geschichte) keinen tieferen Sinn dahinter, in einem nichtdeutschsprachigen Land zu studieren. Die Sprachassistentin bietet dagegen in meinen Augen eine ideale Möglichkeit, mein Studium bzw. meinen zukünftigen Beruf mit der Auslandserfahrung in Frankreich sinnvoll zu kombinieren.

(P1)

Beide Aspekte – Ausland und Unterrichten – sind für die Bewerberinnen (P1, P39) von Bedeutung. Am Fremdsprachenassistentenprogramm spricht sie besonders die Möglichkeit an, Berufs- und Auslandserfahrung kombinieren zu können.

Vielfältige Bezüge zum Gastland / die Wahl des Gastlands (6 Nennungen: P3, P19, P22, P23, P32, P34)

Die Bewerberinnen nennen vielfältige Bezüge zum Zielland, in dem sie als Fremdsprachenassistentinnen tätig werden möchten. Die Bezüge reichen von großer Affinität zu und Interesse für Sprache, Land, Geschichte und Kultur bis zum Traum vom Leben in diesem Land „aus unbestimmten Gründen“ (P22). Manche Bewerberinnen beschreiben eine bestimmte Region oder Stadt näher, in der sie eingesetzt werden möchten (P23), einige ziehen Freundschaften (P32, P19) zurück ins Zielland. Zwei Geographiestudierende begründen die Landes- bzw. Regionenwahl mit ihrem Studium (P3, P34).

Zusammenfassung und Gruppenvergleich: im Ausland leben

Der Wunsch nach einer längeren Auslandserfahrung wird in allen Texten ausgedrückt. Die Möglichkeit, im Ausland zu leben und die Fremdsprachenkenntnisse

zu verbessern, wird von Bewerberinnen der Gruppe LA ZLS häufig als ideale Kombination beschrieben, die Möglichkeit im Ausland zu leben und dabei Unterrichtserfahrung zu sammeln, wird eher in der Gruppe LA NZLS als ansprechende Kombination genannt. Die Wahl des Ziellandes wird vor allem von Bewerberinnen der Gruppe LA NZLS begründet.

5.2.5. Zeitpunkt der Teilnahme

Im Folgenden wird auf Textstellen eingegangen, die sich auf den Zeitpunkt der Programmteilnahme beziehen. In beiden Gruppen erwähnen Bewerberinnen bestimmte Zeitpunkte, sei es hinsichtlich Ausbildung, Beruf oder privater Lebensumstände, die sie als relevant für die Entscheidung sich zu bewerben erachten.

Gruppe LA ZLS

Studienende und Fremdsprachenassistentz (20 Nennungen: P1, P2, P3, P11, P14, P18, P19, P23, P24, P27, P33, P36, P39, P42, P48, P66, P67, P80, P84, P90)

20 Bewerberinnen geben im Motivationsschreiben an, dass sie kurz vor Abschluss ihres Studiums stehen. Die meisten erwähnen den Studienabschluss nur kurz, andere schreiben etwas ausführlicher darüber. Die folgenden beiden Zitate verdeutlichen die Bandbreite:

Zurzeit schreibe ich an meiner Diplomarbeit [...] und werde nach derzeitiger Planung mein Studium im Juni 2011 abschließen.
(P18)

Was meine zeitliche Planung betrifft, so befinde ich mich derzeit in meinem letzten Semester, in dem ich noch Lehrveranstaltungen zu besuchen habe, im kommenden Sommersemester werde ich mit der Diplomarbeit beginnen und vor dem Beginn des Schuljahres 2011/12 hoffe ich mein Studium erfolgreich abgeschlossen zu haben. Daran würde sich dann mein angestrebtes Sprachassistentzjahr in Spanien anknüpfen.
(P23)

Fünf Personen (P33, P36, P42, P48, P67) nennen den nahenden Studienabschluss als einen ihrer Gründe, sich zu bewerben:

Da ich nun mein Studium fast abgeschlossen habe, denke ich, es ist der perfekte Zeitpunkt noch einmal ins Ausland zu gehen.
(P48)

Da ich nun am Ende meiner Lehramtsausbildung stehe, halte ich es für eine sehr gute Ergänzung zu meinem Studium und eine riesige Bereicherung in vielerlei Hinsicht, ein Schuljahr als Sprachassistentin in Frankreich zu verbringen.
(P67)

Studienende – Fremdsprachenassistentz – Berufseinstieg in Österreich (17 Nennungen: P4, P5, P10, P17, P29, P30, P32, P35, P47, P49, P50, P51, P52, P68, P72, P74, P86)

17 Personen verweisen im Motivationsschreiben nicht nur auf das Ende ihres Studiums, sondern nennen auch den Berufseinstieg in Österreich als Station nach der Fremdsprachenassistentz. Sie streben die Programmteilnahme zwischen diesen beiden Punkten an. Sieben Personen (P4, P5, P10, P17, P29, P51, P68) geben an, dass sie die Zwischenphase nützen möchten, um in dieser Zeit Auslandserfahrung zu sammeln, drei Personen (P49, P52, P74) möchten an ihren Fremdsprachenkenntnissen arbeiten:

Nun bin ich in der glücklichen Lage mein Studium im späten Sommer bzw. frühen Herbst dieses Jahres abzuschließen und mein Traum ist es, noch einmal ins Ausland zu gehen, bevor ich meine Karriere als Lehrerin in Wien oder Niederösterreich starte.
(P29)

Ich befinde mich jetzt kurz vor dem Abschluss beider Studienfächer und will jetzt noch, bevor ich tatsächlich an einer österreichischen Schule als Englisch- und Musiklehrer zu arbeiten beginne, die Möglichkeit nützen und nach England gehen um dort ‚meinem Englisch‘ den letzten Feinschliff zu geben.
(P49)

Beruflich am Beginn und privat ungebunden (1 Nennung: P70)

Eine Bewerberin schreibt, dass sie „beruflich noch am Beginn“ steht, privat ungebunden ist und dies als „den geeigneten Zeitpunkt“ empfindet, um für einen längeren Zeitraum ins Ausland zu gehen (P70).

Gruppe LA NZLS

Studienende und Fremdsprachenassistentz (12 Nennungen: P1, P17, P27, P31, P41, P44, P49, P56, P62, P74, P76, P85)

Sieben Bewerberinnen (P27, P44, P49, P56, P62, P74, P85) schreiben, dass sie ihr Studium gerade abgeschlossen haben bzw. dieses in Kürze abschließen werden. Der

Zeitpunkt wird beiläufig erwähnt, eine Bewerberin betont, dass es ihr wichtig ist, das Studium erfolgreich zu beenden, bevor sie sich bereit fühlt, sich „in neue Abenteuer zu stürzen“ (P56). In den Texten werden Programmteilnahme und Studienabschluss aufeinander bezogen:

Ich befinde mich derzeit in der Endphase meines Diplomstudiums und plane bis Juli 2008 das Studium abgeschlossen zu haben. Danach möchte ich gerne Unterrichtserfahrung im Ausland sammeln, wofür sich das Sprachassistenten-Angebot der Österreich-Kooperation bestens eignet.
(P49)

Ich bin derzeit Studentin an der Pädagogischen Hochschule. Ich studiere im Bereich der Hauptschullehrerbildung, welche ich mit dem Bachelor hoffentlich abschließen werde. Gerne würde ich die Chance wahrnehmen, als Sprachassistentin in Schottland, nach Beendigung meines Studiums, zu fungieren.
(P74)

Fünf Bewerberinnen (P1, P17, P31, P41, P76) beschreiben den Studienabschluss als günstigen Zeitpunkt, sich zu bewerben und nennen den passenden Zeitpunkt als einen ihrer Gründe, sich zu bewerben:

Da ich diesen Sommer mein Studium beenden werde, bin ich auf der Suche nach einer neuen Herausforderung. Die Möglichkeit im Ausland zu unterrichten hat mich schon immer fasziniert.
(P76)

Studienende – Fremdsprachenassistenten – Berufseinstieg in Österreich (10 Nennungen: P2, P4, P14, P30, P45, P47, P51, P54, P66, P69)

Zehn Bewerberinnen (P2, P4, P14, P30, P45, P47, P51, P54, P66, P69) schreiben, sie möchten am Fremdsprachenassistentenprogramm zwischen dem Abschluss ihrer Ausbildung und dem „endgültigen beruflichen Fußfassen“ (P45) teilnehmen. Ihr Blick reicht über den Studienabschluss und die Fremdsprachenassistenten hinaus:

Ich bewerbe mich nach Abschluss meines Studiums, da es mir ein persönliches Anliegen ist, noch vor meinem Praktikumsjahr Erfahrung im Ausland zu sammeln. Daher ist der Zeitpunkt für mich optimal.
(P51)

Die Phase wird als Zwischenphase beschrieben (P2, P47): sie liegt zwischen der Zeit der Berufsausbildung und der Berufsausübung als Lehrerin:

Weiters ist das kommende Schuljahr für mich der ideale Zeitpunkt dafür, da ich im Sommersemester mein Lehramtsstudium abschließen werde. Die Tätigkeit als Sprachassistentin stellt ein Bindeglied zwischen zwei

Lebensabschnitten dar. Sie lässt einen Abschnitt zu Ende gehen und gleichzeitig den anderen beginnen und dient sozusagen als Brücke von der Studienzeit in die Arbeitswelt.

(P2)

Ich bin 25 Jahre alt und gerade dabei, mein Studium abzuschließen. Schon länger spüre ich den Wunsch, nach Abschluss des Studiums ein Jahr im Ausland zu verbringen. [...] Ich freue mich auf ein spannendes, lehr- und erfahrungsreiches „Auszeit“-Jahr zwischen Studium und Beruf, in dem ich wertvolle Erfahrungen - auch für die spätere Schulpraxis - machen kann!

(P47)

Sonstige Zeitbezüge (7 Nennungen: P6, P24, P34, P57, P58, P60, P80)

Bei einigen weiteren Bewerberinnen (P6, P24, P34, P57, P58, P60, P80) wird im Motivationsschreiben ebenfalls auf den Zeitpunkt Bezug genommen. Eine Person (P80) möchte während der Studienzeit am Programm teilnehmen, eine weitere (P60) die während des Studiums verpasste Chance auf einen Auslandsaufenthalt nachholen. Zwei Personen (P57, P58) schreiben, sie möchten die Wartezeit auf eine Anstellung als Lehrerin in Österreich überbrücken:

Nachdem Junglehrer in Kärnten zurzeit eine Mindestwartezeit für eine Anstellung von ca. 5 Jahren haben, möchte ich diese Zeit für mich und hoffentlich auch für andere Menschen sinnvoll nützen, und mich nicht zu weit von meinem Beruf entfernen.

(P57)

Neben Ausbildung und Beruf wird auch auf die private Situation zum Bewerbungszeitpunkt in den Motivationsschreiben verwiesen. Zwei Bewerberinnen schreiben, sie möchten am Programm teilnehmen, da sie zum gegebenen Zeitpunkt noch „ungebunden“ (P34), noch „persönlich nicht wirklich an etwas gebunden“ (P24) sind. Eine Bewerberin nimmt auf ein persönliches Ziel in Verbindung mit ihrem Lebensalter Bezug: Sie möchte vor ihrem 30. Geburtstag erneut im Ausland arbeiten (P6).

Zusammenfassung und Gruppenvergleich: Zeitpunkt der Teilnahme

LA ZLS: 38 Bewerberinnen dieser Gruppe verweisen im Motivationsschreiben auf den Zeitpunkt der Teilnahme am Fremdsprachenassistentenprogramm. Eine Bewerberin beschreibt den Zeitpunkt aufgrund ihrer privaten Lebensumstände als passend, die anderen Nennungen beziehen sich auf den Studienabschluss als biographisch günstigen Zeitpunkt. Ein Teil der Bewerberinnen verknüpft im Text zwei

biographische Stationen – Studienabschluss und Fremdsprachenassistenz – während andere darüber hinaus mit dem Berufseinstieg als Lehrerin in Österreich eine dritte biographische Station angeben.

LA NZLS: In jedem dritten Text wird auf den Zeitpunkt der Programmteilnahme Bezug genommen. Als günstiger Zeitpunkt wird die Studienabschlussphase genannt, einige Bewerberinnen beschreiben die Fremdsprachenassistenz als optimale Phase zwischen Studienende und Berufseinstieg. Sieben Personen nennen sonstige Umstände als relevant für den Zeitpunkt der Programmteilnahme – dazu zählen unter anderem private Ungebundenheit und eine fehlende Anstellung als Lehrerin in Österreich.

Vergleich, Analyse

In beiden Gruppen gibt es Motivationsschreiben, in denen auf den Zeitpunkt der Programmteilnahme eingegangen wird. Wird der Zeitpunkt angesprochen, dann meist in Verbindung mit dem Studienabschluss. Manche erwähnen darüber hinaus auch das berufliche Fußfassen als Lehrerin in Österreich. Diesen Texten liegt ein weitreichenderer beruflicher Horizont zugrunde. Neben der Ausbildungs- und Berufssituation wird in beiden Gruppen auch auf günstige private Lebensumstände verwiesen. Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt, dass in der Gruppe LA ZLS öfter auf den Zeitpunkt der Programmteilnahme eingegangen wird. In dieser Gruppe konnten 38 Nennungen gezählt werden, während in der Gruppe LA NZLS 29 Nennungen vorkommen. In der Gruppe LA ZLS wird häufiger auf den Studienabschluss und auch auf Studienabschluss und Berufseinstieg in Österreich verwiesen, es kommen jedoch seltener sonstige Nennungen vor.

5.3. Theorienotizen

Während des Kodierprozesses wurden Memos (exemplarisch siehe Anhang) verfasst, in denen Ideenfragmente zu einzelnen Kategorien, zu Relationen, Literaturbezügen und weiteren Forschungsideen festgehalten wurden. Die Memos wurden im Prozess der Entwicklung einer gegenstandsbegründeten Theorie geordnet, in weiterer Folge ergänzt und präzisiert. Als die beiden übergreifenden Themen der

Dokumentenanalyse zeichneten sich in den Memos Lernen und Biographie ab. Die Bewerberinnen verknüpfen die Programmteilnahme mit der eigenen Biographie und nennen subjektiv bedeutsame Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Im Folgenden werden diese ersten Ideen für die Entwicklung der gegenstandsbegründeten Theorie skizziert. Eine umfassende, weiterentwickelte Darstellung erfolgt im Zuge der gegenstandsbegründeten Theorie (siehe Kapitel 7).

Programmtteilnahme und Biographie

In den Motivationsschreiben setzen sich Menschen – wenn auch häufig nur oberflächlich – mit ihrem Gewordensein und ihren Zukunftsvorstellungen auseinandersetzen. Sie nehmen auf vergangene Handlungen und Erfahrungen Bezug und ersinnen Künftiges. Die Dokumente können als biographische Texte gelesen werden, auch wenn sie vom Zweck, für den sie geschrieben wurden – einen Praktikumsplatz zu bekommen –, bestimmt sind. Die Erfahrungen, auf die sich Bewerberinnen beziehen, reichen unterschiedlich weit in die Vergangenheit (Abb. 39). Am weitesten liegen bei manchen die erwähnten Urlaube und Reisen zurück: Diese fanden zum Teil während der Kindheit statt und werden als bedeutsam für die Bewerbung um ein pädagogisches Auslandspraktikum angeführt. Auch Auslandsaufenthalte als Schülerin oder Au-pair-Aufenthalte liegen mehrere Jahre in der Vergangenheit und werden im Motivationsschreiben in den Blick gerückt. Die Verbindung mit früheren Elementen der eigenen Biographie reicht in den Texten unterschiedlich weit zurück. Auch während der Bewerbung sind unterschiedliche Elemente aktiv – manche absolvieren zum Bewerbungszeitpunkt einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt, andere studieren in Österreich oder sammeln Arbeitserfahrungen. Jede Bewerberin bringt unterschiedliche Erfahrungen mit und verknüpft diese auf je individuelle Weise mit der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum.

Kindheit	Jugend	Studium	Bewerbungszeitpunkt	
	X	X	Auslandserfahrungen	
	X	X	Auslandsaufenthalt als SchülerIn	
			Au-pair	
			Studienbez. Auslandsaufenthalt	
			Unterrichtsbez. Auslandspraktikum	
			DaF-Auslandspraktikum	
			Reisen, Urlaube	
			Sonstige Auslandsaufenthalte	
			Ausbildung und ausbildungsbez. Praktika	
			Didaktische Ausbildung	
			Schulpraktika	
			Unterrichtspraktikum	
			Ausbildung, Unterrichtserfahrung DaF/DaZ	
			Arbeitserfahrung päd. Bereich	
			Nachhilfe	
			Ehrenamtliche Kinder- und Jugendarbeit	
			Sonstige Arbeit im päd. Bereich	
X	Erfahrung in dieser Phase			

Abb. 39: Zeithorizont – Rückbezug auf bisherige Ausbildungen und Erfahrungen bei der Bewerbung

Die Motivationsschreiben machen individuelle Sinnbezüge deutlich und können als Ausdruck von Biographizität, verstanden als bewusste Anstrengung der biographischen Gestaltung des Lebens (vgl. Schulze 2006: 49), gelesen werden. Sie zeigen Menschen, die versuchen, ihr Leben zu gestalten, Menschen, die gerne an ihrer Selbstsicherheit, Kompetenz und Reife arbeiten möchten. Die Bewerberinnen nehmen ihre berufliche und persönliche Weiterbildung als Aufgabe wahr, greifen frühere biographische Stationen auf und nennen künftige Ziele.

Programmteilnahme als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit

Die den Motivationsschreiben innewohnende Hervorhebung von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten deutet darauf hin, dass die Interessentinnen mit dem pädagogischen Auslandspraktikum gezielt eine Situation suchen, deren Lernpotential sie anspricht, deren Potential sie nutzen möchten. Vor dem Hintergrund der Auswertung können die Motivationsschreiben nicht nur als Ausdruck von Biographizität gelesen werden, sondern die Programmteilnahme auch als wahrgenommene Möglichkeit der Selbstbildung. Bildung kann Müller (2003: 156, Hervorhebung im Original) zufolge verstanden werden als ein „*Entwicklungsprozess*, in dem der einzelne Mensch zu seiner *Individualität* und *Persönlichkeit* findet“. Erwachsene Menschen entscheiden selbstbestimmt und eigenverantwortlich über ihr weiteres Lernen, wobei jede Lebenssituation als Chance zum Lernen gesehen werden kann. Selbstbildung ist Müller (2003) zufolge ein Prozess der kontinuierlichen Selbstentwicklung. Sie ist eine den gesamten Lebens- und Berufsweg übergreifende Aufgabe, bei der jeder einzelne Mensch selbst die volle Verantwortung für sein Lernen übernimmt.

6. INTERVIEWS: METHODIK UND ERGEBNISSE

In diesem Kapitel steht der retrospektive Blick auf die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum im Mittelpunkt des Interesses. Um diese Perspektive zu ergründen, wurden Interviews mit ehemaligen ProgrammteilnehmerInnen geführt. Die Auswertung der Daten ergänzt die prospektive Darstellung der Dokumentenanalyse. Im ersten Abschnitt des Kapitels wird das methodische Vorgehen dargestellt. Dabei wird das episodische Interview als Interviewform begründet und auf die Umsetzung der Interviews, das Sampling und das Auswertungs- und Analyseverfahren eingegangen. Im zweiten und dritten Kapitelabschnitt werden die Auswertungsergebnisse präsentiert. Dazu zählen die Kurzdarstellung der einbezogenen Fälle, die biographische Vergleichsleiste und die Ergebnisse der thematischen Auswertung. Den Abschluss des Kapitels bilden kurze Notizen zur gegenstandsbegründeten Theorie.

6.1. Methodik

6.1.1. Episodisches Interview

Der Forschungsgegenstand ‚Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum‘ steht im Zentrum der Dissertation und sollte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, um zu einer gegenstandsbegründeten Theorie zu gelangen. Die Dokumentenanalyse lieferte einen prospektiven Blick auf den Gegenstand. Es bot sich an, diese ersten Ergebnisse um einen retrospektiven Blick zu ergänzen. Diese zusätzliche Perspektive sollte zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes beitragen (vgl. Flick 2010b: 311). Im Besonderen interessierte der retrospektive Blick von ehemaligen Teilnehmerinnen, die nach dem pädagogischen Auslandspraktikum mindestens ein Jahr an einer österreichischen Schule unterrichteten.³⁴

³⁴ Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum werden am Ende ihres Aufenthalts ersucht, einen Abschlussbericht zu verfassen. Diese Berichte beziehen sich inhaltlich ausschließlich auf das pädagogische Auslandspraktikum, nicht jedoch auf den biographischen Verlauf nach der Teilnahme.

Zur Datenerhebung schienen Interviews gut geeignet, da mittels Interviews die subjektive Perspektive von Personen erfasst werden kann und sie einen Zugang zu den interessierenden Menschen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen, die ihr Handeln steuern, eröffnen (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010: 437). Darüber hinaus steht das gesprochene Wort im Vordergrund. Allen drei Aspekten – der subjektiven Perspektive, dem direkten Kontakt mit der Zielgruppe und dem gesprochenen Wort – wurde große Bedeutung beigemessen, um den Blick auf den Gegenstand, wie er nach der Dokumentenanalyse vorlag, zu ergänzen.

Als Interview wird im Kontext von Forschungsarbeiten eine verabredete Zusammenkunft von Personen bezeichnet, wobei sich die Personen auf Basis einer vorab getroffenen Vereinbarung und festgelegten Rollenvergabe als Interviewende und Befragte begegnen. Interviews kennzeichnet ein einseitiger Informationsfluss, die Interviewform resultiert aus dem jeweiligen Forschungsdesign, also dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung und der methodischen Ausrichtung der Studie (Friebertshäuser & Langer 2010: 438). Die gewählte Interviewform strukturiert die möglichen Ergebnisse – erzählgenerierende Interviews führen zu anderen Arten von Aussagen und Themen als Leitfadeninterviews. Bereits im Laufe der Datenerhebung finden viele Interpretationsleistungen statt, die den Verlauf des Interviews beeinflussen können. Vor der Interviewführung sollten mögliche Auswertungsverfahren bedacht werden; oft gehen bestimmte Interviewtechniken mit spezifischen Auswertungsverfahren einher (Friebertshäuser & Langer 2010: 439).

Es stellte sich die Frage, welche Interviewform für den vorliegenden Forschungskontext gewählt werden sollte. In der qualitativen Sozialforschung gibt es eine große Vielfalt an unterschiedlichen Typen und Verfahren qualitativer Interviews, die sich in ihrer Praxis und ihren Grenzen unterscheiden. Bei der Wahl der Interviewform wurde von der Forschungsfrage ausgegangen. Die gewählte Interviewform sollte der Forscherin ermöglichen, die Ergebnisse der

Die Abschlussberichte wurden im Rahmen der Forschungsarbeit nicht analysiert, da aus ihnen nicht geschlossen werden konnte, wie sich Auslandspraktikantinnen mehrere Jahre nach der Teilnahme dazu in Beziehung setzen.

Dokumentenanalyse aufzugreifenden, sie sollte den Interviewten die Möglichkeit geben, ihre Erfahrungen darzustellen und sie sollte eine vergleichende Analyse der gewählten Untersuchungsgruppen erlauben. Diesen Anforderungen kam das episodische Interview nach Flick (2010a: 238ff.) am nächsten³⁵. Bei episodischen Interviews wird der Blick auf Situationen gerichtet, in denen die Interviewpartnerinnen Erfahrungen machten, die für die Fragestellung der Untersuchung relevant erscheinen. Als Ziel des episodischen Interviews nennt Flick (2010a: 239)

bereichsbezogen [...], Erfahrungen in allgemeinerer, vergleichender etc. Form darzustellen, und gleichzeitig, die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen.

Als Bestandteile des episodischen Interviews gelten einerseits regelmäßige Aufforderungen zum Erzählen von Situationen (z.B. „Wie war das damals, als Sie sich zur Programmteilnahme entschlossen haben?“, „Wie war das damals, als Sie begonnen haben, in Österreich zu unterrichten?“). Neben Erzählaufforderungen sind auch Fragen nach möglichen Phantasien, nach subjektiven Definitionen und abstrakteren Zusammenhängen ein zentraler Bestandteil episodischer Interviews. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung zielt beispielsweise die Frage „Was verbinden Sie (heute) mit Ihrem Einblick in ein fremdes Schulsystem?“ unter anderem auf eine subjektive Definition ab, die Frage „Wo sehen Sie Zusammenhänge zwischen Ihrer heutigen Unterrichtstätigkeit und der Erfahrung als Fremdsprachenassistentin?“ zielt auf Aussagen zu abstrakteren Zusammenhängen ab. Das episodische Interview eignet sich zur Analyse von alltäglichem Wissen über bestimmte Gegenstände und Themen und zur Analyse der Geschichte der Interviewpartnerinnen mit diesen Gegenständen und Themen. Es ist gut geeignet, gruppenspezifische Differenzen von Erfahrungsweisen zu erheben (Flick 2010a: 245; Friebertshäuser & Langer 2010: 445).

³⁵ Es gab die Überlegung, narrative Interviews zu führen – letztlich habe ich mich aber zu episodischen Interviews entschlossen, die die Interviewten zu Erzählungen anregen und ihnen streckenweise die Strukturierung des Gegenstandes überlassen. Da die Studie nicht auf die Erarbeitung biographischer Verläufe abzielte, kamen rein narrative Interviews, wie sie in der Biographieforschung Anwendung finden, nicht in Frage.

Flick (2010a: 240) empfiehlt, zur Orientierung über die thematischen Bereiche, die im Interview zur Sprache kommen sollen, einen Leitfaden zu erstellen. Als Basis für den Interviewleitfaden dienten die Ergebnisse der Dokumentenanalyse. Die Reihenfolge der Fragen wurde flexibel gehandhabt und ergab sich aus dem Gespräch. Die erzählgenerierenden Elemente³⁶ hielten die Interviews für die subjektive Sicht der Interviewpartnerinnen relativ offen, gleichzeitig wurden durch den Leitfaden bestimmte Themenkomplexe gezielt angesteuert, die Interviews dadurch strukturiert und der angestrebte Gruppenvergleich ermöglicht.

Das episodische Interview wurde in der vorliegenden Studie um zwei weitere Elemente ergänzt: Zu Beginn der Interviews wurden mittels Kurzfragebogen³⁷ Angaben zur Person und zur Biographie erhoben, nach den Interviews wurde ein Kurzprotokoll erstellt. Der Fragebogen diente als Einstieg in die Datenerhebungssituation und als Basis für eine Kurzdarstellung der Fälle. Das Protokoll, das sich an den diesbezüglichen Vorschlägen von Lucius-Hoehne & Deppermann (2002: 305f.) orientiert, enthält Angaben zur Interviewsituation, zum Verlauf des Interviews und gab Raum für Notizen. Es erwies sich als sinnvolle Ergänzung zu den Interviewaufnahmen und deckt Aspekte ab, die nicht in den Aufnahmen erfasst wurden. Für die Datenerhebung im Rahmen der Interviews ergaben sich damit drei Bestandteile: Kurzfragebogen, Leitfaden, Kurzprotokoll. Die verwendeten Vorlagen finden sich im Anhang.

6.1.2. Datenerhebung: Umsetzung und Sampling

Die Interviews sollten mit Personen geführt werden, die nach der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum mindestens ein Jahr an einer österreichischen Schule unterrichteten. Es wurde darauf geachtet, keine Personen zu interviewen, die

³⁶ Als erzählgenerierende Elemente werden jene Teile eines Interviews verstanden, in denen die Interviewerin zum Erzählen auffordert und aktiv zuhört. Im Gegensatz zu anderen Teilen des episodischen Interviews wird in erzählgenerierenden Phasen von Seiten der Interviewerin weniger gefragt und nachgefragt (vgl. Hopf 2010: 352).

³⁷ Der Kurzfragebogen wurde der Vorgehensweise des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982) entnommen.

mir durch meine Rolle als Programmleiterin³⁸ persönlich bekannt waren. Darüber hinaus wurden nur Personen befragt, deren Motivationsschreiben im ersten Teil der Untersuchung nicht ausgewertet wurden.³⁹ Damit konnte offen an die Gespräche herangegangen und vermieden werden, während des Interviews den Gesprächsinhalt mit dem Inhalt der Texte zu vergleichen. Basierend auf diesen beiden Einschränkungen kamen für die Interviews Teilnehmerinnen des Turnus 2007/08 und früher in Frage.

Die erste Kontaktaufnahme mit ehemaligen Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum erfolgte über Email, die Kontaktdaten stammten von der programmbetreuenden Organisation. Beginnend mit dem Turnus 2007/08 wurden insgesamt die Personen von drei Turnusse (2007/08: 221 Personen, 2006/07: 210 Personen, 2005/06: 212 Personen) kontaktiert. Die Kontaktaufnahmemail wurde an alle ehemaligen Teilnehmerinnen dieser Turnusse verschickt, d.h. auch an Personen, die kein Lehramtsstudium absolviert hatten, da die Datenbank dieser Jahrgänge keine Filterfunktion bezüglich Studienrichtung anbot. Zahlreiche Mailadressen waren zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme nicht mehr aktiv. Pro Turnus konnte meist weniger als die Hälfte der Mails zugestellt werden. Insgesamt antworteten 24 Personen und erklärten sich zu einem Interview bereit. Das Profil passte jedoch nicht von allen Personen auf die gewünschte Zielgruppe. Tatsächlich interviewt wurden schließlich 14 Personen.

Die Struktur des Samples wurde vorab festgelegt: Personen der Gruppe LA ZLS und LA NZLS sollten befragt werden. Bereits nach den ersten Interviews stellte sich heraus, dass drei Gruppen passender schienen. Es wurde beschlossen, die Gruppe LA ZLS zu teilen in Personen, die die Fremdsprache zum Interviewzeitpunkt tatsächlich unterrichteten und jene, die die Fremdsprache nicht unterrichteten. Die Struktur des Samples wurde zwar vorab festgelegt, jedoch in einem zweiten Schritt durch theoretisches Sampling um eine weitere Gruppe ergänzt. Die Anzahl der eingezogenen Texte wurde nicht vorab bestimmt, sondern orientierte sich an der Anzahl der Rückmeldungen, wobei darauf geachtet wurde, in den Gruppen in etwa

³⁸ Mein erster Betreuungsturnus war 2009/10.

³⁹ In die Dokumentenanalyse wurden die Turnusse 2008/09 bis 2011/12 einbezogen.

gleich viele Interviews zu führen, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Der Abschluss der Datenerhebung wurde von pragmatischen Überlegungen mitbestimmt – die Interviews mussten vor einem bestimmten Zeitpunkt geführt werden, um die Fertigstellung des Forschungsprojekts zu gewährleisten. Die folgende Abbildung (Abb. 40) gibt einen Überblick über die Gruppen und Fälle der Interviews.⁴⁰

Die Kontaktaufnahmemail (siehe Anhang) sollte den künftigen Interviewpartnerinnen als Entscheidungsgrundlage hinsichtlich Bereitschaft, an der Untersuchung teilzunehmen, dienen und enthielt die Kontaktdaten der Forscherin, die Fragestellung der Untersuchung, die Gründe für die Auswahl der Person, den geplanten Zeitrahmen für die Interviews und Maßnahmen des Datenschutzes (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 298). In der Email wurde der thematische Fokus des Interviews angesprochen und Wert darauf gelegt zu vermitteln, dass es bei den Gesprächen um die subjektive Perspektive der Befragten ging.

Mit den Personen, die sich auf die erste Email meldeten und deren Profil passend war, wurden ebenfalls per Mail Interviewort und -termin vereinbart (siehe Anhang). Je nach Wohnort und Präferenzen der Interviewpartnerinnen wurde über ein persönliches Treffen, über ein Interview mittels Videoübertragung oder ein telefonisches Interview entschieden. Die Face-to-face Interviews fanden entweder an einem von den Interviewpartnerinnen vorgeschlagenen Ort oder in der Wohnung der Forscherin statt. Die Datenerhebung erstreckte sich insgesamt über vier Monate. Alle Untersuchungsteilnehmerinnen erklärten zu Beginn der Interviews ihr Einverständnis, dass die Gespräche aufgezeichnet und anonym innerhalb des Projekts bearbeitet werden durften.

⁴⁰ Die Namen der Interviewpartnerinnen wurden anonymisiert. Als Abkürzungen werden in der Auswertung verwendet:

LA ZLSU	Lehramtsstudium Ziellandsprache. Die Ziellandsprache wird von der Interviewpartnerin in Österreich unterrichtet.
LA ZLSUN	Lehramtsstudium Ziellandsprache. Die Ziellandsprache wird von der Interviewpartnerin in Österreich nicht unterrichtet.
LA NZLS	Lehramtsstudium andere Fächer.

	LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
		unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Nina	X				
Franziska	X				
Johanna	X				
Marie	X				
Sophie		X			
Astrid		X			
Anja			X		
Karoline			X		
Evelin				X	
Birgit					X
Isa					X
Katja					X
Eli					X
Emma					X

Abb. 40: In die Auswertung einbezogene Fälle

In den Gesprächen wurde auf eine entspannte und freundliche Atmosphäre geachtet. Zu Beginn wurde an die Vorinformation der Email angeknüpft und den Interviewpartnerinnen bestätigt, dass sie „nichts falsch machen“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 300) können und die subjektive Sichtweise und Erzählung in jedem Fall wertvoll sind. Noch vor Beginn des eigentlichen Interviews wurde gemeinsam ein Kurzfragebogen besprochen, der auch als inhaltliche Vorbereitung auf

das Gespräch diene. Die Aufnahme der Interviews begann mit der ersten Frage des Kurzfragebogens. Der Übergang zu den Fragen des Interviews erfolgte fließend. Es wurde versucht, durch „unterstützende Hörersignale und emotionales Mitschwingen“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 301) zu verdeutlichen, dass an der Schilderung Anteil genommen wurde und keine Meinung oder Wertung zu äußern, was sich besonders bei den ersten Interviews als sehr schwierig erwies. Nach dem Ende des Gesprächs wurde noch Zeit eingeräumt, in der die Interviewpartnerinnen Fragen zum Forschungsprojekt stellen konnten. Die meisten Befragten zeigten sich überrascht, wie schwierig es war, über die Erfahrungen zu berichten. An die Interviews schlossen unterschiedlich lange Nachgespräche an, in denen noch etliche Aspekte angesprochen wurden, die thematisch mit dem Interview in Verbindung standen und die im Protokoll festgehalten wurden. Das Protokoll wurde unmittelbar nach den Interviews – meist am selben Tag oder einen Tag danach – verfasst. Ebenso wurden im Anschluss an jedes Interview die Daten auf den Computer überspielt und Sicherungskopien erstellt.

6.1.3. Auswertungs- und Analyseverfahren

Kurzbeschreibung der Fälle und biographische Vergleichsleiste

Aus den Angaben im Fragebogen wurde eine Kurzbeschreibung der einzelnen Fälle vorgenommen.⁴¹ In der Beschreibung werden die Interviewpersonen kurz vorgestellt. Neben ausgewählten biographischen Stationen der Person gibt die Beschreibung auch eine für die Person besonders charakterisierende Aussage wieder, die dem Interview entnommen wurde. Die Auswertung der Kurzfragebögen erfolgte jedoch nicht nur personenbezogen, sondern sollte auch einen Vergleich der berufs- und ausbildungsbiographischen Stationen aller Interviewten rund um die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum erlauben. Dazu wurde eine biographische Vergleichsleiste erstellt. Das Element der biographischen Leiste ist in Anlehnung an die Zeittafel von Lucius-Hoene & Deppermann (2002: 307) entstanden. Lucius-Hoene & Deppermann (2002) verwenden die Zeittafel als „Überblick über die Lebensgeschichte als chronologischen Ereignisablauf“ (Hervorhebung im Original)

⁴¹ Die Kurzdarstellung der einbezogenen Fälle ist in Anlehnung an Flick (1996) entstanden.

und erstellen „eine Chronologie der biographischen Etappen“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 307). Dieses Vorgehen wurde für die eigene Untersuchung adaptiert. Mittels Kurzfragebogen wurden biographische Stationen der Interviewpartnerinnen erhoben und berufs- und ausbildungsbiographische Stationen in die Zeitleiste übertragen. Teilweise wurden unklare Phasen mit Informationen aus den Interviewtranskripten geschlossen. Ziel bei der Erstellung der Zeittafel war eine ausbildungs- und berufsbiographische Chronologie rund um die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum zu erstellen und die ausbildungs- und berufsbiographische Einordnung in verschiedenen Lebensverläufen zu vergleichen.

Thematische Analyse der Interviews

Die Interviews wurden als erstes verschriftlicht, „um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen“ (Kowal & O’Connell 2010: 438). In der qualitativen Sozialforschung kommen verschiedene Transkriptionssysteme zur Anwendung (vgl. Flick 2010a: 379), wobei das Erkenntnisinteresse die Wahl des Transkriptionssystems bestimmt. Die Fragestellung und die gewählte Datenauswertung sind ausschlaggebend für die Genauigkeit der Transkription. Es sollte nur so viel und so genau transkribiert werden, wie die Fragestellung erfordert (Flick 2010a: 380). Die Verschriftlichung sollte nur jene Merkmale des Gesprächsverhaltens umfassen, die tatsächlich analysiert werden (vgl. Kowal & O’Connell 2010: 444).⁴² Ziel der Interviewauswertung war im vorliegenden Forschungskontext eine thematische Analyse. Dementsprechend standen die thematischen Inhalte des sprachlichen Austauschs im Zentrum der Transkription. Es wurde ein Transkriptionssystem entwickelt, das an bestehende Transkriptionssysteme angelehnt ist und sich nach klaren Regeln richtet. Die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen wurden bei der Entwicklung des Transkriptionssystems im Auge behalten und der Lesbarkeit der Transkripte besonderer Wert beigemessen.

⁴² Während bei linguistischen Fragestellungen ein Höchstmaß an Genauigkeit bei der Transkription gerechtfertigt ist, da sich diese Untersuchungen auf die Organisation von Sprache richten, wird bei anderen Fragestellungen „der sprachliche Austausch als Medium zur Untersuchung bestimmter Inhalte“ gesehen (Flick 2010a: 380).

Die geäußerten Wortfolgen wurden auf dem Papier dargestellt⁴³ und die Gespräche fast vollständig verschriftlicht. Einige nichtthemenrelevante Passagen wurden nicht transkribiert. Die Abfolge der Gesprächsbeiträge wurde in Zeilenschreibweise abgebildet, d.h.

[a]ufeinanderfolgende Gesprächsbeiträge wurden mit einer neuen Transkriptionszeile begonnen, sodass das Untereinander der Zeilen das Nacheinander der Beiträge abbildet (Kowal & O’Connell 2010: 441).

Weitere Regeln des Transkriptionssystems zeigt die folgende Abbildung (Abb. 41). Die Transkripte wurden nach deren Fertigstellung nochmal kontrolliert, mit den Audioaufnahmen verglichen und die Daten (Namen, Ortsangaben) anonymisiert.

Standardorthographie (keine literarische Umschrift)	Änderung der gesprochenen Sprache zur besseren Lesbarkeit des Transkripts.
„...“	Wiedergabe von direkter Rede innerhalb von Interviewäußerungen
Hm, ehm, eh	Nur Wiedergabe markanter lautsprachlicher Äußerungen

Abb. 41: Transkriptionssystem

Alle Interviews wurden selbst geführt und meist innerhalb kurzer Zeit nach den Gesprächen transkribiert. Das Interviewprotokoll und der Kurzfragebogen erwiesen sich als Vorbereitung auf die Transkription eines Gesprächs als sehr hilfreich und lieferten vorab wichtige Orientierungspunkte. Bei der Transkription wurde deutlich, dass manche Gesprächsinhalte während des Interviews „ungehört“ blieben und nicht bewusst wahrgenommen wurden. Die Konzentration auf die nächste Frage und die zwischenzeitlich erstellten Notizen trugen dazu bei, dass die Aufmerksamkeit nicht ausschließlich auf den Äußerungen der Interviewpartnerinnen lag. Einige Nachfragemöglichkeiten wurden in Folge nicht genutzt.

⁴³ Tonhöhe und Lautstärke (prosodische Merkmale) sowie redebegleitendes nichtsprachliches Verhalten (sei es vokal wie Lachen oder Räuspern oder nichtvokal wie Gesten oder Blickverhalten) wurden nicht dargestellt.

Das Vorgehen bei der Datenanalyse⁴⁴ wurde ebenfalls mit Blick auf das Erkenntnisinteresse bestimmt. Die Interviews sollten weitere thematische Anhaltspunkte für die Theorieentwicklung liefern und einen Vergleich der Untersuchungsgruppen erlauben. Dazu wurden ausgewählte Themenbereiche offen kodiert, die daraus entstandenen Kodes gruppiert und damit kategorisiert. Die Kategorien wurden wieder mit Kodes versehen, die abstrakter waren und den Inhalt der Kategorie „einigermaßen treffend“ (Flick 2010a: 391) wiedergaben.⁴⁵ In der Ergebnisdarstellung wird das thematische Spektrum ausgewählter Bereiche strukturiert beschrieben und in Tabellen die soziale Verteilung⁴⁶ der Themen wiedergegeben. Die Einzelfälle bleiben in der tabellarischen Darstellung ersichtlich.

Notizen für die Formulierung der gegenstandsbegründeten Theorie

Die Datenanalyse wurde immer wieder unterbrochen, um – ähnlich wie bei der Arbeit an den Motivationsschreibern – Memos über Ideen in Bezug auf die gegenstandsbegründete Theorie zu notieren. Die Memos (exemplarisch siehe Anhang) wurden am Ende der Interviewauswertung sortiert und daraus Überlegungen für die gegenstandsbegründete Theorie abgeleitet. Zwei wesentliche Aspekte der Memos werden am Ende der Auswertung kurz angesprochen. In der gegenstandsbegründeten Theorie (Kapitel 7) folgt die detaillierte Ausarbeitung.

6.2. Kurzdarstellung der einbezogenen Fälle und biographische Vergleichsleiste

Im Folgenden werden die in die empirische Auswertung einbezogenen Fälle dargestellt und ein Überblick über die Einpassung des pädagogischen Auslandspraktikums in die Biographien der Teilnehmerinnen gegeben. Dies erfolgt

⁴⁴ Die Auswertung erfolgte ohne Verwendung einer Analysesoftware. Die Orientierung der Interviews an einem Leitfaden führte dazu, dass die Texte vergleichsweise strukturiert und organisiert vorlagen. Der Rückgriff auf eine Analysesoftware als Werkzeug zur Strukturierung der Daten war nicht notwendig.

⁴⁵ Das offene Kodieren erfolgte handschriftlich an den Ausdrucken der Transkripte. Die kodierten Textstellen wurden im Textverarbeitungsprogramm ‚word‘ den erarbeiteten Kategorien zugewiesen (siehe Anhang).

⁴⁶ Der Ausdruck ‚soziale Verteilung‘ bezeichnet im Folgenden eine Aufteilung im Hinblick auf die drei ausgewerteten Gruppen LA ZLSU, LA ZLSUN und LA NZLS. Als soziales Unterscheidungsmerkmal wird die Studienrichtung bzw. das tatsächlich unterrichtete Schulfach verwendet.

im ersten Teilabschnitt in Form einer Kurzdarstellung der einbezogenen Fälle. Biographische Stationen, die in Zusammenhang mit dem Thema stehen, werden nachgezeichnet. Die Beschreibung dient als Basis für die anschließende Auswertung und gibt in kurzer Form ausbildungs- und berufsbiographische Phasen sowie Auslandsaufenthalte der Interviewpartnerinnen wieder. Die Kurzbeschreibungen umfassen zusätzlich eine die Person besonders charakterisierende Aussage. Im zweiten Teilabschnitt wird verglichen, wie die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum in den Lebenslauf eingepasst wird. Auf Basis des Kurzfragebogens und der Interviewtranskripte wurde eine biographische Vergleichsleiste der Teilnehmerinnen erstellt.

6.2.1. Kurzdarstellung der Interviewpartnerinnen

Gruppe LA ZLSU

Nina

Nina ist zum Interviewzeitpunkt 28 Jahre alt. Sie war während ihres Studiums als Fremdsprachenassistentin tätig und hat keine anderen längeren Auslandsaufenthalte absolviert. Sie entschied sich bewusst gegen einen studienbezogenen Aufenthalt, da sie im Ausland nicht primär studieren wollte. Nach dem pädagogischen Auslandspraktikum in England 2007/08 schloss sie ihr Studium der Lehramtsfächer Englisch und Geographie / Wirtschaftskunde in Österreich ab, war ein Jahr in der schulischen Nachmittagsbetreuung tätig und begann danach ihr Unterrichtspraktikum. Zum Zeitpunkt des Interviews absolvierte sie ihr erstes Unterrichtsjahr in Österreich. Das pädagogische Auslandspraktikum habe ihr auch für ihr Unterrichtspraktikum viel gebracht, sagt Nina. In schwierigeren Situationen habe sie dann an das Auslandspraktikum zurückgedacht und sich gesagt:

[B]eruhig dich, du hast eh schon einmal so etwas gemacht und du schaffst das irgendwie.

Franziska

Franziska ist zum Interviewzeitpunkt 31 Jahre alt und absolvierte das pädagogische Auslandspraktikum in England im Schuljahr 2007/08. Danach legte sie ihre

Diplomprüfung ab und schloss ihr Studium der Lehramtsfächer Englisch und Geschichte ab. Franziska absolvierte im Anschluss ihr Unterrichtspraktikum und unterrichtet zum Interviewzeitpunkt nach wie vor an dieser Schule. Sie absolvierte keine weiteren längeren Auslandsaufenthalte. Auf die Frage, ob sie im Unterricht ab und zu von der Zeit als Fremdsprachenassistentin erzähle, meint Franziska:

Ja, schon. Also, ich glaub, jede Klasse, die ich unterrichte, weiß das. Wenn ich mich vorstelle am Anfang des Jahres, mache ich das schon.

Johanna

Johanna ist zum Interviewzeitpunkt 30 Jahre alt und war als Fremdsprachenassistentin 2007/08 in Frankreich. Während ihres Lehramtstudiums der Fächer Deutsch und Französisch war sie ein Jahr als Erasmusstudentin in Frankreich. Nach dem Studienabschluss nahm sie am Fremdsprachenassistenzprogramm teil und schloss daran ihr Unterrichtspraktikum in Österreich an. Johanna ist zum Interviewzeitpunkt noch als Lehrerin tätig. Über die Auswirkungen des pädagogischen Auslandspraktikums auf ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen sagt sie:

Es war eigentlich nicht so klar, dass ich Lehrer werden wollte. Ahm, ich hab zumindest gesehen, dass es mir schon Spaß macht, in der Schule zu sein. Das schon, ja. Das eine Jahr hat mich schon dann gefestigt wahrscheinlich.

Marie

Marie ist zum Interviewzeitpunkt 31 Jahre alt und studierte die Lehramtsfächer Italienisch und Musikerziehung. Sie nahm zwei Jahre am Fremdsprachenassistenzprogramm teil und war in Italien in zwei verschiedenen Regionen eingesetzt. Danach kam sie nach Österreich zurück, um ihr Studium fortzusetzen. Nach ihrem Studienabschluss bekam sie Vertretungsstunden als Lehrerin angeboten und erst ein Jahr später eine Stelle als Unterrichtspraktikantin. Nach dem Unterrichtspraktikum konnte sie als Lehrerin an der Schule bleiben. Über das pädagogische Auslandspraktikum sagt sie:

[J]a, war einfach eine schöne Zeit, auch deswegen für mich, weil ich das Gefühl gehabt habe, es macht Sinn, dort zu arbeiten. Also, es fällt auf fruchtbaren Boden.

Gruppe LA ZLSUN

Sophie

Sophie ist zum Interviewzeitpunkt 31 Jahre alt. Sie studierte die Lehramtsfächer Englisch und Italienisch und schloss ihr Studium 2004 ab. Sie verbrachte 2002 ein Erasmussemester in England und absolvierte ihr Unterrichtspraktikum unmittelbar nach Ende des Studiums. Nach ihrem Unterrichtspraktikum war sie zwei Jahre in der Erwachsenenbildung tätig und ging im Schuljahr 2007/08 als Fremdsprachenassistentin nach Italien. Danach begann sie wieder in der Erwachsenenbildung zu unterrichten. Zum Interviewzeitpunkt war sie das erste Jahr als Lehrerin in Österreich tätig, wobei sie nur Englisch unterrichtete. Auf die Frage, was für sie die lehrreichste Erfahrung als Fremdsprachenassistentin war, sagt Sophie:

Einfach, dass ich mir [...] ein eigenes Leben aufgebaut habe, ein Leben, das eigentlich funktioniert hat.

Astrid

Astrid ist zum Interviewzeitpunkt 28 Jahre alt. Nach der Matura arbeitete sie als Au-pair ein Jahr lang in Frankreich und begann danach die Lehramtsfächer Französisch und Geschichte zu studieren. Im dritten Studienjahr absolvierte sie ein Erasmusjahr in Frankreich. Nach einem weiteren Studienjahr in Österreich nahm sie 2007/08 das erste Mal am Fremdsprachenassistentenprogramm teil und schloss nach der Rückkehr ihr Studium ab. Auf den Studienabschluss folgte ihr Unterrichtspraktikum, danach war sie 2010/11 ein weiteres Mal als Fremdsprachenassistentin in Frankreich tätig. Zum Interviewzeitpunkt ist sie das erste Jahr als Lehrerin in Österreich angestellt. Über den Einstieg als Lehrerin in Österreich nach dem zweiten Einsatz als Auslandspraktikantin sagt Astrid: „[E]s ist so schön in Österreich zu sein und zu unterrichten“.

Anja

Anja ist zum Interviewzeitpunkt 31 Jahre alt. Sie schloss ihr Lehramtstudium Französisch und Religion 2007 ab und war im Schuljahr 2007/08 als Fremdsprachenassistentin in Frankreich. Auf die Programmteilnahme folgte ihr Unterrichtspraktikum. Danach war Anja zwei Jahre als Lehrerin angestellt. Zum Interviewzeitpunkt lebt sie in Deutschland, wo sie ein Praktikum absolviert. Anja

plant nach dem Ende des Praktikums im Schuljahr 2012/13 wieder in Österreich als Lehrerin tätig zu sein. Auf die Frage, ob sie einen Rat für künftige Fremdsprachenassistentinnen habe, antwortet Anja:

Auf alle Fälle, nicht ah, nicht aufzugeben, nicht zu schnell aufzugeben und sich wirklich einfach auch zu vernetzen und diesen, diesen Schatz der anderen Sprachassistentinnen zu nutzen.

Karoline

Karoline ist zum Interviewzeitpunkt 30 Jahre alt. Bereits als Schülerin arbeitete sie einen Sommer lang als Au-pair in Frankreich. Während ihres Studiums der Lehramtsfächer Französisch und Mathematik verbrachte sie ein Studienjahr in Frankreich und schloss ihr Studium 2007 ab. Zwischen Studienabschluss und Unterrichtspraktikum war sie als Fremdsprachenassistentin tätig. Der Praktikumsort und der Ort des studienbezogenen Auslandsaufenthalts sind identisch. Karoline lernte während ihrer Erasmuszeit ihren späteren Ehemann kennen. Seit dem Unterrichtspraktikum im Schuljahr 2008/09 ist sie als Lehrerin in Österreich angestellt. Zum Interviewzeitpunkt ist sie in Mutterschutz. Bei der Rückkehr nach Österreich habe sie für sich wahrgenommen, sie möchte ins Erwachsenenleben einsteigen, arbeiten und ein eigenes Leben aufbauen, erzählt Karoline.

Evelin

Evelin ist zum Interviewzeitpunkt 32 Jahre alt. Sie studierte die Lehramtsfächer Französisch und Spanisch. Während ihres Studiums absolvierte sie einen einjährigen Erasmusaufenthalt in Spanien. Im ersten Monat als Fremdsprachenassistentin in Frankreich schloss sie ihr Studium in Österreich ab. Nach ihrer ersten Programmteilnahme im Schuljahr 2004/05 absolvierte sie ihr Unterrichtspraktikum, danach ging sie ein weiteres Jahr als Fremdsprachenassistentin nach Frankreich. Zum Interviewzeitpunkt lebt sie noch immer in Frankreich, wo sie nach mehreren Jahren als Fremdsprachenlehrerin in der Erwachsenenbildung im Management eines Unternehmens tätig ist. Über die Fremdsprachenassistenz meint Evelin:

[I]ch glaub, das ist so ein bisschen die Sandkiste, die ganz gut ist zum Ausprobieren, weil es keine Langzeitfolgen gibt.

Gruppe LA NZLS

Birgit

Birgit ist zum Interviewzeitpunkt 30 Jahre alt. Sie war 2006/07 als Fremdsprachenassistentin in England und schloss wenige Tage vor Beginn ihres Einsatzes ihr Lehramtsstudium der Fächer Psychologie / Philosophie und Religion ab. Nach der Rückkehr begann sie ihr Unterrichtspraktikum in Österreich und ist seither als Lehrerin tätig, allerdings nicht mehr an der Schule, an der sie ihr Unterrichtspraktikum absolvierte. Birgit nahm an keinen weiteren Mobilitätsprogrammen teil und war auch nicht als Au-pair für längere Zeit im Ausland. Als lehrreichste Erfahrung der Fremdsprachenassistentenz nennt Birgit

so diese Offenheit zu gewinnen für etwas Neues. Offener zu werden oder offener zu sein für Neues. Und dadurch viele neue Leute kennenzulernen.

Isa

Isa ist zum Interviewzeitpunkt 33 Jahre alt. Sie schloss 2005 ihr Lehramtsstudium Biologie und Philosophie / Psychologie ab und war im Schuljahr 2005/06 als Fremdsprachenassistentin in England tätig. Nach ihrer Rückkehr absolvierte sie ihr Unterrichtspraktikum und ging anschließend als Fremdsprachenassistentin nach Frankreich. Nach ihrer zweiten Programmteilnahme begann sie als Lehrerin in Österreich zu unterrichten und ist seither an der gleichen Schule tätig. Isa absolvierte keine weiteren längeren Auslandsaufenthalte. Auf die Frage, wie sie heute noch vom Einblick in die verschiedenen Schulsysteme profitiere, antwortet Isa:

[M]anchmal hat man vielleicht einfach die nötige Distanz, wenn eine neue Idee aufkommt, wenn die von oben kommt und ganz neu ist und ganz toll ist.

Katja

Katja ist zum Interviewzeitpunkt 27 Jahre alt. Sie wurde in Österreich zur Volksschullehrerin ausgebildet, absolvierte während ihres Studiums ein Erasmussemester in Schweden und schloss ihr Studium 2007 ab. Nach ihrem Studienabschluss war sie als Fremdsprachenassistentin ein Jahr in Frankreich tätig und arbeitet zum Interviewzeitpunkt das vierte Jahr als Volksschullehrerin in Wien. Neben ihrer Anstellung als Volksschullehrerin schloss Katja ein Bachelorstudium ab und begann mit dem Masterstudium Deutsch als Fremdsprache. Zu den lehrreichsten

Erfahrungen der Fremdsprachenassistentenz zählt Katja, dass man hartnäckig bleiben muss und ergänzt:

[M]an darf sich auch nicht das Gefühl geben lassen, irgendwie dass man jetzt da blöd ist oder das nicht kann oder so.

Eli

Eli ist zum Interviewzeitpunkt 33 Jahre alt. Nach der Matura arbeitete sie sechs Monate als Au-pair in England und begann danach ihr Studium für die Lehramtsfächer Physik und Sport. Eli schloss ihr Studium 2006 ab und begann direkt im Anschluss ihr Unterrichtspraktikum. Nach dem Unterrichtspraktikum entschloss sie sich zur Fremdsprachenassistentenz in England im Schuljahr 2007/08. Nach ihrer Rückkehr begann sie in Österreich zu unterrichten. Als besonders lehrreich bezeichnet Eli die Erfahrung im Ausland viele „neue Leute kennenzulernen“.

Emma

Emma ist zum Interviewzeitpunkt 39 Jahre alt. Während ihrer Schulzeit war sie einige Monate als Au-pair in Italien und England tätig. Emma absolvierte die Ausbildung zur Volksschullehrerin und nahm ein Semester lang am Erasmusprogramm teil. Sie unterrichtete an verschiedenen Volksschulen bevor sie 2006/07 als Fremdsprachenassistentin in Frankreich tätig war. Nach ihrer Rückkehr arbeitete sie ein Jahr als Volksschullehrerin in Wien, im Schuljahr 2008/09 absolvierte sie eine weitere Ausbildung und war währenddessen nicht als Lehrerin tätig. Seit Herbst 2009 unterrichtet sie wieder. Darüber, was sie am Einblick in ein fremdes Schulsystem schätzt, sagt Emma:

[E]s hat mir auf jeden Fall geholfen meinen eigenen Weg als Lehrerin besser zu verstehen oder zu finden.

6.2.2. Ausbildungs- und berufsbiographische Vergleichsleiste

Die Fremdsprachenassistentenz fügt sich in verschiedenster Weise in die Lebensläufe ein, manche Interviewpartnerinnen beenden vor der Teilnahme ihr Studium, manche unmittelbar danach, wieder andere studieren noch ein weiteres Jahr. Auch das Unterrichtspraktikum und die Anstellung als Lehrerin in Österreich können der

Teilnahme vor- oder nachgelagert sein. Die folgende Abbildung (Abb. 42) gibt einen Überblick über die im Kurzfragebogen und in den Interviews genannten biographischen Stationen der Untersuchungsteilnehmerinnen. Im Anschluss daran werden Muster und Auffälligkeiten hinsichtlich Ausbildung, Berufsausübung und Auslandsaufenthalte erläutert und Gruppenunterschiede dargestellt.

Ausbildung

Alle Interviewpartnerinnen nahmen im zweiten Teil der Ausbildung bzw. nach Studienabschluss am Programm teil. Die Zahl derer, die angeben ihre Ausbildung zu Beginn der Fremdsprachenassistentenz abgeschlossen zu haben (Johanna, Sophie, Anja, Karoline, Evelin, Astrid 2. Teilnahme, Birgit, Isa, Katja, Eli, Emma), ist größer als die Zahl derer, die während des Studiums am Programm teilnahmen (Nina, Franziska, Marie, Astrid 1. Teilnahme). Alle Personen der Gruppe LA NZLS absolvierten die Fremdsprachenassistentenz erst nach ihrem Studienabschluss. Dies ist bei Personen der Gruppen LA ZLSU und LA ZLSUN nicht der Fall. Drei Personen (Anja, Katja, Emma) schlossen eine weitere Ausbildung nach erfolgreichem Lehramtsstudium ab. Diese Ausbildung erfolgte in Österreich (Katja, Emma) oder im Ausland (Anja). Eine weitere Ausbildung wird nur von Personen der Gruppen LA NZLS und LA ZLSUN angegeben, nicht jedoch von Personen der Gruppe LA ZLSU.

pädagogischen Bereichen beruflich tätig: in der schulischen Nachmittagsbetreuung, an einer Schule als Unterrichtspraktikantin oder Lehrerin, in der Erwachsenenbildung im In- bzw. Ausland. Am vielseitigsten sind die Angaben von Personen der Gruppe LA ZLSUN (Unterrichtspraktikum, Lehrerin, Erwachsenenbildung Inland, Erwachsenenbildung Ausland).

Auslandsaufenthalte

Neun Interviewpartnerinnen (Eli, Johanna, Sophie, Katja, Anja, Astrid, Karoline, Emma, Evelin) absolvierten vor bzw. nach der Fremdsprachenassistentenz noch mindestens einen weiteren längeren Auslandsaufenthalt. Dazu zählen Au-pair-Aufenthalte, studienbezogene Auslandsaufenthalte und Auslandsaufenthalte zur beruflichen Weiterbildung. Eine Person (Evelin) gibt an, ihren Wohnsitz auf unbestimmte Zeit ins Ausland verlegt zu haben. Die soziale Verteilung zeigt, dass alle Personen der Gruppe LA ZLSUN neben der Fremdsprachenassistentenz mindestens einen weiteren längeren Auslandsaufenthalt absolvierten, bei den Vergleichsgruppen jedoch nur ein Teil der Personen.

Fazit

Die biographische Vergleichsleiste zeigt, dass die Fremdsprachenassistentenz nicht als klarer Übergang von Studium zu Berufseinstieg in den Biographien positioniert wird. Es ist keine eindeutige Trennung von Ausbildung, Auslandsaufenthalt und Berufsausübung erkennbar. Vielmehr überlappen sich diese, nach einigen Jahren Berufsausübung kann ein neuerlicher Auslandsaufenthalt erfolgen und eine weitere Ausbildung begonnen werden. Am unruhigsten verlaufen die Ausbildungs- und Berufsbiographien bei Personen der Gruppe LA ZLSUN: Wer keine Möglichkeit hat, die studierte Fremdsprache an einer Schule zu unterrichten, arbeitet als Trainerin im In- oder Ausland, nimmt ein weiteres Mal am Fremdsprachenassistentenzprogramm teil oder absolviert eine weitere Ausbildung im Ausland.

6.3. Thematische Auswertung – Ergebnisse

Die folgende Auswertung beruht auf den Daten von 14 Interviews mit ehemaligen Teilnehmerinnen am Fremdsprachenassistenzprogramm. Ausgewertet werden die Aussagen zur Programmteilnahme und zum Teilnahmezeitpunkt, zu Schule und Unterricht, zum Berufseinstieg in Österreich, zur Erfahrung, Deutsch als Fremdsprache im Ausland zu unterrichten, zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse und zum Leben im Ausland. Den Abschluss bilden Assoziationen zur Fremdsprachenassistentin und die – laut subjektiver Einschätzung – lehrreichsten Erfahrungen. Auf die einzelnen Auswertungsbereiche folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse mit anschließendem Gruppenvergleich.

6.3.1. Erfahrungen vor dem pädagogischen Auslandspraktikum

In den Interviews werden verschiedene Erfahrungen angesprochen, die zeitlich vor der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum liegen. Sie beziehen sich auf frühere Auslandsaufenthalte, auf Ausbildungen und Arbeitserfahrungen. Als Auslandserfahrungen werden Au-pair-Aufenthalte (als Schülerin: Karoline, Emma; nach der Matura: Astrid, Eli) und studienbezogene Auslandsaufenthalte (Johanna, Sophie, Astrid, Karoline, Evelin, Katja, Emma) genannt. Beide Arten von Auslandsaufenthalten werden unterschiedlich ausführlich dargestellt. So führen Karoline und Emma ihre Au-pair-Zeit nur kurz als biographische Station an, während andere (Astrid, Eli) ausführlicher darauf eingehen. Die Au-pair-Zeit wird als Möglichkeit beschrieben, sich über die eigenen Berufsvorstellungen klar zu werden (Eli) und als Möglichkeit, sich nach der Matura zum ersten Mal „richtig frei zu fühlen“ (Astrid). Der studienbezogene Auslandsaufenthalt wird von allen als positive Erfahrung wiedergegeben, wenn auch manche bedauern, nicht das ganze Potenzial der Auslandserfahrung ausgeschöpft zu haben. Im Vergleich zum Fremdsprachenassistenzprogramm wird der studienbezogene Aufenthalt als „lockerer“ (Johanna, Katja) beschrieben. Die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse im Zuge des studienbezogenen Auslandsaufenthalts wird als bedeutsam dargestellt (Sophie, Karoline). Die Absolvierung des Aufenthalts mit Studienkolleginnen aus Österreich wird als Erleichterung in Bezug auf die

Eingewöhnung im Ausland wahrgenommen, andererseits wurden dadurch die Möglichkeiten zur Anwendung der Fremdsprache eingeschränkt (Sophie).

Als Ausbildungen vor der Teilnahme am Fremdsprachenassistenzprogramm werden die didaktische Ausbildung (Karoline, Evelin), Schulpraktika (Franziska, Johanna), das Unterrichtspraktikum (Sophie, Eli) und eine Ausbildung im Bereich DaF/DaZ (Johanna, Astrid, Evelin) genannt. Obwohl alle Interviewpartnerinnen vor der Teilnahme ihre didaktische Ausbildung und Schulpraktika absolvierten, gehen nur wenige darauf ein. Die Angaben bleiben kurz. Der Wert der didaktischen Ausbildung (Karoline, Evelin), der Schulpraktika (Franziska, Johanna) und der DaF/DaZ-Ausbildung wird für die Teilnahme am Fremdsprachenassistenzprogramm als gering beschrieben (Astrid, Evelin). Zwei Interviewpartnerinnen gehen auf ihre Arbeitserfahrungen vor dem pädagogischen Auslandspraktikum ein. Die Erfahrung, in der Erwachsenenbildung zu arbeiten, wird als Möglichkeit, „sein eigener Chef“ zu sein beschrieben (Sophie).

Fazit

Die Interviewpartnerinnen selektieren frühere Erfahrungen: Nur manche frühere Erfahrungen werden in Beziehung zum Fremdsprachenassistenzprogramm gesetzt. Am weitesten zeitlich zurück liegen manche Auslandsaufenthalte: die genannten Au-pair-Aufenthalte wurden zum Teil während der Schulzeit absolviert (Abb. 43). Die Ausbildung und Arbeitserfahrungen liegen zeitlich näher am pädagogischen Auslandspraktikum, doch auch in diesen thematischen Bereichen werden nur manche Erfahrungen mit der Programmteilnahme verbunden. Welche Erfahrungen in Bezug auf die Teilnahme am Fremdsprachenassistenzprogramm (als bedeutsam) beschrieben werden, ist subjektiv und hängt nicht von der zeitlichen Nähe zwischen dem biographischen Element und dem Auslandspraktikum ab. Auch weiter zurückliegende Erfahrungen – besonders in Form von Auslandsaufenthalten – können eng mit dem pädagogischen Auslandspraktikum verknüpft sein.

6.3.2. Programmteilnahme und Teilnahmezeitpunkt

6.3.2.1. Entscheidung zur Programmteilnahme

Zu Beginn der Interviews wurden die Interviewpartnerinnen über ihre Entscheidung zur Programmteilnahme befragt. Sie erzählten, wie sie die damalige Situation in Erinnerung hatten und welche Faktoren sie rückblickend für bedeutsam halten, sich als Fremdsprachenassistentin zu bewerben. Die Aussagen wurden kodiert als ‚der Wunsch zum ersten Mal im Ausland zu leben‘ (fünf Nennungen), ‚der Wunsch ein weiteres Mal im Ausland zu leben‘ (drei Nennungen), ‚das Auslandspraktikum als Plan B‘ (vier Nennungen), ‚das Auslandspraktikum als Möglichkeit, um Abstand vom Studienfrust zu bekommen‘ (eine Nennung) und ‚das Auslandspraktikum als Möglichkeit dem Partner, der im Gastland lebte, näher zu sein‘ (eine Nennung).

Zum ersten Mal im Ausland leben (5 Nennungen: Franziska, Birgit, Isa, Anja, Marie)

Zum ersten Mal die Gelegenheit zu ergreifen und für einen längeren Zeitraum ins Ausland zu gehen, wird retrospektiv von fünf Interviewpartnerinnen als ein wesentlicher Punkt genannt, der zur Bewerbung beitrug (Franziska, Birgit, Isa, Anja, Marie). Franziska nennt drei Faktoren, die zur Bewerbung führten: der nahende Studienabschluss, die Lust darauf, etwas Neues zu erleben und sich den bereits länger gehegten Wunsch von einem längeren Auslandsaufenthalt zu erfüllen. Obwohl der Wunsch im Ausland zu leben schon länger bestand, hatte sich Franziska zu früheren Zeitpunkten von anderen „Freizeitbeschäftigungen“ und „privaten Aktivitäten“ abhalten lassen („es war immer irgendwas, das mich zurückgehalten hat“, Franziska). Auch Birgit und Marie beschreiben ihren dringlichen Wunsch, „unbedingt einmal“ (Birgit) im Ausland zu leben. Ähnlich wie Franziska ging es ihnen darum, etwas anderes zu sehen. Soziale Kontakte und eine Faszination für das Zielland führten zur Entscheidung, nach Großbritannien zu gehen. Für eine Weile im Ausland zu leben ist, für alle drei keine spontane Idee, sondern etwas, das sie „immer schon“ machen wollten.

Zwei weitere Interviewpartnerinnen (Isa, Anja) erfüllten sich mit der Programmteilnahme den Wunsch, zum ersten Mal länger im Ausland zu leben und erzählen, dass sie in diese Entscheidung auch Überlegungen zum Einsatz als Lehrerin an einer österreichischen Schule nach der Fremdsprachenassistenten einbezogen. Isa sprach besonders die Möglichkeit nach ihrer Rückkehr an einer bilingualen Schule in Österreich zu unterrichten an:

[N]achdem ich ja während dem Studium noch kein Erasmusjahr absolviert habe, wollte ich in irgendeiner Form auch noch einmal ins Ausland gehen. Und es war dann auch England wegen der Sprache mit der Perspektive in bilingualen Schulen einmal in Österreich unterrichten zu können.
(Isa, erstes Jahr)

Es war „einfach wichtig“ als Französischlehrerin einmal in Frankreich gelebt zu haben, meint Anja, und das Land nicht nur aus Urlauben zu kennen. Auch sie wollte damals einerseits die Chance nützen, zum ersten Mal länger im Ausland zu leben und andererseits ihre Fremdsprachenkompetenz weiterentwickeln, um ihren Unterricht in Österreich danach „praxisnah und lebensnah gestalten zu können“ (Anja). Damals bei der Bewerbung sei ihr wichtig gewesen, eine Möglichkeit zu bekommen, Land und Sprache „intensiver zu erleben“ (Anja) als dies als Touristin möglich gewesen wäre.

Ein weiteres Mal im Ausland leben (4 Nennungen: Johanna, Karoline, Katja, Isa zweites Jahr)

Vier Interviewpartnerinnen (Johanna, Karoline, Katja, Isa) nennen den Wunsch, ein weiteres Mal im Ausland zu leben, als ausschlaggebend für ihre Bewerbung. Johanna war damals nur wichtig, „nochmal ins Ausland zu gehen“. Bei zwei Interviewpartnerinnen (Karoline, Katja) kam zusätzlich ein weiterer Aspekt zum Tragen: Sie beschreiben die Programmteilnahme retrospektiv als Möglichkeit, in einem anderen Land Erfahrungen zu sammeln und den Eintritt in die nächste berufliche Phase etwas aufzuschieben. Karoline wollte „unbedingt noch ein Jahr in Frankreich verbringen“ und „so nah wie möglich dort am Geschehen sein“ (Karoline). Darüber hinaus war ihr aber auch wichtig, „nicht gleich in Österreich“ zu unterrichten und an der gleichen Schule zu sein „bis man zur Pension kommt“ (Karoline). Sie wollte ein weiteres Mal für längere Zeit im Ausland leben und gleichzeitig „Lehrerin sein in einem anderen Land“, dort ihre „Erfahrungen machen“ (Karoline). Die

Aussicht auf die bevorstehende, vermutlich längerfristige Bindung an eine Arbeitsstelle in Österreich spielte auch bei Katja eine entscheidende Rolle, sich für das Programm zu bewerben und den Einsatz im österreichischen Schulsystem auf einen späteren Zeitpunkt zu verlegen. Sie habe sich damals überlegt, bevor sie „jetzt fix etwas annehme, eine Stelle“ in Österreich, möchte sie lieber „noch einmal Auslandserfahrung sammeln“ (Katja). Ihre positiven Erfahrungen während des studienbezogenen Aufenthalts bestärkten den Wunsch, noch einmal aus Österreich weg zu gehen.

Das pädagogische Auslandspraktikum als Plan B (4 Nennungen: Eli, Evelin, Sophie, Emma)

Als ‚Plan B‘ beschreiben vier Interviewpartnerinnen (Eli, Evelin, Sophie, Emma) die Programmteilnahme. Die Fremdsprachenassistentenz war im Vergleich mit den in Österreich zur Verfügung stehenden Beschäftigungsmöglichkeiten die bessere Option. Eli wurde in Österreich eine Stelle als Lehrerin angeboten – allerdings nicht in der Stadt, in der sie eingesetzt werden wollte. Das pädagogische Auslandspraktikum war zum Bewerbungszeitpunkt „mehr so eine Option halt“ (Eli), die für sie letztendlich attraktiver war als die ihr angebotene Stelle in Österreich. Auch Evelin bewarb sich aus Mangel an passenden Jobalternativen („was würde ich sonst machen in Österreich?“, Evelin). Sie nahm am Programm teil, um die Zeit zwischen Studienabschluss und Unterrichtspraktikum zu überbrücken:

es war einfach so, dass viele meiner Studienkollegen nach Abschluss ihres Studiums nach Frankreich gegangen sind aus dem gleichen Grund wie ich: weil wir eben das Probejahr nicht beginnen konnten. Viele sind im Oktober oder November oder September fertig geworden und ahm, ja, ich hab mich mehr oder weniger überreden lassen, nach Frankreich zu gehen.
(Evelin, erstes Jahr)

Die Option im Ausland zu unterrichten, erschien ihr attraktiver als einer Tätigkeit in Österreich nachzugehen, die nicht in Zusammenhang mit Schule und Unterricht stand („Also für mich war’s auch wichtiger zu unterrichten als irgendwas anderes ein Jahr lang zu machen, bevor ich eben mein Probejahr machen kann“, Evelin). Auch bei ihrer Bewerbung für das zweite Jahr war die Fremdsprachenassistentenz lediglich eine

„Ausweichmöglichkeit“ (Evelin, zweites Jahr), falls sich die bevorzugte berufliche Situation – eine Stelle als Lektorin – nicht ergeben sollte:

Ahm, das zweite Jahr war so, dass ich mir überlegt habe, ich wäre eigentlich lieber als Lektorin zurück nach Frankreich gegangen, weil ich mir gedacht habe: „Na gut, das ist vielleicht etwas anderes, ein bisschen interessanter“. [...] Und ahm, ich hab mich also gleichzeitig als Assistentin beworben gehabt, so als Ausweichmöglichkeit, falls ich nicht als Lektorin genommen werde, was dann eben auch eingetreten ist.
(Evelin, zweites Jahr)

Die Kombination aus fehlender Anstellung in Österreich und dem Wunsch nochmal für längere Zeit ins Ausland zu gehen, wird von zwei Interviewpartnerinnen (Sophie, Emma) als ausschlaggebend für die Bewerbung genannt:

Also erstens wars so, dass ich mir einfach gedacht hab: „Okay in der Schule gibt's für mich noch keine Möglichkeit und ich würd einfach gern für mich selbst nochmal gern ins Ausland, weil ich mir das immer schon gewünscht hab“.
(Sophie)

Also, ich hab eben an der Schule, an der ich damals gearbeitet habe, keinen Platz mehr gehabt und musste weg gehen. [...] Ich hab mir dann gedacht: „Naja, okay, schau ich mal, was es sonst noch für Optionen gibt“ und hab mich dann erkundigt im Internet und das gefunden.
(Emma)

Nach ihrem studienbezogenen Auslandsaufenthalt einen weiteren Auslandsaufenthalt zu absolvieren, stellt Sophie als lang gehegten Wunsch dar, an dessen Umsetzung sie zu arbeiten begann, da sich die gewünschte Beschäftigungsmöglichkeit in Österreich nicht ergeben hatte. Auch Emma konnte nicht an der Schule, an der sie als Lehrerin tätig war, bleiben. Die Fremdsprachenassistentin sprach sie an, da sie eine Möglichkeit darstellte, „wieder was vom Ausland zu sehen“, „ein bisschen Taschengeld zu kriegen und trotzdem im Berufsfeld zu bleiben“ (Emma).

Abstand vom Studienfrust (1 Nennung: Nina)

Eine Interviewpartnerin (Nina) nennt rückblickend die Unzufriedenheit mit der damaligen Situation im Studium als ausschlaggebend, sich um etwas anderes umzusehen:

Das war so, dass ich eigentlich während dem Studium eine Phase gehabt hab, wo ich relativ frustriert war, muss ich fast sagen, weil einfach es war halt immer

das Gleiche. Prüfungen machen, lernen, Prüfung machen. Und ich hab das Gefühl gehabt, dass ich nicht wirklich dazulerne. Schon. Also Stoff halt. So inhaltlich und Fakten, aber nicht sprachlich. Und ich hab mich relativ spontan eigentlich entschieden, dass ich irgendwas machen muss und hab dann überlegt, was ich machen könnt.

(Nina)

Nina entschied sich damals gegen einen Erasmusaufenthalt, da sie ganz bewusst eine Weile Abstand von der Studiensituation nehmen wollte. Auch Au-pair hatte sie überlegt, sich dann aber letztendlich für die Fremdsprachenassistentz entschieden. Das primäre Ziel war, eine Weile wegzukommen, etwas anderes zu machen.

Partner im Gastland (1 Nennung: Astrid)

Eine Interviewpartnerin (Astrid) nennt ihre Beziehung im Zielland als Hauptmotivation, sich für das Programm zu bewerben. „Ausschlaggebend war eigentlich die private Situation“, erzählt Astrid. Ihr Freund lebte in Frankreich und sie suchte damals nach „Möglichkeiten nach Frankreich zu kommen“ (Astrid).

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Zu Beginn der Interviews wurden die Interviewpartnerinnen über ihre Entscheidung zur Programmteilnahme befragt. Mehrfache Nennungen gibt es zu den folgenden Punkten: zum ersten Mal im Ausland leben wollen, ein weiteres Mal im Ausland leben wollen und die Fremdsprachenassistentz als Plan B. Es sind keine Gruppenunterschiede zu erkennen (Abb. 44). Bemerkenswert ist die Faszination für das Verbringen einer kurzen Lebensphase im Ausland. Auch Personen, die die Ziellandsprache als Fremdsprache studieren (LA ZLS), kommen auf die fremdsprachige Umgebung, wenn überhaupt, nur beiläufig zu sprechen. Pragmatische Überlegungen über das passendste Arbeitsverhältnis für die nächsten Monate spielen bei der Entscheidung zur Programmteilnahme ebenfalls eine zentrale Rolle.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Abstand von Studienfrust (<i>Nina</i>)	Pädagogisches Auslandspraktikum als Plan B (<i>Sophie</i>)	Zum ersten Mal im Ausland leben (<i>Anja</i>)	Pädagogisches Auslandspraktikum als Plan B (<i>Evelin</i>)	Zum ersten Mal im Ausland leben (<i>Birgit</i>)
Zum ersten Mal im Ausland leben (<i>Franziska</i>)	Partner im Gastland (<i>Astrid</i>)	Ein weiteres Mal im Ausland leben (<i>Karoline</i>)		Zum ersten Mal im Ausland leben (erstes Jahr) Ein weiteres Mal im Ausland leben (zweites Jahr) (<i>Isa</i>)
Ein weiteres Mal im Ausland leben (<i>Johanna</i>)				Ein weiteres Mal im Ausland leben (<i>Katja</i>)
Zum ersten Mal im Ausland leben (<i>Marie</i>)				Pädagogisches Auslandspraktikum als Plan B (<i>Eli</i>)
				Pädagogisches Auslandspraktikum als Plan B (<i>Emma</i>)

Abb. 44: Entscheidung zur Programmteilnahme

6.3.2.2. Biographie und Zeitpunkt der Programmteilnahme

Alle 14 Interviewpartnerinnen beschreiben den Zeitpunkt des Auslandspraktikums rückblickend als gut gewählt. Die Antworten reichen von „ja, doch, gut“ gewählt bis zu „ja, optimal“. Auffallend ist dabei, dass die Fremdsprachenassistenz von manchen während des Studiums, vor bzw. nach dem Unterrichtspraktikum oder nach einigen Jahren Berufserfahrung in Österreich absolviert wurde. Trotz dieser unterschiedlichen Positionierungen im individuellen Lebensverlauf beschreiben alle Interviewpartnerinnen den Zeitpunkt als passend. Am häufigsten (fünf von zehn Personen) wird das Jahr zwischen Studienabschluss und Unterrichtspraktikum bzw. erstem Unterrichtsjahr in Österreich als optimaler Zeitpunkt bezeichnet. In der folgenden Auswertung wird zwischen Interviewpartnerinnen, die einmal am Programm teilnahmen (zehn Personen) und Interviewpartnerinnen, die zwei Jahre als Auslandspraktikantin tätig waren (vier Personen), unterschieden.

Einmalige Teilnahme

Während des Studiums (2 Nennungen: Franziska, Nina)

Zwei Interviewpartnerinnen (Franziska, Nina), die ein Jahr als Fremdsprachenassistentin tätig waren, nahmen als Studierende am Programm teil. Diesen Zeitpunkt beschreibt Franziska als „optimal“. Sie war damals am Ende ihres Studiums, hatte alle Lehrveranstaltungsprüfungen absolviert und nutzte die Zeit als Auslandspraktikantin dazu, ihre Diplomarbeit fertigzustellen. Nach ihrer Rückkehr schloss sie ihr Studium in Österreich ab und begann unmittelbar danach mit dem Unterrichtspraktikum. Über den Zeitpunkt sagt sie:

ich will nicht sagen, dass ich das taktisch so gemacht habe, aber es war schon gut, weil ich hab natürlich alle Kurse auf der Uni fertig gehabt und hab dann in England noch Zeit gehabt meine Diplomarbeit fertig zu machen, zu korrigieren etc. und das abzurunden und mich eigentlich auch schon auf die Diplomprüfung vorzubereiten. Das hat auf jeden Fall gepasst, hat optimal reingepasst, ja.
(Franziska)

Auch Nina nahm am Programm teil, als sie noch Studentin war und empfindet den Zeitpunkt rückblickend als gut gewählt. Auslöser sich nach etwas Neuem umzusehen, war ihre damalige Unzufriedenheit mit der Studiensituation. Dazu kam die Unsicherheit, ob sie sich für das passende Studium entschieden hatte, Gedanken wie „vielleicht will ich das eigentlich gar nicht, vielleicht hab ich mir das immer eingebildet“ (Nina) in Bezug auf ihr Lehramtsstudium gingen ihr damals durch den Kopf. Die Erfahrungen als Fremdsprachenassistentin lösten viele dieser Spannungen auf:

Als ich zurückgekommen bin, war ich halt total motiviert wieder und war mir sicher auch, dass ich unterrichten möchte. [...] Das war schon sehr bestärkend. Erstens war ich wieder freier und motiviert und hab mich auf das eine Jahr, das ich noch auf der Uni gehabt hab, gefreut und hab das auch gern fertig gemacht und das zweite war denn eben auch, dass ich mir gedacht hab: „Ja! Das ist wirklich das, was ich machen möchte“. Das war schon sehr angenehm irgendwie auch, weil irgendwie eine Bestätigung zu haben bevor man dann im Unterrichtspraktikum ist und dann vielleicht draufkommt, dass einem das dann doch nicht so gefällt.
(Nina)

Rückblickend war für Nina besonders die Möglichkeit, sich in Unterrichtssituationen auszuprobieren, wertvoll. Ihre Unsicherheit vor der Fremdsprachenassistenz, ob der Lehrberuf das Richtige für sie sei, bringt sie mit dem geringen Ausmaß und der Gestaltung der schulpraktischen Ausbildung im Studium in Verbindung, sie habe während des Studiums kaum „realitätsnahe Unterrichtserfahrung“ (Nina) sammeln können. Die Erfahrungen des pädagogischen Auslandspraktikums entlasteten das Unterrichtspraktikum, da Nina sich somit vorher sicher war, Lehrerin werden zu wollen.

Zwischen Studienabschluss und Unterrichtspraktikum/1.Unterrichtsjahr (5 Nennungen: Johanna, Anja, Karoline, Birgit, Katja)

Dass es für sie gut war, die Fremdsprachenassistenz zwischen den beiden Polen Studium und Berufseinstieg als Lehrerin in Österreich einzuschieben, kommt bei fünf Interviewpartnerinnen (Karoline, Anja, Katja, Johanna, Birgit) zum Ausdruck. Katja nennt die Fremdsprachenassistenz einen „Zwischenabschnitt“, „eine gute Selbstfindungsphase“. Anja erwähnt ihre persönlichkeits- und berufsbezogene Entwicklung während der Zeit als Auslandspraktikantin, Karoline hebt den Schritt Richtung erwachsen und unabhängig werden hervor:

es war mir wichtig zuerst das Studium abzuschließen [...] Sprachassistenz, das gehört für mich schon so irgendwie Richtung Beruf, weil ich da eben schon Erfahrungen sammle als Lehrer, nicht als Student. Das geht schon in Richtung ich steh auf eigenen Beinen.
(Karoline)

Es war einfach für mich, es hat rückblickend da wo ich's platziert habe, eben am Ende meines Studiums, echt gut gepasst. Eben, um meine Persönlichkeit fertig zu machen quasi, also nach, ahm, ja. Meine Lehrerpersönlichkeit ahm zu modellieren quasi und auch meine, meine private Persönlichkeit unter Anführungszeichen. Rückblickend war's da der richtige Zeitpunkt dieses Jahr zu machen.
(Anja)

Auf die unterrepräsentierte schulpraktische Ausbildung im Studium kommt Johanna zu sprechen. Rückblickend ist sie mit dem Zeitpunkt der Fremdsprachenassistenz zufrieden, merkt jedoch an, dass ein früherer Zeitpunkt gut gewesen wäre, um die

Bedeutung der fachdidaktischen Inhalte für den späteren Beruf besser einschätzen zu können:

ich denke mir halt, ich hätt's ruhig schon vorher, schon während dem Studium machen können. Es war aber trotzdem ein guter Zeitpunkt, aber es wär sicher möglich gewesen [...]. Hätt für mich den Vorteil gehabt, dass man sich dann, dass ich mich dann während dem Studium dann vielleicht schon mehr auf die Didaktik konzentriert hätte und weil ich schon gewusst hätte wahrscheinlich, was man dann in der Praxis braucht und so.
(Johanna)

Während des Studiums am Programm teilzunehmen, wäre „relativ schwierig“ gewesen, meint dagegen Birgit. Für sie war klar: „wenn ins Ausland, dann sofort nach dem Studium“ (Birgit). Nach dem Unterrichtspraktikum hätte sie sich vermutlich nicht mehr beworben. Sie sah die Möglichkeit gegeben, mit dem Unterrichtspraktikum in die Schule einzusteigen und dann nicht mehr oder nicht mehr so leicht von der Schule wegzukommen. Die ihr wichtige Auslandserfahrung hätte sich dann nur mehr schwer realisieren lassen, ist Birgit überzeugt.

Nach dem Unterrichtspraktikum (1 Nennung: Eli)

Eine Interviewpartnerin (Eli) war nach ihrem Unterrichtspraktikum als Auslandspraktikantin tätig. Der Zeitpunkt habe gut gepasst, meint Eli. Nach einigen Jahren Berufserfahrung würde man das wohl nicht mehr machen. Da sie bei der Programmteilnahme „schon eher eine der älteren“ Auslandspraktikantinnen war, hätte sie wohl später „auch vom Alter her“ (Eli) nicht mehr am Programm teilgenommen.

Nach mehreren Jahren Unterrichtserfahrung (2 Nennungen: Sophie, Emma)

Zwei Interviewpartnerinnen (Sophie, Emma) arbeiteten bereits mehrere Jahre im Bildungsbereich, bevor sie sich zur Programmteilnahme entschieden. Rückblickend äußern sich beide positiv über den Zeitpunkt der Fremdsprachenassistenten. Während des Studiums lag ihr Fokus auf einem möglichst schnellen Abschluss, erzählt Sophie. Die Fremdsprachenassistenten sei zu diesem Zeitpunkt „nie ein Thema“ (Sophie) gewesen, da ihre Eltern die Ausbildung finanzierten und sie die Unterstützung nicht länger als notwendig in Anspruch nehmen wollte. Sie war erst nach absolviertem

Unterrichtspraktikum und mehreren Jahren Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung als Fremdsprachenassistentin tätig. Über den Zeitpunkt des Praktikums sagt sie:

ich finde, er war optimal gewählt. Es hat damals genau gepasst, würde ich sagen. Es war gut, dass ich es nicht früher gemacht habe, weil irgendwie hab ich das gebraucht nach dem Studium jetzt auch die Erwachsenenbildung auszuprobieren oder auch das Probejahr wollte ich vorher sicher machen, und dann einfach in der Erwachsenenbildung einfach ein bisschen auszuprobieren, wie's dort läuft, also das hat für mich vom Ablauf her sehr gut gepasst.
(Sophie)

Während Eli, die unmittelbar nach ihrem Unterrichtspraktikum als Fremdsprachenassistentin tätig war, der Überzeugung ist, dass man das Programm nicht mehr macht, „wenn man schon einmal drinnen ist in der Schule in Österreich“ (Eli), da man nicht einfach nach ein paar Jahren Unterrichtserfahrung einfach aufhöre, meint Emma, dass dies für sie genau der richtige Weg war. Emma arbeitete einige Jahre als Volksschullehrerin in Österreich und entschloss sich dann zur Teilnahme am Programm. Auch sie empfindet den Zeitpunkt als gut gewählt, weil es

genau in diesem Jahr [war], wo ich eigentlich, ja, wo nicht sicher war, wo ich dann hinkommen würde und ich hab mir gedacht: „Nein, wenn das jetzt so eine unsichere Angelegenheit ist und ich jetzt eh keine eigene Klasse habe, dann ist das der beste Zeitpunkt noch was anderes zu machen, weil wenn ich dann eine eigene Klasse habe, möchte ich nicht, möchte ich dann schon die vier Jahre mitgehen mit den Kindern“. Ich hab mir gedacht: „Ich muss von der Schule weg, wo ich gern bin, also kann ich mir auch gleich eine Auszeit nehmen quasi für ein Jahr“. Also war das eigentlich eh sehr gut vom Zeitpunkt.
(Emma)

Emma war zwar schon im Schuldienst tätig, konnte aber nicht an der Schule bleiben. Da sie nicht wusste, ob sie eine Stelle in Österreich bekommen würde oder an welcher Schule diese sein würde, nützte sie die Gelegenheit, sich „eine Auszeit“ (Emma) zu nehmen.

Zwei Jahre Fremdsprachenassistentenz (4 Nennungen: Marie, Astrid, Evelin, Isa)

Vier Interviewpartnerinnen (Marie, Astrid, Evelin, Isa) nahmen zwei Mal am Auslandspraktikum teil. Eine Person (Marie) absolvierte zwei Jahre während des Studiums, eine Person (Astrid) war ein Jahr während des Studiums und das zweite

Jahr nach dem Unterrichtspraktikum als Fremdsprachenassistentin tätig, zwei Personen (Evelin, Isa) hatten im Jahr vor bzw. im Jahr nach dem Unterrichtspraktikum eine Praktikumsstelle inne. Alle vier beschreiben die Zeitpunkte jeweils als gut gewählt und passend im Lebensverlauf.

Marie, sie war zwei Jahre in Folge als Fremdsprachenassistentin in Italien tätig, empfindet die Teilnahme während des Studiums als optimal. Für sie war wichtig, dass sie ihr Studium noch nicht abgeschlossen hatte – sie ist sich nicht sicher, ob sie nicht andernfalls in Italien geblieben wäre. Der ausstehende Studienabschluss lieferte ihr einen Grund, wieder zurückzukehren. Auch Astrid war bei der ersten Programmteilnahme noch Studentin. Obwohl rückblickend beide Zeitpunkte – sie war einmal während des Studiums, einmal nach absolviertem Unterrichtspraktikum als Fremdsprachenassistentin tätig – gepasst hätten, hatte sie ihren ersten Einsatz positiver in Erinnerung:

Das erste Mal, glaube ich, [war] sicher spannender und irgendwie war ich da auch zufriedener, weil ahm, damals war ich Studentin, ja, und da war das einfach toll, in eine Schule zu gehen und zu unterrichten
(Astrid)

Astrid beschreibt die Fremdsprachenassistentenz als Aufstieg. Sie war an einer Schule tätig, konnte unterrichten. Beim zweiten Mal war es anders – die Fremdsprachenassistentenz bedeutete im Vergleich mit der möglichen Anstellung als Lehrerin in Österreich einen Abstieg:

[Beim zweiten Mal], da war ich schon fertig. Da hatte ich ein abgeschlossenes Studium und da hatte ich das Unterrichtspraktikum eben schon absolviert und dann bin ich so nach, wäre so in Österreich eigentlich eine angesehene unter Anführungszeichen Lehrerin gewesen, hätte einen gewissen Status gehabt und dann bin ich eben nach Frankreich gekommen.
(Astrid)

Ausschlaggebend für die Bewerbung war beim zweiten Mal der Plan, mit Hilfe des Auslandspraktikums „im französischen System Fuß zu fassen“, auszuwandern und in Frankreich zu bleiben, erzählt Astrid. Zum Interviewzeitpunkt ist sie als Lehrerin in Österreich tätig und froh, aufgrund der zweiten Fremdsprachenassistentenz für sich zu wissen, dass sie lieber in Österreich als Lehrerin arbeiten möchte.

Zwei Interviewpartnerinnen (Evelin, Isa) nahmen einmal vor und einmal nach dem Unterrichtspraktikum am Programm teil. Als optimalen Zwischenschritt zwischen Studienabschluss und Berufseinstieg beschreibt Evelin die Fremdsprachenassistentenz. Aufgrund der Anrechnung von Prüfungsleistungen empfindet sie einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt „geschickter“ für den Verlauf des Studiums. Das Auslandspraktikum beschreibt sie als „eher eine berufliche Erfahrung“, die man am besten dann absolviert, „wenn man danach wirklich ins Berufsleben geht“ (Evelin). Sowohl vor als auch nach dem Unterrichtspraktikum habe bei ihr die Fremdsprachenassistentenz zeitlich gut gepasst. Auch Isa beschreibt rückblickend beide Auslandsphasen als gut gewählt. Grundsätzlich sei die Teilnahme am Programm auch während des Studiums möglich, meint Isa, doch für sie kam das aufgrund eines Studienplanwechsels nicht in Frage. Während des Studiums war das vorrangige Ziel, möglichst schnell ihre Ausbildung abzuschließen. Dieses Ziel sei nicht mit einer einjährigen Studienpause aufgrund des Auslandspraktikums vereinbar gewesen.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Alle 14 Interviewpartnerinnen beschreiben den Zeitpunkt des Auslandspraktikums rückblickend als gut gewählt. Der Gruppenvergleich zeigt, dass nur Personen der Gruppe LA ZLS während des Studiums am Programm teilnahmen (Abb. 45). In allen Gruppen finden sich darüber hinaus Personen, die vor bzw. nach dem Unterrichtspraktikum oder nach einigen Jahren Berufserfahrung in Österreich als Fremdsprachenassistentin tätig waren. In beiden Gruppen gibt es Personen, die ein zweites Jahr als Auslandspraktikantin absolvierten.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Während Studium (<i>Nina</i>)	Nach mehreren Jahren Berufserfahrung (<i>Sophie</i>)	Zwischen Studienabschluss und UP/1.UJ (<i>Anja</i>)	Zwischen Studienabschluss und UP/1.UJ Nach UP/1.UJ (<i>Evelin, 2x</i>)	Zwischen Studienabschluss und UP/1.UJ (<i>Birgit</i>)
Während Studium (<i>Franziska</i>)	Während Studium Nach UP/1.UJ (<i>Astrid, 2x</i>)	Zwischen Studienabschluss und UP/1.UJ (<i>Karoline</i>)		Zwischen Studienabschluss und UP/1.UJ Nach UP/1.UJ (<i>Isa, 2x</i>)
Zwischen Studienabschluss und UP/1.UJ ⁴⁷ (<i>Johanna</i>)				Zwischen Studienabschluss und UP/1.UJ (<i>Katja</i>)
Während Studium (2x) (<i>Marie, 2x</i>)				Nach UP/1.UJ (<i>Eli</i>)
				Nach mehreren Jahren Berufserfahrung (<i>Emma</i>)

Abb. 45: Biographie und Zeitpunkt des pädagogischen Auslandspraktikums

6.3.3. Schule und Unterricht

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, welchen Stellenwert die Interviewpartnerinnen dem Einblick in ein fremdes Schulsystem rückblickend beimessen und was sie als ihre wichtigsten Unterrichtserfahrungen im Rahmen der Fremdsprachenassistenten erachten. Ob sie ihren Schülerinnen in Österreich vom Praktikum erzählen und ob die Interviewpartnerinnen einen Zusammenhang zwischen dem Praktikum und dem Berufswunsch Lehrerin sehen, wird analysiert.

6.3.3.1. Einblick in ein fremdes Schulsystem

Zwölf Personen erleben rückblickend die Einbindung in ein fremdes Schulsystem als bereichernd. Positiv habe sich die Einbindung in ein anderes Schulsystem auf den Landeskundeunterricht (drei Personen), auf ihr Erfahrungswissen bei schulischen

⁴⁷ UP = Unterrichtspraktikum, 1.UJ = erstes Unterrichtsjahr

Reformprojekten (drei Personen), auf die Wertschätzung des österreichischen Schulsystems (zwei Personen), auf die Zusammenarbeit mit Kolleginnen (zwei Personen) und auf den Umgang mit Grenzen und Freiräumen von Schulsystemen (zwei Personen) ausgewirkt, so die Interviewpartnerinnen. Darüber hinaus werden noch drei weitere positive Auswirkungen (Wahrnehmung, Vergleich, eigener Weg) von jeweils einer Person genannt. Zwei Interviewpartnerinnen messen der Einbindung in ein fremdes Schulsystem keine Bedeutung mehr bei.

Positiv für den landeskundlichen Unterricht (3 Nennungen: Franziska, Johanna, Anja)

Drei Interviewpartnerinnen (Franziska, Johanna, Anja) – alle drei Fremdsprachenlehrerinnen – sehen im Einblick in das Schulsystem des Gastlandes eine Bereicherung für ihren landeskundlichen Unterricht in Österreich. Basierend auf eigenen Erfahrungen könne man „authentischer“ (Johanna, Franziska) und „lebhafter“ (Franziska) vom Schulsystem des Gastlandes erzählen und „Details, die man dort selber erlebt hat“ (Franziska) einbauen. Der Fremdsprachenunterricht bekomme dadurch eine ganz andere Qualität, meint Anja: „vom landeskundlichen Unterricht ist es, ist es ganz was anderes“ (Anja). Besonders wertvoll erlebt sie für den Unterricht, dass sie authentische Materialien präsentieren könne und nennt als Beispiele „ein französisches Zeugnis“ und „ein französisches Mitteilungsheft“ (Anja).

Positiv als Erfahrungswissen in Bezug auf Reformprojekte (3 Nennungen: Franziska, Nina, Isa)

Mehr Erfahrungswissen in Bezug auf Reformprojekte zu haben, nennen drei Interviewpartnerinnen als positiven Effekt des Einblicks in ein fremdes Schulsystem. Zwei Reformprojekte werden dabei angesprochen: einerseits die Einführung des Kurssystems in der Oberstufe (Isa), andererseits die standardisierte Reifeprüfung (Franziska, Nina). Aufgrund ihres Einblicks in ein anderes Schulsystem könne sie Reformideen besser einschätzen, sagt Isa. Einerseits habe sie weniger „Berührungsängste“, andererseits könne sie die Diskussionen aus der „nötigen Distanz“ wahrnehmen. Isa gibt als Beispiel das Kurssystem der Oberstufe:

Das kennt man schon und man sieht, das wird angewendet und es ist nicht so schlimm oder es funktioniert ja auch. In England gibt's ja schon lang ein Kurssystem und in Österreich wird ein ‚Tara‘ gemacht, was woanders ganz selbstverständlich ist. Das ist woanders Alltag. Dass man da vielleicht ein bisschen Erfahrung schon gemacht hat und Berührungsängste abbauen hat können.
(Isa)

Als weiteres Reformprojekt wird die standardisierte Reifeprüfung angesprochen. Franziska und Nina empfinden es als wertvoll aufgrund ihrer Erfahrungen mit standardisierten Abschlussprüfungen in England die Diskussion besser einschätzen und offener damit umgehen zu können. Es ist gut, im Gespräch mit Kolleginnen ein „bisschen schattieren“ (Franziska) zu können, den Neuerungen nicht aus Prinzip ablehnend oder positiv gegenüber zu stehen, sondern Vor- und Nachteile aus eigener Erfahrung zu kennen. „Besonders die Gefahren“ von standardisierten Prüfungen wurden Nina in England deutlich – sie sieht für den Fremdsprachenunterricht die Gefahr, dass „Sprachen zu sehr zu Floskeln werden, die man halt mal auswendig lernt und [die] man halt dann einfach reproduziert“ (Nina).

Positiv als Wertschätzung des österreichischen Systems (2 Nennungen: Johanna, Astrid)

Bei zwei Interviewpartnerinnen (Johanna, Astrid) kommt eine größere Wertschätzung des österreichischen Systems durch den Einblick in ein fremdes Schulsystem zum Ausdruck. Johanna empfindet seit dem pädagogischen Auslandspraktikum das System in Österreich „zwar als anstrengend, aber irgendwie lockerer“. Als Beispiel führt sie das Lehrer-Schüler-Verhältnis an, den Umgang finde sie in Österreich „nicht so distanziert“, „angenehm“ und „freundschaftlich“ (Johanna) im Vergleich mit Frankreich. Durch die Unterrichtserfahrung im Ausland sei sie sich bewusst geworden, dass ein Schulsystem sehr unterschiedliche Umgangsformen zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen begünstigen könne und wisse den österreichischen Weg mehr zu schätzen (Johanna).

Dass man als Lehrerin ein System unmittelbar spüren kann, wurde Astrid während ihres Auslandspraktikums deutlich. In Frankreich fühlte sie sich durch das Schulsystem beengt:

In Frankreich, da habe ich immer das Gefühl gehabt, man nimmt mir die Luft zum Atmen irgendwie, ja. Da bist du auch, dieses System, ja, das ist so schlimm irgendwie, ich hab das wirklich schlimm empfunden, ja, irgendwie. (Astrid)

Seit ihren Erfahrungen in Frankreich wisse sie das österreichische Schulsystem mehr zu schätzen, sei froh „in Österreich zu sein und zu unterrichten“, erzählt Astrid. Das österreichische System finde sie im Vergleich „offener“, es biete Lehrerinnen mehr Gestaltungsspielraum. Als Beispiel nennt Astrid die Möglichkeit des schülerzentrierten Arbeitens im Unterricht. In Frankreich würde dies nicht gewünscht, das System sei auch nicht darauf ausgelegt. In Österreich hätte man viel Freiheit, schülerzentriert zu arbeiten und sich als Lehrerin zu entfalten (Astrid).

Wichtig für die Zusammenarbeit mit Kolleginnen (2 Nennungen: Birgit, Sophie)

Zwei Interviewpartnerinnen (Sophie, Birgit) sehen das pädagogische Auslandspraktikum als wertvoll für die Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen in Österreich. Sophie machte als Fremdsprachenassistentin in Italien ihre ersten Erfahrungen im Team Teaching. Dabei habe sich gezeigt, erzählt Sophie, dass sie „im Team gut funktioniere“. Besonders durch das Gemeinsam-in-der-Klasse-Sein habe sie „viel gelernt“ und „sehr viel profitiert“ (Sophie). Die positiven Erfahrungen des Auslandspraktikums, wo sie und ihre Begleitlehrerin „gemeinsam in der Klasse waren“, „abwechselnd unterrichtet haben“ und sich abgesprochen haben, ließ sie nach ihrer Rückkehr offener an die Möglichkeit, an einer kooperativen Mittelschule zu unterrichten, herangehen:

[das war] dann auch der Grund, warum ich gesagt habe: „Ja, okay, die neue Mittelschule ist für mich auch interessant, weil ich da auch so im Team arbeiten kann“ und ja, das hat sich eigentlich gezeigt. Das hab ich da in dem Bereich bestärkt, dass ich so was auch versuchen möchte. (Sophie)

Mit ihrem Einsatz an zwei kooperativen Mittelschulen zum Interviewzeitpunkt ist Sophie zufrieden. Vieles erinnere sie „sehr stark“ daran, wie die Arbeit im Team während des Auslandspraktikums funktionierte.

Birgit arbeitet zum Interviewzeitpunkt an einer internationalen Schule in Österreich. Durch ihre Erfahrungen mit dem englischen Schulsystem falle es ihr leicht, sich in Kolleginnen aus dem englischsprachigen Raum, die an ihrer Schule unterrichten, hineinzuversetzen:

Und mir hilft es natürlich auch, weil ich dann doch einige Kolleginnen und Kollegen habe, die aus Großbritannien kommen oder aus Amerika, wobei das da wieder anders ist, aber einfach zu verstehen, mit was die es vergleichen, weil die kennen natürlich wieder ihr System. Also es ist jetzt nichts Praktisches für die Schülerinnen und Schüler in dem Sinn, sondern ich glaub einfach mehr die Zusammenarbeit im Kollegium, die dadurch verbessert wird.
(Birgit)

Sie selbst als Lehrerin „profitiere irrsinnig“ (Birgit) davon, ein anderes Schulsystem aus der Innenperspektive zu kennen. Auch wenn der Einblick nicht unbedingt einen Mehrwert für ihre Arbeit mit Schülerinnen bringe, sei es hilfreich, weil man etwas anderes „kennt und weil man auch den Vergleich hat“ (Birgit). Auch die wöchentlich stattfindenden Besprechungen mit ihren Fachkolleginnen sind ihr seit dem Auslandspraktikum vertraut und für sie „ganz normal“ (Birgit).

Wichtig für den Umgang mit Grenzen und Freiräumen (2 Nennungen: Isa, Katja)

Zwei Interviewpartnerinnen (Isa, Katja) führen einen offenen, bewussten Umgang mit Grenzen und Freiräumen des österreichischen Schulsystems auf ihre Einbindung in ein fremdes Schulsystem zurück. „Manche Sachen“, die ihr „gefallen haben“, habe sie in Österreich „einfach übernommen“, erzählt Isa und gibt als Beispiel die Gestaltung des Klassenraums. Katja sieht in der Erfahrung, in einem fremden Schulsystem gearbeitet zu haben einen „prinzipiellen“ Gewinn, denn „je mehr man kennt, umso offener ist man“ (Katja). Man lerne die Grenzen des eigenen Schulsystems kennen und könne so „bis zu den Grenzen gehen“ (Katja).

Wichtig für die Wahrnehmung (1 Nennung: Karoline), den Vergleich (1 Nennung: Evelin), den eigenen Weg (1 Nennung: Emma)

Zu drei Bereichen gab es nur jeweils eine Nennung (Karoline, Evelin, Emma). Karoline empfindet die Erfahrung in ein fremdes Schulsystem eingebunden gewesen zu sein als bereichernd, da man Situationen auch in Österreich in Folge anders wahrnehme. Man könne sich „auf Probleme anders einstellen“ (Karoline). Evelin empfindet es als „Privileg“ zwei Systeme aus der Innenperspektive zu kennen. Systeme müsse man erleben, ist sie überzeugt, wer nie in ein System eingebunden war, wisse nicht „wie es funktioniert im Inneren des Systems“ (Evelin). Diese Erfahrung sei zwar „interessant“, aber im Alltag des Lehrerhandelns, besonders was das Unterrichten betrifft, nicht unbedingt „hilfreich“ (Evelin). Eine Interviewpartnerin (Emma) gibt an, dass ihr die unmittelbaren Erfahrungen in einem fremden Schulsystem besser abschätzen halfen, was ihr als Lehrerin wichtig ist, welches Umfeld, welche Strukturen sie in ihrer Arbeit begünstigten. Der Einblick in ein anderes Schulsystem habe ihr geholfen, ihren „eigenen Weg als Lehrerin besser zu verstehen, zu finden“ (Emma).

Nicht wichtig (2 Nennungen: Eli, Marie)

Zwei Interviewpartnerinnen (Eli, Marie) geben an, dass sie in ihrer Einbindung in ein fremdes Schulsystem keine Bedeutung mehr sehen. Da sie keine Sprache unterrichtet, führt Eli aus, hätten die Erfahrungen in einem anderen Schulsystem unterrichtet zu haben heute „keinen sehr großen Einfluss“ (Eli) mehr auf ihre Tätigkeit als Lehrerin in Österreich.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Zwölf Personen erleben rückblickend die Einbindung in ein fremdes Schulsystem als bereichernd, zwei Personen messen dieser Erfahrung keine Bedeutung mehr bei (Abb. 46). In allen Gruppen wird die Einbindung in ein anderes Schulsystem als positiv gesehen, was die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und das Erfahrungswissen bei schulischen Reformprojekten betrifft. Nur Fremdsprachenlehrerinnen stellen einen Bezug zwischen dem Erleben des Schulsystems im Zielsprachenland und ihren

Unterrichtsinhalten in Österreich her. Erzählungen über das Arbeiten im fremden Schulsystem sind für sie zentrale und von den Schülerinnen positiv aufgenommene Elemente des Landeskundeunterrichts. Allerdings erwähnen nicht alle Fremdsprachenlehrerinnen, dass sie im Unterricht vom Schulsystem des Gastlandes erzählen. Nur Fremdsprachenlehrerinnen stellen eine Beziehung zwischen ihrer Wertschätzung für das österreichische Schulsystem und ihrer Einbindung in ein fremdes Schulsystem her. Sie haben Fremdsprachenunterricht und die Zusammenhänge zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und Unterricht in einem anderen Schulsystem erlebt, ein Vergleich fällt ihnen möglicherweise leichter als Personen, die in einem fremden Schulsystem im Unterricht einer Fremdsprache assistierten, in Österreich jedoch keine Fremdsprache unterrichten. Dagegen kommen nur Personen der Gruppe LA NZLS auf einen bewussten Umgang mit Grenzen und Freiräumen des österreichischen Schulsystems als Folge der Fremdsprachenassistenz zu sprechen.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Wichtig für: Erfahrungswissen bei Reformprojekten (<i>Nina</i>)	Wichtig für: Zusammenarbeit mit Kolleginnen (<i>Sophie</i>)	Wichtig für: LK-Unterricht (<i>Anja</i>)	Wichtig für: Vergleich (<i>Evelin</i>)	Wichtig für: Zusammenarbeit mit Kolleginnen (<i>Birgit</i>)
Wichtig für: LK-Unterricht Erfahrungswissen bei Reformprojekten (<i>Franziska</i>)	Wichtig für: Wertschätzung des österr. Systems (<i>Astrid</i>)	Wichtig für: Wahrnehmung (<i>Karoline</i>)		Wichtig für: Erfahrungswissen bei Reformprojekten Umgang mit Grenzen und Freiräumen (<i>Isa</i>)
Wichtig für: LK-Unterricht Wertschätzung des österr. Systems (<i>Johanna</i>)				Wichtig für: Umgang mit Grenzen und Freiräumen (<i>Katja</i>)
Keine Bedeutung mehr (<i>Marie</i>)				Keine Bedeutung mehr (<i>Eli</i>)
				Wichtig für: Eigener Weg (<i>Emma</i>)

Abb. 46: Einblick in ein fremdes Schulsystem

6.3.3.2. Die wichtigsten Unterrichtserfahrungen

Jeweils vier Nennungen gibt es in Bezug auf Unterrichtsgestaltung und -methoden, Schülerorientierung und Gruppenführung. Zwei Personen beziehen ihre wichtigsten Erfahrungen auf den Unterrichtsinhalt Deutsch als Fremdsprache. Aussagen zu Motivierung, Lernklima und Förderung in Kleingruppen kommen jeweils ein Mal vor.

Unterrichtsgestaltung und -methoden (4 Nennungen: Johanna, Karoline, Anja, Astrid)

Vier Interviewpartnerinnen (Johanna, Karoline, Anja) verorten ihre wichtigsten Unterrichtserfahrungen im Bereich Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmethoden. Bei allen vier Personen handelt es sich um Fremdsprachenlehrerinnen. Der Punkt Unterrichtsgestaltung und -methoden wird von Personen der Gruppe LA NZLS nicht angesprochen. Während Anja und Astrid vor allem den Methoden, die sie von ihren Betreuungslehrerinnen übernahmen, großen Wert beimessen, erzählen Johanna und Karoline, dass sie viel selbst im Unterricht ausprobierten und Methoden, die gut funktionierten, auch in Österreich noch anwenden. Der Freiraum, möglichst viel ausprobieren zu können und mit mehr Sicherheit und einer gewissen methodischen Basis in den Beruf in Österreich einzusteigen, wird als wertvolle Erfahrung erachtet. Karoline erzählt, dass sie am Anfang viel Zeit in ihre Unterrichtsvorbereitungen investierte. In Österreich sei ihr das nachher zu Gute gekommen:

man erspart sich schon viel, wenn man, man kommt rein ins Vorbereiten, man weiß, wie es funktioniert, sammelt Ideen, ist kreativ, man hat mehr Zeit und das bringt einfach dann viel hier [in Österreich, Anm. SFA], weil man halt einfach dann schon weiß, das sind meine Möglichkeiten, so kann ich das aufarbeiten oder diese Idee hat gut funktioniert, die kann ich auch hier einbauen. Das war einfach gut.

(Karoline)

Auf Ideen, die sie während der Fremdsprachenassistenten hatte, greife sie auch in Österreich noch zurück, erzählt Karoline. Als Beispiel gibt sie „Memoryspiele und Dominospiele“, die sich im Sprachunterricht bewährten und die sie jetzt auch in Mathematik einsetze. Die wertvollste Unterrichtserfahrung war für sie, methodisch „eine gewisse Basis“ (Karoline) zu haben, bevor sie in Österreich zu unterrichten begann.

Schülerorientierung (4 Nennungen: Evelin, Nina, Anja, Katja)

Vier Interviewpartnerinnen (Evelin, Nina, Anja, Katja) verorten ihre wichtigsten Unterrichtserfahrungen im Bereich Schülerorientierung. Dazu zählen Aussagen wie Unterrichts Anpassung an Lernniveaus (Evelin), Rücksicht auf Interessen von Schülerinnen (Nina, Anja) und Heterogenität als Herausforderung (Katja).

Evelin war während der Fremdsprachenassistenz sowohl in einer Volksschule als auch in einem Gymnasium eingesetzt. Durch die Bandbreite der Schulstufen, in denen sie unterrichtete, habe sie „irrsinnig viele verschiedene Lernstile“, „Anforderungen und Ziele“ im Fremdsprachenunterricht erlebt. Sie habe gelernt, dass man als Lehrerin gefordert ist, „seinen Unterricht anzupassen“ (Evelin). Nina erzählt, sie habe versucht, den Unterricht an den Interessen der Schülerinnen zu orientieren, was mitunter auch weniger gut gelang:

Mir ist oft passiert, dass ich Dinge vorbereitet hab auf eine gewisse Art und Weise und dass ich dann gemerkt hab, dass die Schüler das so eigentlich gar nicht interessiert hat. Und dann hab ich dort halt improvisieren müssen, das halt umstellen müssen. Was am Anfang halt sehr schwierig war und mit der Zeit geht das halt dann ganz gut und kriegt man ein bisschen ein besseres Gefühl dafür.
(Nina)

Auch wenn der Versuch, den Unterricht für die Schülerinnen möglichst interessant vorzubereiten nicht immer gelang, sieht Nina rückblickend darin eine positive Erfahrung, die ihr Routine im Improvisieren und ein „besseres Gefühl“ für die Interessen der Schülerinnen gab (Nina).

In einem anderen Zusammenhang kommt der Aspekt der Schülerorientierung bei Anja zur Sprache. Sie habe zu Beginn der Fremdsprachenassistenz keine Rücksicht auf die Interessen der Schülerinnen genommen, erzählt sie. Mit der Zeit lernte sie jedoch, dass es wichtig ist, den Schülerinnen „bis zu einem gewissen Grad entgegenzukommen“ (Anja). Sie habe während der Fremdsprachenassistenz begonnen auszuloten, wie sie auf die Interessen der Schülerinnen eingehen und gleichzeitig auf Inhalten bestehen konnte, die ihr als Lehrerin wichtig waren. Sie habe gelernt, den Schülerinnen „bis zu einem gewissen Punkt entgegenzukommen“, der auch für sie „okay ist“ (Anja). Die Flexibilität ergab sich im Laufe der Zeit. Auf den Unterricht

wirkte sich die Flexibilität so aus, dass „ein Grammatikpunkt, der jetzt nicht so oft vorkommt“ (Anja) durch Lieder von deutschsprachigen Band oder durch SMS-Sprache ersetzt wurde (Anja).

Auf den Umgang mit Heterogenität kommt eine Interviewpartnerin (Katja) zu sprechen. Ihre Gruppen seien ganz unterschiedlich gewesen, berichtet Katja. In der einen Gruppe waren fast nur Schülerinnen, die „freiwillig Deutsch gelernt haben“ (Katja), in der anderen Gruppe wurde von den Eltern entschieden, dass die Kinder Deutsch als Unterrichtsfach wählen mussten. In der ersten Gruppe habe es „supergut funktioniert“, die Schülerinnen waren „wirklich interessiert“, sie habe im Unterricht „sehr viel weitergebracht“. Die andere Gruppe habe sich „komplett verweigert“ – Katja reagierte darauf, indem sie mit dieser Gruppe „eben spielerisch noch mehr“ arbeitete. Sie erlebte, dass der Lernfortschritt in der Gruppe der Schülerinnen, die freiwillig Deutsch lernten, viel größer war (Katja).

Gruppenführung (4 Nennungen: Franziska, Nina, Sophie, Emma)

Aspekte der Gruppenführung sprechen vier Interviewpartnerinnen (Franziska, Nina, Sophie, Emma) als wichtigste Unterrichtserfahrung an. Einerseits wird die Situation, eine „Gruppe zu kontrollieren“ (Franziska) als ungewohnte Situation dargestellt, mit der man erst umgehen lernen musste. „Das war schon ein bisschen extrem am Anfang“, so Franziska, „aber daran hat man sich gewöhnt“. Auch „wie man eine Gruppenatmosphäre aufbaut“, beschreibt eine Interviewpartnerin (Nina) als etwas, das sie erst lernen musste. Zu erkennen, welcher zentrale Stellenwert der nonverbalen Kommunikation in der Interaktion mit Schülerinnen zukommt, nennt Emma ihre wichtigste Unterrichtserfahrung:

Also, was ich in den Klassen mit nach Österreich genommen habe, war auf jeden Fall auch die nonverbale Klassenkommunikation, weil das ist etwas, was man unbedingt braucht [...] Da muss man einfach also Signale ausmachen, wo sie wissen, okay, das heißt jetzt zuhören, das heißt, weiß nicht, einen Kreis machen, das heißt jetzt aufstehen. [...] Das mach ich jetzt eigentlich auch bei meinen Schülern. Also die wissen genau, wenn ich so und so stehe, heißt zuhören, jetzt kommt etwas Wichtiges und dann geht's halt wieder weiter.
(Emma)

Als weiterer Aspekt der Klassenführung wird der Umgang mit Störungen genannt (Sophie, Emma). Sophie beschreibt ihre persönliche Schlüsselsituation in dieser Hinsicht:

da hat es dann eben eine Situation gegeben, wo dieser schwierige Schüler einfach aufgestanden ist und auf mich zugegangen ist und mich umarmen wollte und so, das waren dann schon Momente, wo ich mir gedacht habe: „Okay, wie reagiere ich jetzt?“
(Sophie)

Rückblickend sieht Sophie Situationen wie diese als bedeutsame Erfahrungen, sie hätte dabei die Gelegenheit gehabt, sich „zu bewähren“ (Sophie) und habe viel daraus für ihre spätere Unterrichtstätigkeit in Österreich gelernt. Auch Emma kommt auf disziplinäre Schwierigkeiten in ihren Klassen zu sprechen. Sie habe versucht, bei Störungen die Kinder in der Sprache des Gastlandes anzusprechen. Dabei merkte sie, dass es „extrem schwer“ ist, sich in emotional aufgeladenen Situationen in der Fremdsprache gut gewählt auszudrücken (Emma):

Wenn man vor einer Klasse steht und da irgendwas in einer Fremdsprache dahinstammelt, wo man merkt, man hat eigentlich überhaupt kein Leiberl⁴⁸, die nehmen einen da nicht ernst, wenn man irgendwas sagt, selber da so konfus irgendwas dahin schimpft und versucht, da Ruhe zu schaffen. Also das ist dann wirklich sehr schwierig in einer Fremdsprache.
(Emma)

Diese Erfahrung helfe ihr heute, erzählt Emma, sich in ihre Schülerinnen in Österreich, die nicht Deutsch als Muttersprache hätten, hineinzusetzen:

Und das ist einfach, wenn man mit so vielen Kindern mit Migrationshintergrund zu tun hat, dann hat man es immer irgendwie vor Augen und manchmal, das Kind kann sich einfach nicht anders ausdrücken. Das ist vielleicht nicht irgendwie [...] unhöflich oder frech gemeint, sondern der weiß einfach nicht andere Worte, wie er es sagt.
(Emma)

Die Erfahrung, sich in der Fremdsprache ausdrücken zu müssen, die man noch nicht ausreichend beherrscht, hält Emma für alle Lehrerinnen, die mit Kindern mit Migrationshintergrund zu tun haben, für sinnvoll und lehrreich. Viele Kolleginnen würden dann vielleicht ihre Schülerinnen, „die nicht so gut Deutsch können“ weniger „niedermachen“ (Emma).

⁴⁸ kein Leiberl haben: ‚keine Chance haben‘ (vgl. Ebner 2009: 231)

Unterrichtsinhalt Deutsch als Fremdsprache (2 Nennungen: Franziska, Birgit)

Zwei Interviewpartnerinnen (Franziska, Birgit) verorten ihre wichtigsten Unterrichtserfahrungen in Zusammenhang mit dem Unterrichtsinhalt Deutsch als Fremdsprache. Für Franziska war es die Überraschung, wie niedrig das Sprachniveau in ihren Klassen war: „Ich muss sagen, das Deutschlevel war sehr niedrig. Das hat mich schon mal gleich umgehauen“. Sie habe nicht damit gerechnet, „dass man da die einfachsten Sachen erklären muss“ (Franziska). Birgit erzählt, dass für sie die wichtigste Unterrichtserfahrung war, einmal die eigene Muttersprache unterrichtet zu haben, die eigene Muttersprache aus einer anderen Perspektive kennenzulernen. Sie habe „irrsinnig viel über die deutsche Sprache gelernt“ und „Grammatikregeln kennengelernt“, von denen sie als Muttersprachlerin „noch nie etwas gehört“ hatte. Diesen Einblick bezeichnet sie als „eine super Erfahrung“ (Birgit).

Motivierung (1 Nennung: Marie), Flexibilität und Kreativität im Lehrberuf (1 Nennung: Isa), Lernklima (1 Nennung: Isa), Förderung in Kleingruppen (1 Nennung: Eli)

Jeweils eine Nennung gibt es in Zusammenhang mit Motivierung (Marie), mit der Bedeutung von Kreativität und Flexibilität im Unterricht (Isa), mit der Bedeutung des Lernklimas (Isa) und mit der Erfahrung, in Kleingruppen die Lernenden gut fördern zu können (Eli).

Erfahrungen im Bereich der Motivation und dem Wecken der Lernbegeisterung für das Fach sind für Marie rückblickend die wichtigste Unterrichtserfahrung. Besonders da Deutsch den Ruf habe, schwierig zu sein, müsse man als Lehrerin einerseits das Fach für die Schülerinnen attraktiv machen und Lust auf das Lernen der Sprache machen. Andererseits habe sie versucht, den Schülerinnen als Fremdsprachenassistentin „ein bisschen die Angst“ (Marie) vor dem Fach zu nehmen. Dabei griff sie auf verschiedene Möglichkeiten zurück: mit „Witz“ und „kulinarischen heimischen Köstlichkeiten“ habe sie „versucht, das Eis zu brechen“, erzählt Marie.

Am wichtigsten war ihr, den Schülerinnen Deutsch als „eine gelebte Sprache“ zu erschließen (Marie).

Eine Interviewpartnerin (Isa) führt aus, dass sie im Zuge der Fremdsprachenassistenz auf den hohen Stellenwert von „Flexibilität“ und „Kreativität“ im Lehrberuf einerseits und die Bedeutung des Lernklimas in der Klasse für den Lernfortschritt andererseits aufmerksam geworden sei (Isa). „Eine positive Stimmung in der Klasse“ bringe auch für das Fachliche etwas, ist Isa überzeugt. Dies sei ihr im Auslandspraktikum „sicher ganz stark mitgegeben worden“ (Isa).

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Am häufigsten kommen Nennungen zu Unterrichtsgestaltung und -methoden, zu Schülerorientierung und zu Gruppenführung vor. Während Schülerorientierung und Gruppenführung in beiden Gruppen erwähnt werden, werden Aspekte der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmethoden (vier Nennungen) nur von Personen der Gruppe LA ZLS angesprochen (Abb. 47). Für Fremdsprachenlehrerinnen scheinen Unterrichtsmethoden leichter vom Auslandspraktikum auf den Unterricht in Österreich übertragbar zu sein. Sie erkennen, dass gewisse Methoden unabhängig von der jeweils unterrichteten Sprache angewendet werden können. Personen, die keine Fremdsprache als Lehramtsfach studiert haben, ziehen aus der Unterrichtserfahrung im Ausland eher allgemeindidaktische Lehren und reflektieren über lernförderliche Sozialformen.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Schülerorientierung Gruppenführung (Nina)	Gruppenführung (Sophie)	Unterrichtsgestaltung und -methoden Schülerorientierung (Anja)	Schülerorientierung (Evelin)	Unterrichtsinhalt DaF (Birgit)
Gruppenführung Unterrichtsinhalt DaF (Franziska)	Unterrichtsgestaltung und -methoden (Astrid)	Unterrichtsgestaltung und -methoden (Karoline)		Bedeutung von Flexibilität und Kreativität Lernklima (Isa)
Unterrichtsgestaltung und -methoden (Johanna)				Schülerorientierung (Katja)
Motivierung (Marie)				Fördern in Kleingruppen (Eli)
				Gruppenführung (Emma)

Abb. 47: Die wichtigsten Unterrichtserfahrungen

6.3.3.3. Auslandspraktikum und der Berufswunsch Lehrerin

In den Interviews wurden die Interviewpartnerinnen über den Zusammenhang zwischen dem Berufswunsch Lehrerin und dem Auslandspraktikum befragt. Neun Personen geben an, dass für sie schon immer klar war, dass sie Lehrerin werden wollten. Für zwei Personen war unklar, ob sie Lehrerin werden möchten – das pädagogische Auslandspraktikum hatte mit der Entscheidung zum Lehrberuf jedoch nichts zu tun, wie sie rückblickend erzählen. Drei weitere Personen geben an, dass sie nicht sicher waren, ob sie Lehrerin werden möchten, die Programmteilnahme hätte die Entscheidung zum Lehrberuf positiv beeinflusst. Drei Interviewpartnerinnen nennen neue Zukunftsperspektiven, auf die sie durch die Programmteilnahme aufmerksam geworden sind. Dazu zählen neue Ausbildungswege, der Wunsch noch einmal an einem anderen pädagogischen Auslandsprogramm teilzunehmen, noch einmal in einem anderen Land zu unterrichten und veränderte Vorstellungen in Bezug auf das Verhältnis zwischen Arbeitszeit und Freizeit.

Berufswunsch Lehrerin war klar (9 Nennungen: Franziska, Astrid, Isa, Katja, Marie, Karoline, Nina, Emma, Birgit)

Insgesamt geben neun Personen (Franziska, Astrid, Isa, Katja, Marie, Karoline, Nina, Emma, Birgit) an, dass sie seit langer Zeit den Wunsch hatten, Lehrerin zu werden. Von diesen neun Personen berichten fünf Personen (Franziska, Astrid, Isa, Katja, Marie), dass die Entscheidung zum Lehrberuf für sie lange Zeit vor der Programmteilnahme fiel. Das Auslandspraktikum beeinflusste die berufliche Entscheidung nicht. Der Berufswunsch war „immer schon klar“ (Franziska, Marie), das Praktikum habe „sich nicht maßgeblich ausgewirkt“ (Isa). Astrid erzählt, dass sie als Schülerin ein Praktikum an ihrer ehemaligen Volksschule absolvierte. Die Erfahrung „war wirklich genial“, seither war für sie klar: „Ja, das möchte ich machen“ (Astrid). Katja berichtet von ihren Hospitationspraktika am Anfang des Studiums an der Pädagogischen Hochschule. Zu Beginn der Ausbildung zur Volksschullehrerin sei viel Wert darauf gelegt worden zu schauen, ob dieser Beruf für einen das Richtige sei, erzählt Katja. Die Hospitationspraktika hätten sie bestärkt, „dass das genau der richtige Weg“ (Katja, ähnlich auch Emma) für sie sei.

Berufswunsch Lehrerin war nicht klar (5 Nennungen: Anja, Johanna, Sophie, Evelin, Eli)

Fünf Personen (Anja, Johanna, Sophie, Evelin, Eli) geben an, dass lange unklar war, ob der Lehrerberuf für sie das Richtige sei. Drei Personen dieser Gruppe (Anja, Johanna, Sophie) wurden in ihrer Entscheidung durch die Fremdsprachenassistentin bestärkt:

Es [Das Auslandspraktikum, Anm. SFA] hat mir schon gezeigt, dass ich, dass ich mich in meinem Studium für die richtige Ausbildung entschieden hab. Dass ich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten möchte, und denen, mit denen gemeinsam etwas erarbeiten möchte, denen was beibringen möchte, also das hat mich in meinem Beruf bestärkt, dass ich, dass ich mich als Lehrerin oder ähnliches sehe.

(Anja)

Es war eigentlich nicht so klar, dass ich Lehrer werden wollte. Ahm, ich hab zumindest gesehen, dass es mir schon Spaß macht, in der Schule zu sein. Das schon, ja. Das eine Jahr hat mich schon dann gefestigt wahrscheinlich. Hm,

insgesamt hat's mir einfach Spaß gemacht, einfach das Vorbereiten, auch das irgendwie zu sehen, dass Schüler gewisse Sachen interessieren, dass sie da einsteigen. Das hat ziemlich Spaß gemacht, ja.
(Johanna)

Ich war mir zuerst nicht ganz sicher, ob ich wirklich an der Schule bleiben werde oder in die Schule einsteigen werde, war ich mir nicht immer ganz sicher, weil ich mir überlegt habe, Erwachsenenbildung ist auch ganz interessant und unten [in Italien, Anm. SFA] hab ich dann eben gemerkt, ich arbeite sehr gerne mit den Kindern oder mit den Schülern und das ist eigentlich, was ich weiter machen möchte.
(Sophie)

Das Auslandspraktikum ermöglichte einen Einblick in die Arbeit mit der späteren Zielgruppe – die Teilnehmerinnen konnten sich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erproben –, einen Einblick in den Arbeitsort Schule und die Aufgaben von Lehrerinnen. Anja und Sophie wurden durch die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in ihrem Berufswunsch bestärkt, Johanna durch die Freude „in der Schule zu sein“ (Johanna) und die positiven Erfahrungen in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung.

Für zwei weitere Interviewpartnerinnen (Evelin und Eli) war nicht klar, ob sie in den Lehrerberuf einsteigen möchten. Das Auslandspraktikum hatte aber letztendlich nichts mit der beruflichen Entscheidung zu tun und sie weder bestärkt noch „davon abgebracht“ (Evelin). Für beide Personen ergab sich die Berufswahl im Laufe des Studiums: „das ist mit der Zeit eigentlich gekommen“, berichtet Evelin rückblickend. Auch Eli begann ihr Studium und dachte sich „irgendwann“, „vielleicht würd's doch ganz gut passen“ (Eli), Lehrerin zu werden.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

In den Interviews wurden die Interviewpartnerinnen über den Zusammenhang zwischen dem Berufswunsch Lehrerin und dem Auslandspraktikum befragt. Die meisten Interviewpartnerinnen (neun Nennungen) geben an, dass schon lange vor der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum feststand, dass sie Lehrerin werden wollten (Abb. 48). Bei manchen, die hinsichtlich Berufswahl nicht sicher waren (fünf Nennungen), stellte sich während der Fremdsprachenassistenten heraus, dass sie sich vorstellen konnten, als Lehrerin zu arbeiten (drei Nennungen). Unabhängig vom

Lehramtsfach bestehen vor der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum bei manchen Zweifel über ihre Berufswahl. Für Personen, die keine Fremdsprache studierten, steht die Entscheidung zum Lehrerberuf in keinem Zusammenhang mit dem pädagogischen Auslandspraktikum.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
klar (Nina)	nicht klar Auslandspraktikum bestärkend für Entscheidung zum Lehrerberuf (Sophie)	nicht klar durch Auslandspraktikum bestärkt (Anja)	nicht klar Auslandspraktikum nicht entscheidend (Evelin)	klar (Birgit)
klar (Franziska)	klar (Astrid)	klar Auslandspraktikum bestärkend für Entscheidung zum Lehrerberuf (Karoline)		klar (Isa)
nicht klar Auslandspraktikum bestärkend für Entscheidung zum Lehrerberuf (Johanna)				klar (Katja)
klar (Marie)				nicht klar Auslandspraktikum nicht entscheidend (Eli)
				klar (Emma)

Abb. 48: Fremdsprachenassistenz und der Berufswunsch Lehrerin

6.3.4. Berufsausübung in Österreich nach dem pädagogischen Auslandspraktikum

6.3.4.1. Berufseinstieg in Österreich

Positiver Einstieg – beide Fächer (4 Nennungen: Nina, Karoline, Anja, Isa)

Vier Interviewpartnerinnen (Nina, Karoline, Anja, Isa) beschreiben den Berufseinstieg in Österreich als positiv. Nina absolvierte ihr Unterrichtspraktikum an

einer bilingualen Schule einige Jahre nach der Fremdsprachenassistentenz. Sie hat den Berufseinstieg in positiver Erinnerung und hebt soziale Aspekte hervor:

Das war eigentlich ganz fein. Ich war in [Schulort und Schulname – internationale Schule], und da waren dann halt auch relativ viele ‚Native Speaker‘ dabei und sehr engagierte Lehrer und sehr hilfsbereite Lehrer auch, also von dem her war es wirklich sehr, sehr fein. Weil ich da viel Unterstützung halt auch bekommen hab.

(Nina)

Nina beschreibt ihre damaligen Kolleginnen als engagiert und hilfsbereit, die Unterstützung zu Beginn ihres Berufseinstiegs trug wesentlich zum positiven Ablauf bei. Auch Karoline sieht ihren Berufseinstieg rückblickend durchwegs positiv und kommt dabei unter anderem auf soziale Aspekte zu sprechen. Auf die Frage, wie ihr Berufseinstieg unmittelbar nach dem Auslandspraktikum war, antwortet sie:

Schön! Er war dann einfacher, hab ich das Gefühl gehabt. Also, wie gesagt, man kann dann doch auch von seinen Erfahrungen im Ausland profitieren und gewisse Sachen halt umsetzen. Und ich hab die Zeit in meinem Unterrichtspraktikum schon genossen, ja. Ich hatte großartige Betreuungslehrer. Das hat super geklappt.

(Karoline)

Karoline stellt einen Zusammenhang zwischen ihren Erfahrungen als Fremdsprachenassistentin und ihrem positiv erlebten Berufseinstieg als Lehrerin in Österreich her. Sie gibt keine Beispiele, für „Sachen“, die sie dann konkret umsetzen konnte und was ihr leichter fiel, es wird aber deutlich, dass sie den Berufseinstieg und ihre Betreuungslehrerinnen positiv in Erinnerung hat. Auch Anja beschreibt ihren Berufseinstieg in Österreich als „sehr, sehr positiv“ und unterstreicht, dass ihr die Erfahrungen des Auslandspraktikums halfen, besser einzuschätzen, was ihr als Lehrerin wichtig ist:

ich hab von meinen Erfahrungen und von dem, wo ich gesagt habe, okay, so und so will ich das oder will ich das nicht, sehr profitiert. Und ich hab mein Unterrichtspraktikum in sehr, sehr guter Erinnerung.

(Anja)

Isa spricht an, dass beim Berufseinstieg in Österreich das Vor-der-Klasse-Stehen eine Situation war, die sie schon vom Auslandspraktikum kannte. Auch die Erfahrung, bereits ein Schuljahr durchlaufen zu haben, hebt sie positiv hervor:

Man hat schon halt ein bisschen zumindest das Gefühl gehabt, man ist schon einmal in der Klasse gestanden. Es war schon besser, auch gerade, man hat

wenig Unterrichtserfahrung im Studium, ein bisschen was halt und dann hat man zumindest ein Jahr an der Schule gehabt und ein Jahr diesen Rhythmus auch mitgemacht.

(Isa)

Wenn es auch viele Unterschiede im Schulsystem des Gastlandes und in Österreich gibt, so habe ihr die Fremdsprachenassistenz den Einstieg erleichtert, da ihr der Ablauf des Schuljahres schon vertrauter, nicht mehr ganz neu war, erzählt Isa.

Positiver Einstieg im Fremdsprachenunterricht (4 Nennungen: Astrid, Evelin, Johanna, Franziska)

Vier Interviewpartnerinnen unterscheiden in Bezug auf den Berufseinstieg zwischen ihren Erfahrungen im Unterrichten der Fremdsprache und im Unterrichten ihres zweiten Faches. Evelin kommt als einzige nur auf ihren Französischunterricht zu sprechen, während die anderen drei Personen beide Fächer kontrastieren. Ihre positiven Erfahrungen beim Berufseinstieg in Österreich sieht Evelin in Zusammenhang mit ihrer Kompetenz in der Fremdsprache, an der sie im Zuge der Fremdsprachenassistenz arbeiten konnten:

Also dadurch, dass ich eben aus Frankreich gekommen bin, habe ich mich nicht mehr so vor dem Französischen gefürchtet wie vorher, weil ich mir immer gedacht habe: „Puh, in der Schule – wie soll ich Französisch machen?“. Ich mein, ich war immer ziemlich gut im Studium, das war überhaupt kein Problem, aber ein Studium hinter sich zu bringen und die Kompetenz haben, dass man auf jede Frage eine Antwort weiß, nein, das Unterrichtspraktikum war eigentlich wirklich nett.

(Evelin)

Evelin räumt ein, vor der Fremdsprachenassistenz eine gewisse Angst vor dem Unterrichtspraktikum im Fach Französisch gehabt zu haben. Sie meisterte ihr Studium mit guten Noten, sieht aber einen positiven Studienabschluss nur bedingt als Basis für einen erfolgreichen Berufseinstieg als Lehrerin. Nicht auf alle Fragen der Schülerinnen eine Antwort zu wissen, wird als Unterrichtssituation beschrieben, die Angst macht. Ähnlich kommt dies auch bei Astrid zum Ausdruck, die ihren Berufseinstieg in Österreich als „super“ beschreibt, dann aber zwischen ihren beiden Fächern unterscheidet:

Ja, das war auch super. Also von der Sprache her überhaupt kein Problem. Und da hatte ich eine Anfängerklasse, ja, also, ja. Da habe ich dann wieder gemerkt, also das Ausland bringt schon, also sprachlich wirklich viel, ja. Weil du kommst dann zurück und ja, das ist eben das. In Französisch fühle ich mich absolut kompetent, ja. Weil da weiß ich, wenn mir Schüler Fragen stellen, da kann ich die Fragen alle beantworten. Und in Geschichte? Ja, da ist es eben so, dass ich mir denke: „Oh Gott! Ich weiß so vieles nicht“. Und ich muss mir das inhaltlich alles wieder eben aneignen und da hoffe ich dann immer, dass keine Fragen kommen.

(Astrid)

Die Kompetenz in der Fremdsprache hat Astrid in Bezug auf die Tätigkeit als Lehrerin Sicherheit gegeben. Sie hat keine Angst vor Schülerfragen im Fach Französisch und ist überzeugt, diese beantworten zu können. Ihre fremdsprachliche Kompetenz führt sie auf ihre Auslandsaufenthalte in Frankreich zurück. In Geschichte, ihrem zweiten Unterrichtsfach, sieht sie vor allem Bereiche, in denen sie Wissenslücken aufweist. Französisch zu unterrichten ist für Astrid „kein Problem“, Geschichte dagegen ist für sie mit viel Arbeitsaufwand – sich die Inhalte vorher aneignen – und mit der Angst vor Schülerfragen verbunden. Das Unterrichtspraktikum in Geschichte beschreibt Astrid als große psychische und physische Belastung:

Also ich hatte zwar nur zwei Stunden, aber das war Horror. Wirklich. Ich bin Nächte gesessen und hab nur Geschichte vorbereitet, ja. Und ähm, da hatte ich eine zweite HASCH⁴⁹. Und dann eben auch noch, in dieser HASCH-Klasse hatte ich 25 Schüler und das war auch irgendwie total anstrengend, weil die auch so was von undiszipliniert waren. Ich bin da rausgekommen aus dieser Klasse und war da irgendwie fertig, ja. Auch psychisch. Ähm und physisch irgendwie fertig. So körperlich eben, so total ausgepowert irgendwie.

(Astrid)

Ähnlich wie Astrid und Evelin fühlte sich auch Johanna in ihrem Unterrichtsfach Französisch nach der Fremdsprachenassistentin „sehr sicher“ (Johanna). Aus Frankreich nahm sie die Begeisterung für das Land und die Sprache mit in den Unterricht. Nicht zuletzt deshalb habe der Unterricht „sehr gut funktioniert“ (Johanna). In ihrem zweiten Unterrichtsfach, Deutsch, hatte sie mehr Schwierigkeiten als in Französisch. Die Klasse sei einerseits „ziemlich unruhig“ und ziemlich groß gewesen. Johanna meint weiter:

⁴⁹ Abkürzung für Handelsschule

ich war da irgendwie auch ein bisschen weg von dem, was man bei uns einfach auch in Deutsch macht. Da musste ich mir auch mehr, viel mehr vorbereiten als in Französisch.
(Johanna)

Als schnell („naja, es war ruckzuck“) und „anstrengend“ ist der Berufseinstieg Franziska in Erinnerung. Der Berufseinstieg in Österreich habe viele neue Situationen mit sich gebracht, am Anfang sei man sich einfach „nicht sicher“ und kenne sich „nicht wirklich aus“ (Franziska). Wie andere Fremdsprachenlehrerinnen unterscheidet auch Franziska zwischen ihren Erfahrungen im Unterricht der Fremdsprache und dem weiteren Unterrichtsfach, im Fall von Franziska Geschichte. In Englisch fiel ihr der Unterricht von Beginn an leicht, „in Geschichte hat es ein bisschen gebraucht, dass es leichter geht“ (Franziska). Dass sie rasch einen guten Zugang zu den Schülerinnen fand, führt sie auf ihre Erfahrungen als Fremdsprachenassistentin zurück. Einstiegsschwierigkeiten hatte sie vor allem was „die Organisation betrifft“ (Franziska).

Neutral (2 Nennungen: Emma, Katja)

Die Beschreibungen des Berufseinstiegs in Österreich der beiden Volksschullehrerinnen Katja und Emma sind wenig emotionsbehaftet. Emma beschreibt den Schuleinstieg als „eh okay“ und „ganz gemütlich“. Sie hatte nach dem Auslandspraktikum keine eigene Klasse, sondern war als Begleitlehrerin eingesetzt. Katja zeichnet nach, wie sie eine Stelle fand. Auch sie war die ersten beiden Jahre Begleitlehrerin und konnte so noch in verschiedenen Klassen Erfahrungen sammeln, bevor sie als Klassenlehrerin eingesetzt wurde. Darüber hinaus geht sie nicht näher auf den Berufseinstieg in Österreich ein.

Berufseinstieg in Österreich als Umstellung (5 Nennungen: Eli, Birgit, Sophie, Marie, Johanna)

Fünf Interviewpartnerinnen beschreiben den Berufseinstieg in Österreich als große Umstellung im Vergleich zur Fremdsprachenassistentenz. Die Erfahrungen als Auslandspraktikantin erachten sie rückblickend als wenig hilfreich, was den

Berufseinstieg in Österreich betrifft. Nach der Fremdsprachenassistentenz begann Eli an einer Schule mit einer vollen Lehrverpflichtung zu unterrichten. Sie beschreibt den Umstieg von Auslandspraktikum auf Vollzeitanstellung als Lehrerin in Österreich:

Ja, war, hm, puh, war eine andere Situation einfach. Man ist einfach in einer anderen Situation, wenn man jetzt Lehrer ist, der Noten geben muss und irgendwann hat man dann wieder die ganzen Klassen und hat die großen Klassen und so, das ist halt, ja, kann man einfach nicht vergleichen.
(Eli)

Letztendlich sieht Eli keine Verbindungen zwischen dem Auslandspraktikum und ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin in Österreich. Dies bringt sie auch in ihrer Antwort auf die Frage, wo sie Bezüge zwischen dem Auslandspraktikum und ihrem Berufseinstieg als Lehrerin sieht, deutlich zum Ausdruck:

Also rein für mein Unterrichten hat das sicher keinen großen Einfluss gehabt. Weil es einfach von den Fächern her ganz was anderes ist. [...] Es ist halt einfach eine Auslandserfahrung, wenn man andere Leute kennenlernt, andere, ständig eine andere Sprache spricht, das ist halt einfach eine interessante Erfahrung.
(Eli)

Birgit und Marie sind die einzigen Interviewpartnerinnen, die den Berufseinstieg als Lehrerin im Rahmen des Unterrichtspraktikums als „schrecklich“ (Birgit) und „hart“ (Marie) bezeichnen. Die vielen neuen zusätzlichen Bereiche wie „Klassenführung, Noten, Entschuldigungen“, „kennt man aus der Sprachassistentenzeit ja nicht als Aufgaben“, erzählt Marie. Auch Birgit betont die große Umstellung und geht darauf ein, wo sie die größten Unterschiede in der Rolle von Auslandspraktikantinnen und Lehrerinnen sieht:

Im Prinzip, ich habe tolle Betreuer gehabt, das hat alles gepasst, aber ahm, es war natürlich eine komplette Umstellung, ob man jetzt, als Auslandspraktikantin ist man doch so eine Mischung aus, man ist zwischen Lehrer und Schüler. Ahm. Und als Unterrichtspraktikantin jetzt komplett in einer anderen Lehrerrolle drinnen zu sein, eine ganze Klasse, die Klassen alleine zu leiten inklusive Benotung und allem drum und dran, das war schon eine große Herausforderung, also, da hat mir das Unterrichten in England jetzt nicht sonderlich viel geholfen, sagen wir so. Weil es ganz anders ist.
(Birgit)

Als „relativ harmonisch“ und „gleichzeitig dann doch eine Umstellung“ beschreibt Johanna ihren Berufseinstieg in Österreich. Die Umstellung sieht sie darin, dass man als Lehrerin „für die Klasse Verantwortung hat“, „für Ruhe und ein gutes

Arbeitsklima sorgen muss“, „eine Jahresplanung“ und „Stundenvorbereitungen“ (Johanna) machen muss. Insgesamt habe der Berufseinstieg „mehr Struktur“ (Johanna) erfordert als das pädagogische Auslandspraktikum. Der Berufseinstieg in Österreich ohne Auslandspraktikum „wäre sicher ein größerer Praxisschock“ gewesen, stellt Johanna rückblickend fest.

Das pädagogische Auslandspraktikum sei für den Berufseinstieg in Österreich wenig hilfreich gewesen, meint Sophie. In ihrem Fall könne man die Erfahrungen mit den Erfahrungen in Österreich kaum vergleichen, da die Gruppen, die sie in Italien unterrichtete, sehr engagiert waren, die Klassen in Österreich besonders an einer ihrer beiden Schulen „disziplinar extrem schwierig“ (Sophie). Für den Umgang mit Disziplin und Motivation habe ihr die Fremdsprachenassistenz wenig geholfen, stellt Sophie fest.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Der Berufseinstieg in Österreich wird von manchen als durchwegs positiv, von anderen als positiv in einem Fach bzw. als Umstellung im Vergleich zum pädagogischen Auslandspraktikum beschrieben. Der Gruppenvergleich zeigt, dass nur Personen der Gruppe LA ZLS (vier Nennungen) zwischen den beiden Unterrichtsfächern unterscheiden – besonders im Fremdsprachenunterricht fiel ihnen der Berufseinstieg nach dem Auslandspraktikum leicht, im anderen Unterrichtsfach war der Einstieg schwieriger und mit mehr Arbeitsaufwand verbunden (Abb. 49). Weiters fällt auf, dass die beiden Volksschullehrerinnen vergleichsweise nüchtern und wenig emotionsbehaftet vom Berufseinstieg in Österreich erzählen.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Positiver Einstieg beide Fächer (Nina)	Berufseinstieg in Österreich als Umstellung (Sophie)	Positiver Einstieg beide Fächer (Anja)	Positiver Einstieg im FSU (Evelin)	Berufseinstieg in Österreich als Umstellung (Birgit)
Positiver Einstieg im FSU ⁵⁰ (Franziska)	Positiver Einstieg im FSU (Astrid)	Positiver Einstieg beide Fächer (Karoline)		Positiver Einstieg beide Fächer (Isa)
Positiver Einstieg im FSU Berufseinstieg in Österreich als Umstellung (Johanna)				neutral (Katja)
Berufseinstieg in Österreich als Umstellung (Marie)				Berufseinstieg in Österreich als Umstellung (Eli)
				neutral (Emma)

Abb. 49: Berufseinstieg in Österreich

6.3.4.2. Berufseinstieg: was hat das Auslandspraktikum rückblickend gebracht?

Schul- und Unterrichtserfahrung (7 Nennungen: Franziska, Johanna, Karoline, Birgit, Nina, Isa, Astrid)

Sieben Interviewpartnerinnen (Franziska, Johanna, Karoline, Birgit, Nina, Isa, Astrid) fühlten sich beim Berufseinstieg in Österreich durch ihre Schul- und Unterrichtserfahrungen als Auslandspraktikantin entlastet. Drei von ihnen (Johanna, Franziska, Astrid) gehen nicht näher darauf ein, sie stellen lediglich allgemein fest, die Fremdsprachenassistentin habe „Erfahrung durchs Unterrichten“ (Franziska) „Erfahrung halt im Unterrichten“ (Johanna) und „erste Berufserfahrung“ (Astrid) gebracht. Eine Interviewpartnerin (Nina) empfindet es rückblickend als wertvoll, „schon einmal vor der Klasse gestanden zu sein“ und schon einmal etwas vorbereitet zu haben, das nicht funktionierte. Der Berufseinstieg in Österreich sei dadurch „dann halt schon wesentlich einfacher“ (Nina) gewesen, ist Nina überzeugt. Eine

⁵⁰ FSU als Abkürzung für Fremdsprachenunterricht

Interviewpartnerin (Karoline) empfand es als hilfreich auch in Bezug auf ihren Einstieg in Österreich, schon zu wissen, dass jeder Neubeginn an einer Schule heiße, „sich eine Position“ schaffen zu müssen. Es sei ganz normal und dauere immer eine gewisse Zeit, bis sich die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen „eingespielt“ habe, erzählt Karoline. Bei ihrem Berufseinstieg in Österreich sei sie damit bereits vertraut gewesen, hätte gewusst, wie das Vorstellen bei den Kolleginnen und die erste Zeit der Zusammenarbeit „abläuft“ (Karoline). Als zweiten Aspekt nennt Karoline, dass sie schon gewusst habe, „wie man in die Klassen zu gehen hat und wie man vor den Schülern steht“ (Karoline). Auf die Zusammenarbeit mit Kolleginnen kommt auch Birgit zu sprechen. Sie habe sich aus der Fremdsprachenassistentenz mitgenommen, wie man mit Kolleginnen und der Direktorin umgehe. In Bezug auf den Unterricht empfindet sie das Auslandspraktikum als bedeutsam, um „vielleicht so ein bisschen die Hemmungen vor dem Unterrichten“ abbauen zu können. In Österreich sei es ihr schon bedeutend leichter gefallen, in die Klassen zu gehen und zu unterrichten, erzählt Birgit.

Eine Interviewpartnerin (Isa) hebt hervor, dass sie besonders dadurch profitiert habe, während der Fremdsprachenassistentenz „probieren zu können ohne Konsequenzen“. Sie habe viele Methoden und Übungen ausprobiert, erzählt Isa, von denen sie vorher schon ahnte, dass sie nicht gut funktionieren würden. Da sie wusste, dass sie nach einem Jahr wieder gehen würde, konnte sie das Auslandspraktikum als „Spielwiese“ (Isa) nutzen. In Österreich sei man vielleicht zurückhaltender im Ausprobieren, da vieles Schülerinnen im Gedächtnis bleibt und man als Lehrerin nicht immer an weniger geglückte „Unterrichtsexperimente“ erinnert werden möchte (Isa). Das Auslandspraktikum habe ihr eine Vorstellung davon gegeben, welche Methoden und Übungen zu ihr als Lehrerin passten, meint Isa.

Sicherheit aus Schul- und Unterrichtserfahrung (4 Nennungen: Anja, Katja, Marie, Nina)

Vier Interviewpartnerinnen (Anja, Katja, Marie, Nina) heben den Sicherheitsaspekt hervor: Das Auslandspraktikum habe sich für den Berufseinstieg in Österreich als wertvoll erwiesen, da man sich von Anfang an sicherer fühlt. Anja schätzt

rückblickend vor allem ihre Sicherheit, was mögliche Vokabelfragen der Schülerinnen betrifft, Katja fühlt sich „im Umgang mit Kindern sicherer“ und geht „mit einem sicheren Gefühl in die Klassen hinein“ (Katja). Eine gewisse „Sicherheit“, „Lockerheit“ und „Gelassenheit“ im Unterrichten führt Marie auf das Praktikum zurück. Auch Nina gibt an, von Anfang an in Österreich das Gefühl gehabt zu haben, „sicherer in der Klasse zu stehen“ und erklärt, dass dieses Gefühl damit zusammenhänge, bereits während der Fremdsprachenassistentz „schon ähnliche Situationen erlebt und gemeistert zu haben“ (Nina). Sie hätte sich in schwierigen Unterrichtssituationen einfach gesagt: „Beruhig dich, du hast eh schon einmal so etwas gemacht und du schaffst das irgendwie“ (Nina).

Empathie aus Schul- und Unterrichtserfahrung (1 Nennung: Emma)

Einen weiteren Aspekt in Bezug auf Unterricht in Österreich nach dem Auslandspraktikum spricht Emma an. Die Arbeit mit Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch war, habe ihr in Österreich geholfen, „die Schüler zu verstehen“ (Emma). Für Emma liegt der besondere Wert des Auslandspraktikums auf ihrer gesteigerten Empathiefähigkeit in Bezug auf Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache.

Einblick in das Gastland (1 Nennung: Evelin)

Eine Interviewpartnerin (Evelin) sieht das Auslandspraktikum als generelle „Bereicherung“ für Fremdsprachenlehrerinnen, die die Sprache des Gastlandes später unterrichten. Die Fremdsprachenassistentz sei in beruflicher Hinsicht für sie als Einblick in das Unterrichtssystem des Landes und die Gesellschaft wertvoll gewesen, erzählt Evelin. Als „Sprachlehrer ist es eben das tägliche Brot“ und es sei unerlässlich, ist Evelin überzeugt, dass man das Land gut kenne.

Brachte neue Jobperspektive (1 Nennung: Sophie)

Eine Interviewpartnerin (Sophie) spricht an, dass die Fremdsprachenassistentz für sie in beruflicher Hinsicht wichtig war, um zu erkennen, dass sie nicht weiterhin in der

Erwachsenenbildung tätig sein möchte. Das Praktikum habe ihr gezeigt, dass sie „sehr gerne mit Kindern“ arbeite und dass sie das auch in Österreich „weiter machen möchte“ (Sophie).

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Bis auf eine Person sehen alle einen positiven Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Auslandspraktikum und dem Berufseinstieg in Österreich. Als besonders wertvoll wird das Sammeln von Schul- und Unterrichtserfahrung (sieben Nennungen) beschrieben. Vier Personen geben an, sich durch die Unterrichtserfahrung im Ausland sicherer beim Berufseinstieg in Österreich gefühlt zu haben. Es sind keine Gruppenunterschiede zu erkennen (Abb. 50). Zusätzliche Erfahrungen in Bezug auf Schule und Unterricht gesammelt zu haben, wird über die Grenzen von Lehramtsfächern hinweg geschätzt. Im pädagogischen Auslandspraktikum keinen Wert für den Berufseinstieg in Österreich zu sehen, ist bei Personen, die keine Fremdsprache unterrichten, eher gegeben.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Schul- und Unterrichtserfahrung Sicherheit aus Schul- und Unterrichtserfahrung (Nina)	Neue Jobperspektive (Sophie)	Sicherheit aus Schul- und Unterrichtserfahrung (Anja)	Einblick in das Gastland (Evelin)	Schul- und Unterrichtserfahrung (Birgit)
Schul- und Unterrichtserfahrung (Franziska)	Schul- und Unterrichtserfahrung (Astrid)	Schul- und Unterrichtserfahrung (Karoline)		Schul- und Unterrichtserfahrung (Isa)
Schul- und Unterrichtserfahrung (Johanna)				Sicherheit aus Schul- und Unterrichtserfahrung (Katja)
Sicherheit aus Schul- und Unterrichtserfahrung (Marie)				Kein Zusammenhang Auslandspraktikum und Berufseinstieg in Österreich (Eli)
				Empathie aus Schul- und Unterrichtserfahrung (Emma)

Abb. 50: Berufseinstieg - was hat die Programmteilnahme rückblickend gebracht?

6.3.4.3. Erzählen vom Auslandspraktikum im Unterricht

Die Antworten auf die Frage, ob das Auslandspraktikum auch im Unterricht in Österreich thematisiert wird, sind breit gefächert und decken das gesamte Spektrum von „ja, häufig“ (sieben Nennungen) über „selten“ (fünf Nennungen) bis zu „nein, eigentlich nicht“ (zwei Nennungen) ab. Sieben Personen geben an, im Fremdsprachenunterricht vom Auslandspraktikum zu erzählen, drei Personen sprechen mit Schülerinnen im Kontext von Wege nach der Matura über das Praktikum.

Im Fremdsprachenunterricht (7 Nennungen: Nina, Franziska, Anja, Evelin, Marie, Sophie, Astrid)

Vor allem Fremdsprachenlehrerinnen, die zum Interviewzeitpunkt überwiegend Fremdsprachenklassen unterrichten (Nina, Franziska), geben an, bei vielen Themen Bezug auf ihre Erfahrungen während des Auslandspraktikums zu nehmen. Authentische Erfahrungsberichte aus dem Gastland erfahren positive Resonanz bei den Schülerinnen: „das ist auf jeden Fall etwas, was die Schüler extrem interessiert“ (Franziska), „die Schüler hören es auch sehr gern“ (Nina) und kommen bei Themen wie Unterschiede des Schulsystems (Franziska), Erfahrungen mit Schulregeln (Nina), mit der Kultur des Gastlandes (Franziska) und vielem mehr vor. Anekdoten lockern den Unterricht auf (Anja) und man weiß als Lehrerin genau, wovon man spricht (Evelin, Astrid). Mit Sicherheit zu wissen, wovon man erzählt, wird als fördernd, was den Respekt der Schülerinnen betrifft als auch was die Selbstsicherheit als Lehrerin betrifft, beschrieben. Für sie als Lehrerin sei es wichtig, sagt Evelin,

dass man, wenn man vor der Klasse ist, sich sicher sein kann, wenn man ihnen etwas erzählt. Also es ist nicht mehr irgendwas: „Ich hab gehört, dass...“, sondern man kann wirklich überzeugt vom Ausland sprechen und von der Kultur dort und dadurch, glaube ich einen ganz anderen, ja, vielleicht ein wenig Respekt, ja, man kann sich dessen sicher sein, was man ihnen erzählt. Also, das gibt eine ganz andere Selbstsicherheit.
(Evelin)

Die Geschichten werden von Lehrerinnen als bereichernd für den Unterricht empfunden – den Schülerinnen „aus der Praxis“ etwas vermitteln zu können, ist „schon ganz was anderes“, als „ein Bild nach dem anderen“ zu machen und Inhalte

nur nach dem Buch zu besprechen (Anja). Die Geschichten machen den Unterricht lebendiger (Marie). Darüber hinaus können basierend auf der Fremdsprachenassistentz Kontakte zwischen Schülerinnen der ehemaligen Gastschule und den Schülerinnen in Österreich vermittelt werden (Anja, Sophie). Über Brieffreundschaften (Anja, Sophie) und Schüleraustauschprojekte (Sophie) wird ein Bezug zwischen Praktikum und Unterricht in Österreich hergestellt.

Wege nach der Matura (3 Nennungen: Karoline, Eli, Isa)

Das Auslandspraktikum kommt im Unterricht nicht nur vor, wenn es um Erlebnisberichte aus dem Gastland geht, sondern besonders in höheren Klassen, wenn es darum geht, eine Entscheidung über den Weg nach der Matura zu treffen. Das Auslandspraktikum wird als Beispiel herangezogen, um den Schülerinnen den zentralen Stellenwert von Auslandserfahrungen zu vermitteln (Karoline) – „da versuche ich ihnen schon immer wieder klar zu machen wie wichtig es ist, [...] auch einmal ins Ausland zu gehen, woanders Erfahrungen zu sammeln“ (Karoline) – oder anhand der eigenen Biographie zu verdeutlichen, dass die Auslandserfahrung ein Teil davon ist – „Wenn man halt mit den Siebten oder Achten halt darüber redet, was sie machen wollen und da [...] sage [ich] ihnen halt, was ich gemacht habe“ (Eli) . Während Karoline bei ihren Schülerinnen die Begeisterung für Auslandserfahrungen fördern möchte, berichtet Eli ihren Schülerinnen eher nüchtern von der Tatsache, dass sie Auslandspraktikantin war. Isa dagegen ist es wichtig, ihre Schülerinnen über die Herausforderungen in Bezug auf Auslandsaufenthalte hinzuweisen. Auch sie berichtet in Abschlussklassen von ihren Erfahrungen als Fremdsprachenassistentin und erzählt dabei, dass eine Auslandserfahrung „auf jeden Fall eine positive Erfahrung ist, aber auch eine Herausforderung“ (Isa). Die Haltung ihrer Schülerinnen, was Auslandsaufenthalte betrifft, empfindet sie manchmal „als ein bisschen naiv“, weshalb sie Wert darauf legt zu verdeutlichen, dass es „eine Umstellung [...] mit allen Vor- und Nachteilen“ (Isa) ist. Ihren Schülerinnen gibt sie den Rat, „dass man sich auch nichts gefallen lassen muss, dass man sich nicht ausnutzen lassen muss, lassen sollte“ (Isa).

Selten oder nie (5 Nennungen selten: Johanna, Marie, Birgit, Sophie; 2 Nennungen nie: Emma, Katja)

Fünf Interviewpartnerinnen geben an, dass sie selten im Unterricht auf das Auslandspraktikum zu sprechen kommen (Johanna, Marie, Birgit, Sophie, Eli). Die beiden Volksschullehrerinnen Emma und Katja erzählen im Unterricht nie von ihrer Praktikumszeit.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Nur Personen der Gruppe LA ZLS erzählen im Unterricht vom pädagogischen Auslandspraktikum (Abb. 51). Manche geben an, dies häufig zu tun, andere erzählen eher selten davon. Zwei Interviewpartnerinnen geben an, nie vom Praktikum zu erzählen – dabei handelt es sich um die beiden Volksschullehrerinnen. Wer keine Fremdsprache unterrichtet, erzählt eher selten, und wenn, dann im Kontext von Berufsberatung und Wege nach der Matura von seinen Erfahrungen während des pädagogischen Auslandspraktikums. Fremdsprachenlehrerinnen haben mehr thematische Möglichkeiten, im Unterricht über ihre Auslandszeit zu berichten.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Im FSU (Nina)	selten Im FSU (Sophie)	Im FSU (Anja)	Im FSU (Evelin)	selten Wege nach der Matura (Birgit)
Im FSU (Franziska)	Im FSU (Astrid)	Wege nach der Matura (Karoline)		Wege nach der Matura (Isa)
selten (Johanna)				nie (Katja)
selten Im FSU (Marie)				selten Wege nach der Matura (Eli)
				nie (Emma)

Abb. 51: Erzählen von der Programmteilnahme im Unterricht

6.3.5. Deutsch als Fremdsprache

Methoden / kreative Ideen für Fremdsprachenunterricht übernommen (4 Nennungen: Johanna, Sophie, Astrid, Karoline)

„Für den Fremdsprachenunterricht im allgemeinen“, sei der DaF-Unterricht eine „wertvolle Erfahrung“ gewesen, meint Johanna. Besonders in methodischer Hinsicht könne sie auch heute noch im Französischunterricht vom DaF-Unterricht im Ausland profitieren. Auch Astrid nimmt sich aus dem DaF-Unterricht vor allem Methoden mit, die sie sich von ihrer Betreuungslehrerin abschauen konnte. Sie hätte aus den DaF-Einheiten das Spielen von Sketches und Rollenspielen übernommen und mache dies auch in Österreich gern in ihren Französischstunden, erzählt Astrid. Eine weitere Interviewpartnerin, Sophie, hatte bereits vor ihrer Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum einige Jahre Erfahrung im Fremdsprachenunterricht. Durch die DaF-Unterrichtserfahrung hätte sich zwar ihr Muster, wie sie Fremdsprachen unterrichtet, nicht geändert, erzählt Sophie, sie konnte sich allerdings einige zusätzliche Methoden von ihren Betreuungslehrerinnen abschauen, ihr Unterricht sei somit „vielfältiger“ geworden (Sophie). Karoline versuchte, „so viele Tipps“ wie möglich von ihren Betreuungslehrerinnen aufzunehmen und umzusetzen. Was sie sich aus der DaF-Unterrichtserfahrung mitnehme, seien die „vielen kreativen Ideen“ (Karoline).

Eine Fremdsprache lernen – Bewusstsein für Komplexität (2 Nennungen: Nina, Anja)

Bei zwei Interviewpartnerinnen (Nina, Anja) führte der DaF-Unterricht zum Bewusstsein, dass etwas für eine Person selbstverständlich sein kann, während es für eine andere sehr schwierig ist. Nina, eine Englischlehrerin, erzählt:

Dinge zu erklären, die für einen selber selbstverständlich sind, war teilweise sehr schwierig. An das denke ich beim Englischunterrichten halt auch recht oft, wo ich mir dann denk, für mich sind viele Sachen jetzt in Englisch halt selbstverständlich, die halt für die Schüler ganz fremd sind und dass, wenn man sich dessen bewusst ist, dann ja, weiß ich nicht, achtet man vielleicht auch anders darauf, dass man Dinge halt anders erklärt oder öfter oder Rücksicht nimmt darauf.

(Nina)

Nina nimmt sich aus der DaF-Erfahrung, „das Bewusstsein“ mit, „dass Dinge, die für den einen normal und logisch sind“, für den anderen „schwierig“ sein können. Seither versuche sie, „Sachen sehr oft zu erklären“ und Geduld für den Lernprozess ihrer Schülerinnen aufzubringen. Ähnlich gibt auch Anja im Interview an, dass die DaF-Unterrichtserfahrung für ihre „Tätigkeit als Fremdsprachenlehrerin“ sehr wertvoll war. Sie wisse seither um die Komplexität von Fremdsprachen, erzählt Anja. Ihre Schülerinnen versuche sie im Französischunterricht zu bestärken, indem sie ihnen zu vermitteln versucht, „dass es nicht so schlimm ist, wenn man etwas nicht gleich beim ersten Mal checkt“ (Anja).

Eine Fremdsprache lernen – Möglichkeiten des Anwendens geben (1 Nennung: Isa)

Eine weitere Interviewpartnerin, Isa, gehört zur Gruppe der Personen, die keine Fremdsprache als Lehramtsfach studierten. Was das Erlernen von Fremdsprachen betrifft, habe ihr die DaF-Unterrichtserfahrung gezeigt, erzählt Isa, „dass man nicht genug üben kann, in einer anderen Sprache zu kommunizieren“. In ihren beiden Unterrichtsfächern, Physik und Biologie, hält sie immer wieder Stunden auf Englisch, um ihren Schülerinnen so die Möglichkeit zu geben, auch außerhalb des Englischunterrichts die Fremdsprache anzuwenden.

Bewusstsein, dass Deutsch schwierig ist (3 Nennungen: Johanna, Marie, Astrid)

Drei Personen (Johanna, Marie, Astrid) geben an, dass ihnen die DaF-Unterrichtserfahrung verdeutlicht habe, dass Deutsch schwierig ist, wenn man die Sprache als Fremdsprache lernt. Erst im Unterricht wurde deutlich, dass für die Schülerinnen im Ausland „der österreichische Akzent schwer verständlich“ (Johanna) war. Johanna reagierte auf diese Erfahrung, indem sie versuchte „deutlicher zu sprechen, langsamer zu sprechen“, um „verstanden zu werden“. Auch Astrid stellte im Zuge ihres DaF-Unterrichts fest, dass „Deutsch total schwer ist“. Sie meint weiter:

Das war mir irgendwie nie bewusst, ja, so auf der Uni, dieses DaF-Modul, da hast du irgendwie so Grammatikkurse, ja, da ist mir das nicht bewusst geworden. Und vor allem, wie ich dann Deutsch unterrichtet habe und denen Grammatik beibringen musste, da habe ich mir gedacht: „Oh Gott, Wahnsinn! Wie schwierig und wie komplex das ist! Und wie soll ich das denen überhaupt beibringen?“
(Astrid)

Viel über die eigene Muttersprache gelernt (2 Nennungen: Nina, Anja)

Zwei Personen (Nina, Anja) erzählen im Interview, dass sie viel über ihre Muttersprache lernten. Für Nina war es „interessant zu sehen“, wie wenig man seine Muttersprache kennt. Sie erzählt weiter:

ich hab dann sehr oft das Gefühl gehabt, ich weiß eigentlich gar nicht, wie das jetzt bei mir überhaupt ist, in der Sprache. So in meiner eigenen Sprache.
(Nina)

Auch Anja sagt, sie hat viel über ihre „eigene Sprache gelernt“, vor allem, wenn sie versuchte, Regeln aus der Sprache abzuleiten und herauszufinden, „warum das jetzt so ist“ (Anja).

Deutsch als Fremdsprache später noch in Österreich unterrichtet (2 Nennungen: Johanna, Sophie)

Zwei Personen (Johanna, Sophie) geben an, dass die DaF-Unterrichtserfahrung nützlich war, um später in Österreich eine Stelle im DaF-Bereich zu bekommen. Bei beiden handelte es sich jedoch nur um eine kurzfristige Beschäftigung. Johanna arbeitete einen Sommer lang bei einer Sprachschule als DaF-Lehrerin, Sophie traute sich aufgrund des Praktikums zu, ihre DaF-Kollegin in der Erwachsenenbildung kurzfristig im Krankheitsfall zu vertreten.

Besonders schwierig ist Unterricht der Muttersprache (1 Nennung: Evelin)

Eine Person, Evelin, erzählt, dass sie es „immer relativ schwer gefunden“ habe, Deutsch zu unterrichten. Evelin studierte zwei Fremdsprachen als Lehramtsfächer (Spanisch, Französisch). Ihr fiel es leichter, Sprachen, die sie selbst als

Fremdsprachen gelernt hatte, zu unterrichten. Der Unterricht der Muttersprache war für sie vergleichsweise schwierig.

Bedeutung für Studium (1 Nennung: Katja)

Eine Interviewpartnerin (Katja) begann nach dem Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache zu studieren. Sie denke immer wieder an die Fremdsprachenassistentin zurück, erzählt Katja, und sehe ihren DaF-Unterricht heute „unter einem wissenschaftlichen Aspekt“. Viele Dinge habe sie erst im Studium gelernt, auf die sie während des Auslandspraktikums nicht achtete. Sie versuche immer wieder „Parallelen herzustellen“ zwischen dem, wie sie damals unterrichtete und dem, was sie im Studium lernt, erzählt Katja.

Kaum Bedeutung (2 Nennungen: Birgit, Eli)

Keine Bedeutung (2 Nennungen: Franziska, Emma)

Zwei Personen messen der DaF-Unterrichtserfahrung kaum mehr (Birgit, Eli), zwei weitere Personen keine Bedeutung mehr bei (Franziska, Emma). Birgit arbeitet in der schulischen Nachmittagsbetreuung und unterstützt die Schülerinnen bei ihren Hausaufgaben. Sie erzählt:

Das kann genauso die Deutschhausübung sein, und wenn da dann, keine Ahnung, wenn mir dann irgend eine Regel einfällt, [...] zum Beispiel alle Wörter, die auf -ung enden sind feminin, dass man solche Tipps halt irgendwie gibt, was sie vielleicht noch nicht gehört haben.
(Birgit)

Birgit empfindet es als positiv, über Grammatikregeln der deutschen Sprache Bescheid zu wissen und mit Tipps weiterhelfen zu können. Letztendlich seien aber solche Situationen „eher Einzelfälle“ und ergäben sich „sehr selten“. Für Eli war die DaF-Erfahrung „ein interessanter Einblick in ein anderes Fach“, darüber hinaus sieht sie keine Bedeutung mehr. Franziska und Emma geben an, dass die DaF-Erfahrung für sie „gar keine“ (Franziska, Emma) Bedeutung mehr habe. Franziska fügt hinzu, dass sie auch nicht vorhabe, „irgendwann noch mal Deutsch als Fremdsprache“ zu unterrichten.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Zehn Personen geben an, dass die DaF-Erfahrung für sie auch zum Interviewzeitpunkt noch relevant ist (Abb. 52). Dass die Methoden und Unterrichtsideen, die sie während des pädagogischen Auslandspraktikums kennenlernten, auch noch in Österreich für sie bedeutsam sind, erwähnen nur Personen der Gruppe LA ZLS (vier Nennungen). Fremdsprachenlehrerinnen wird bewusst, dass Methoden des DaF-Unterrichts auch im Unterricht anderer Fremdsprachen angewendet werden können. Darüber hinaus erkennen Fremdsprachenlehrerinnen eher als Lehrerinnen anderer Fächer die Komplexität der deutschen Sprache durch den DaF-Unterricht. Vier Personen – davon drei aus der Gruppe LA NZLS – messen der DaF-Erfahrung keine (zwei Nennungen) bzw. kaum mehr (zwei Nennungen) Bedeutung bei. Der Schluss, dass in dieser Gruppe der DaF-Unterrichtserfahrung rückblickend weniger Bedeutung beigemessen wird, kann allerdings nicht gezogen werden, da sich eine Person der Gruppe LA NZLS dazu entschloss, Deutsch als Fremdsprache zu studieren. Es ist eher die Tendenz zu erkennen, dass Personen der Gruppe LA NZLS der DaF-Erfahrung rückblickend entweder wenig bis keine Bedeutung mehr beimessen oder ihre Begeisterung für Deutsch als Fremdsprache entwickeln und eine weitere Ausbildung in diesem Bereich anschließen.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Bewusstsein für die Komplexität des FSL ⁵¹ Viel über Muttersprache gelernt (<i>Nina</i>)	DaF-Unterricht in Österreich Methoden / Ideen für FSU (<i>Sophie</i>)	Bewusstsein für die Komplexität des FSL Viel über Muttersprache gelernt (<i>Anja</i>)	Besonders schwierig ist Unterricht der Muttersprache (<i>Evelin</i>)	Kaum Bedeutung (<i>Birgit</i>)
Keine Bedeutung (<i>Franziska</i>)	Methoden / Ideen für FSU Bewusstsein Deutsch ist schwierig (<i>Astrid</i>)	Methoden / Ideen für FSU (<i>Karoline</i>)		Bewusstsein für die Komplexität des FSL (<i>Isa</i>)
DaF-Unterricht in Österreich Methoden / Ideen für FSU Bewusstsein Deutsch ist schwierig (<i>Johanna</i>)				Bedeutung für Studium (<i>Katja</i>)
Bewusstsein Deutsch ist schwierig (<i>Marie</i>)				Kaum Bedeutung (<i>Eli</i>)
				Keine Bedeutung (<i>Emma</i>)

Abb. 52: Deutsch als Fremdsprache

6.3.6. Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse

Sprachliche Verbesserung als sehr wichtig (11 Nennungen: Sophie, Nina, Johanna, Franziska, Isa, Emma, Katja, Astrid, Anja, Evelin, Eli)

Vier Fremdsprachenlehrerinnen gehen auf die als unbefriedigend empfundene universitäre Ausbildung ein. Die fremdsprachliche Kompetenz wird als nicht ausreichend für die Tätigkeit als Lehrerin (Sophie, Nina, Johanna), als „schlichtweg peinlich“ (Franziska) bezeichnet. Vor allem der Wunsch, die Sprachkompetenz auf das gewünschte Niveau zu bringen, wird von diesen vier Interviewpartnerinnen als entscheidend für die Teilnahme am Programm bezeichnet:

⁵¹ FSL als Abk. für Fremdsprachenlernens

Das [Die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse, Anm. SFA] war mir sehr wichtig, weil ich einfach das Gefühl gehabt habe, dass mein Studium an der Universität einfach viel zu wenig auf Sprechen ausgelegt war. Wir haben zwar Präsentationen halten müssen, aber so wirklich Konversationskurse haben wir eigentlich nicht gehabt. [...] Und dann hab ich mir gedacht: „Na toll, wenn ich jetzt wo unterrichten gehe mit dem Wissen, das ich jetzt habe, da stehe ich bald einmal an“.

(Sophie)

An alles andere hab ich weniger gedacht, das war halt etwas anderes machen mal eine zeitlang und was halt in Verbindung mit die Sprache verbessern, eben weil ich auf der Uni halt nie das Gefühl gehabt hab, dass ich mich sprachlich wirklich weiterentwickeln kann.

(Nina)

Auch Johanna versucht mittels Auslandspraktikum eine Brücke zu schlagen zwischen den Lücken nach der Fremdsprachenausbildung an der Universität und dem Niveau, das sie als notwendig erachtet, um die Sprache im Unterricht in Österreich kompetent verwenden zu können. Über die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse im Zuge des Auslandspraktikums sagt sie:

Das war ganz wichtig für mich. Weil ich das Gefühl gehabt habe, vom Französischstudium, dass diese Kompetenz, Französisch als Unterrichtssprache einzusetzen, zu wenig trainiert worden ist. Und das hat mir sehr viel gebracht, dass ich dann einfach wirklich halt fließend sprechen konnte und auch viele Sachen aus dem Alltag ausdrücken konnte. Das war eigentlich die größte Kompetenz, die ich mitgenommen habe.

(Johanna)

Der Wunsch, die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern, steht nicht bei allen in Zusammenhang mit der späteren Unterrichtstätigkeit oder den Ansprüchen an sich selbst als künftige Fremdsprachenlehrerin in Österreich (Astrid). Die Sprache im Zuge des Auslandspraktikums besser zu lernen, wird auch als persönliche Herausforderung (Isa), als Möglichkeit, beim Erlernen von Fremdsprachen in Übung zu bleiben (Emma) und als Möglichkeit mittels Sprache eine größere Liebe zum Land zu entwickeln (Sophie) beschrieben.

Einige Interviewpartnerinnen gehen näher auf Strategien ein, die sie anwendeten, um die Sprachkenntnisse im Zuge des Auslandspraktikums bestmöglich weiterzuentwickeln. Zu diesen Strategien zählen neben dem Besuch von Sprachkursen (Katja) der gezielte Kontakt mit Muttersprachlerinnen (Franziska), die

bewusste Arbeit am Wortschatz (Sophie) und die konsequente Vermeidung anderer Sprachen (Emma). Es wird deutlich, dass jede dieser Strategien einer gewissen Anstrengung bedarf und mit persönlichem Einsatz verbunden ist:

Ich hab ja sehr viele Aktivitäten in England so gehabt, wo ich mich mit ‚Natives‘ getroffen hab. Das hat dazugehört. Man muss sich halt schon da einsetzen. Ich hab das Gefühl gehabt, die Franzosen waren nicht da so jetzt drauf, dass die mit ‚Native Speakern‘ da in Kontakt sind. Aber für mich war das sehr wichtig, und ich hab extrem davon profitiert.
(Franziska)

Ich bin dann in den Supermarkt gekommen und hab mir gedacht: „Oh Gott, ich weiß nicht einmal, was ‚Einkaufswagen‘ und die Sachen heißen“. Und dann bin ich dann mit dem Wörterbuch, hab ich mich dann eben hingesetzt und hab mir gedacht: „Okay, heute geh ich in den Supermarkt. Was brauche ich da alles?“, und hab mir das alles aufgeschrieben und so schön langsam hab ich mir dann eben diesen Wortschatz erarbeitet.
(Sophie)

Also ich hab dann schon immer wieder den Kontakt halt versucht, wenn ich irgendwo unterwegs gewesen bin, dann hab ich halt immer geschaut, dass ich halt Französisch spreche, auch wenn jemand versucht hat auf Englisch mit mir zu reden, also anzusprechen auf Englisch, dann hab ich halt gesagt: „Nein, ich möchte Französisch reden“ und hab das eben versucht durchzusetzen.
(Emma)

Zwei Interviewpartnerinnen (Isa, Emma) beschreiben die Wohnsituation als ausschlaggebend dafür, wie viel Gelegenheit man hat, die Sprache des Gastlandes anzuwenden. Wer nicht mit Muttersprachlerinnen zusammen wohnt, hat bedeutend weniger Gelegenheiten die Sprache des Gastlandes in Alltagssituationen zu üben (Isa). Allerdings eröffnet sich dadurch auch die Gelegenheit, eine weitere Sprache zu lernen. Emma lebte während ihres Praktikums in Frankreich mit zwei Amerikanerinnen zusammen. Sie habe „schon Französisch geredet“, aber letztendlich habe sie mehr Englisch und Deutsch gesprochen, erzählt Emma. In einer Wohngemeinschaft mit Personen, die Französisch als Muttersprache sprachen, hätte sie mehr gelernt, ist sie überzeugt.

Verbesserung der Fremdsprache als zweitrangig (3 Nennungen: Birgit, Marie, Karoline)

Drei Personen geben rückblickend an, dass die Verbesserung der Sprachkenntnisse im Zuge des Auslandspraktikums für sie keinen zentralen Stellenwert hatte, aber dennoch nicht unbedeutend war. Die Sprache des Gastlandes besser zu lernen, ergab sich „nebenbei“ (Marie), ging „automatisch“ (Birgit). Die Arbeit an der fremdsprachlichen Kompetenz war „natürlich schon ein sehr wichtiger Grund“, meint Birgit rückblickend, „aber nicht der Hauptgrund. [...] Die Sprache, das ist irgendwie automatisch gegangen, war eine nette Nebenerscheinung“ (Birgit). Das Eintauchen in die fremde Kultur, das Kennenlernen der Menschen vor Ort war wichtiger. Obwohl die Fremdsprache nicht im Vordergrund stand, wurden ganz bewusst zwei Strategien angewandt, um die Sprachkenntnisse zu verbessern – Birgit besuchte einerseits einen Sprachkurs und versuchte andererseits, sich möglichst wenig mit deutschen Muttersprachlerinnen zu treffen.

Aufgrund der hohen fremdsprachlichen Kompetenz zu Beginn des Praktikums war die Arbeit an der Fremdsprache für Karoline und Marie nicht mehr von zentraler Bedeutung. Karoline beschreibt den studienbezogenen Auslandsaufenthalt als ertragreicher hinsichtlich Fremdsprache, sodass dieser Aspekt während ihrer Fremdsprachenassistenz nur mehr zweitrangig war. Auch Marie war bereits vor dem Auslandspraktikum mit ihren fremdsprachlichen Kenntnissen soweit zufrieden, dass sie „eigentlich ohne Erwartungen“, was die sprachliche Verbesserung betrifft, nach Italien fuhr. Die Arbeit an der Fremdsprachenkompetenz war für sie „eher zweitrangig, es hat sich dann eh ergeben“ (Marie).

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Von den 14 Interviewpartnerinnen bezeichnen elf die Arbeit an der Fremdsprache im Rahmen des Auslandspraktikums als einen für sie persönlich äußerst bedeutsamen Aspekt (Abb. 53). Drei der befragten ehemaligen Auslandspraktikantinnen geben an, dass die Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz nebensächlich war. Den meisten Teilnehmerinnen, unabhängig vom studierten Lehramtsfach, ist die

Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse im Zuge des Auslandspraktikums wichtig.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
sehr wichtig (Nina)	sehr wichtig (Sophie)	sehr wichtig (Anja)	sehr wichtig (Evelin)	zweitrangig (Birgit)
sehr wichtig (Franziska)	sehr wichtig (Astrid)	zweitrangig (Karoline)		sehr wichtig (Isa)
sehr wichtig (Johanna)				sehr wichtig (Katja)
zweitrangig (Marie)				sehr wichtig (Eli)
				sehr wichtig (Emma)

Abb. 53: Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse

6.3.7. Im Ausland leben

Selbständigkeit anhand schwieriger Situationen lernen (9 Nennungen: Franziska, Marie, Karoline, Birgit, Johanna, Nina, Astrid, Katja, Evelin)

Die Fremdsprachenassistenz habe zu mehr Selbständigkeit beigetragen, meinen neun Interviewpartnerinnen (Franziska, Marie, Karoline, Birgit, Johanna, Nina, Astrid, Katja, Evelin). Der Aspekt wird kurz angesprochen – so Franziska: „Naja, ich mein, natürlich ist man selbständiger“ – oder mittels Beispielen näher beschrieben, wie es zur Entwicklung der Selbständigkeit kam (Marie, Karoline, Birgit, Johanna, Nina, Astrid, Katja, Evelin). Auch wenn man bereits vor dem Auslandspraktikum als Studentin eine gewisse Eigenverantwortung für sein Leben übernommen hatte, war die Erfahrung im Ausland ein Schritt, der darüber hinaus ging (Evelin) und die Eigenständigkeit förderte, indem nicht mehr länger auf die elterliche Unterstützung in unliebsamen Situationen zurückgegriffen werden konnte. Man war gezwungen, selbst die Dinge zu regeln und Schwierigkeiten in Angriff zu nehmen. Mehrmals werden als Situation, aus der man viel lernte, die Eröffnung des Bankkontos oder generell bankbezogene Erledigungen genannt (Marie, Karoline, Birgit) – besonders, wenn sich dabei Schwierigkeiten ergaben. „Ein Stück mehr erwachsen“ geworden ist Marie ihrer

eigenen Einschätzung nach durch das Leben im Ausland und beschreibt dies anhand ihrer Probleme, die sie bei der Behebung ihres Gehalts in Italien hatte:

Wenn man dann zur Bank geht, um jetzt ein Beispiel zu nennen und man möchte sein monatliches Gehalt abholen und ah, dann heißt es das erste Mal: „Ja, wir würden Ihnen gerne das Gehalt geben, aber im Reisepass scheint ein anderer Name auf als der, den wir von Wien zugeschickt bekommen haben“. Und dann kommt man erst nach 75 Telefonaten drauf, dass man den Zweitnamen, in meinem Fall [Name zweiter Vorname] im Pass vermerkt haben muss, dass man dann das Gehalt kriegt. Und das sind halt dann so Sachen. Wie kümmert man sich drum? Da kann man nicht sagen: „Du Mama, du Papa, könntest du dort einmal anrufen, ich hab ein Problem“, sondern dann telefoniert man halt einmal mit dem römischen Ministerium und mit Wien und mit der eigenen Bank zuhause und sagt: „Ja, könnt ihr mir das bitte zuschicken? Ich krieg sonst kein Geld“. Und das macht dann schon, schon erwachsen. Dann sind einfach so Sachen wie, was weiß denn ich, UPC schickt die falsche WLAN-Box nicht mehr so tragisch.
(Marie)

Ähnlich wie Marie hatte auch Birgit zu Beginn Schwierigkeiten bei der Eröffnung ihres Kontos – es habe „irrsinnig lange gedauert“, bis sie schließlich ihr erstes Gehalt bekam. Birgit gibt noch weitere Beispiele für Situationen, in denen sie rückblickend ihre Selbständigkeit weiterentwickeln konnte:

Ich glaube, wo ich es am meisten gemerkt habe, ist einfach vielleicht dieser ganze bürokratische Kram. Also einmal beim Zum-Arzt-Gehen, man braucht die, wie heißt die, die ‚National Insurance Number‘ und keine Ahnung, das waren einfach jede Menge Dinge, die man einfach erledigen muss dort und ich glaube, das ist einfach dieses Selbständig-es-Machen, herausfinden, wo brauche ich was, keine Ahnung, sei es jetzt zum Beispiel Auto ummelden oder einen Kredit aufnehmen oder irgendwas.
(Birgit)

Das Leben im Ausland ist mit bürokratischem Aufwand verbunden. Auch wenn viele Fremdsprachenassistentinnen vorher bereits einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolvierten, verlangte die Kombination aus Ausland und Berufstätigkeit zusätzliches Organisationsgeschick, da neue Aufgaben auf einen zukamen, um deren Erledigung man sich kümmern musste, die aber vor dem Tätigkeitsbeginn nicht unbedingt bewusst waren, wie dies Karoline erläutert:

Während der Sprachassistentenzeit war es dann wirklich: ich arbeite jetzt selbständig, ich bekomme mein Gehalt am Ende des Monats und ich muss mir selber jetzt alles richten dort und ich muss mich um die Bank kümmern und muss mich um die Versicherung kümmern und solche Dinge einfach erledigen und solche Dinge dann einfach zeitgerecht. Das ist etwas, was ich gelernt habe. Das ist

dann doch überraschend, was dann alles kommt. Damit rechnet man ja als Student teilweise nicht
(Karoline)

Es werden zwei Aspekte betont: Erstens ist man im Ausland bei der Erledigung dieser Aufgaben auf sich selbst als Einzelperson gestellt. Dies wird als Unterschied zur Situation in Österreich gesehen, wo die Unterstützung von Freunden und Familie meist stärker gegeben war. Zweitens kommt eine gewisse Notwendigkeit zum Ausdruck: Die Dinge in Angriff zu nehmen ist keine Option, sondern notwendig, wenn man die Tätigkeit als Praktikantin nicht frühzeitig beenden möchte. Formulierungen wie etwas „alleine machen müssen“ (Birgit), „selbst organisieren müssen“ (Johanna, Astrid), „sich selbst durchschlagen müssen“ (Katja), „wirklich alles alleine machen müssen“ (Evelin), „gewisse Sachen alleine durchziehen müssen“ (Sophie) kommen in Zusammenhang mit der Entwicklung von Selbständigkeit häufig vor. Warum man im Ausland mehr auf sich alleine gestellt ist als in Österreich, kommt bei Birgit deutlich zum Ausdruck:

Wenn man irgendwo studiert, [hat man seine] Familie und seinen Freundeskreis und wenn irgendetwas ist, kann ich immer irgendjemanden anrufen. Wissen Sie, was ich meine? So [...] den Rückhalt, den habe ich dort nur über Skype und über Meer gehabt. Es war irgendwie doch eine viel größere Distanz und dadurch irgendwie hab ich, man muss einfach alles selber machen. Oder sagen wir so: es wird einem mehr bewusst. Natürlich war es vorher auch, ich hab meine Sachen selber gemacht, ist ja klar, aber es ist dann mehr bewusst, wo die Verantwortung liegt.
(Birgit)

Als Praktikantin im Ausland zu leben, bedeutet auch mit Situationen, in denen man sich „im ersten Moment nicht so wohl fühlt, einfach umzugehen“, „sich einfach irgendwie durchzuschlagen“ (Nina). Besonders viel habe sie dadurch gelernt, erzählt Nina, dass sie anders als zu Hause „nicht gleich zu irgendwem“ gegangen sei und andere gefragt oder um Hilfe gebeten habe, sondern es erstmal selbst probiert habe. Die fehlende Hilfe von anderen spricht auch Katja an: „Da war niemand da, der mir geholfen hätte“.

Als weitere Situationen, die sich als schwierig, aber letztendlich lehrreich hinsichtlich der Entwicklung von Selbständigkeit erwiesen, werden die Wohnungssituation (Johanna), Reisen im Gastland (Katja) und schwierige Unterrichtssituationen (Astrid)

genannt. Johanna musste während der Fremdsprachenassistenz aufgrund eines nicht näher spezifizierten Problems die Wohnung wechseln, eine für sie rückblickend schwierige Situation, mit der sie alleine fertig wurde und anhand derer sie „wahrscheinlich [...] selbständiger“ (Johanna) wurde. Eine persönliche Schlüsselsituation als Beispiel für die Entwicklung von Selbständigkeit erzählt Katja:

Das erste Mal, also wie mein damaliger Freund zu mir gekommen ist, das war wirklich ein absoluter Horrortag, weil ich hab gearbeitet, bin dann mit dem Zug ganz normal gefahren, hab aber dann den Fehler gemacht, nicht direkt auf den Flughafen zu fahren, sondern auf einen Bahnhof. Das hat dann noch ewig lang gedauert bis ich dann am Flughafen war, am richtigen Gate und so, ich war schon komplett fertig. Er hat dann schon ewig gewartet irgendwie, wir haben dann aber noch gerade den letzten Zug eben irgendwie bekommen, aber gerade da war dann so ein starker Sturm, dass er die Leitungen abgetrennt hat komplett und wir dann letztendlich um fünf oder was in [Ortsname] waren. Wir haben den ersten Zug nach [Schulort] genommen, wo ich gearbeitet habe und ich musste um acht oder was schon wieder arbeiten. Ich habe mich dann mit meinen Englisch- und Französischkenntnissen teilweise verzweifelt schon durchgeschlagen und im nachhinein war ich dann voll stolz, dass ich dann wirklich wieder zurückgefunden habe quasi. Also das war eine der schlimmsten Situationen, wo ich mich am liebsten hingestellt hätte und gesagt hätte: „Nein, es reicht. Ich will jetzt nach Hause“. Also da war ich wirklich mit den Nerven komplett am Ende dann, weil so viel schiefgegangen ist an diesem Tag. Aber ich mein, ich sag ja, es hat mich dann stärker gemacht, da ich gewusst habe, ich hab auch diese Situation, diese Horrorsituation geschafft.
(Katja)

Ähnlich verzweifelt beschreibt sich auch Astrid während ihrer letzten Monate in Frankreich. Auch sie „war wirklich ‚down‘“, sei „daheim gesessen“ und habe „wirklich geweint“. Beide Praktikantinnen haben trotz der für sie sehr belastenden Situationen nicht aufgegeben, haben Durchhaltevermögen bewiesen und sehen gerade diese Situationen im Nachhinein als besonders lehrreich. Katja ist überzeugt, ihr Nichtaufgeben habe sie „stärker gemacht“. Astrid sprach sich selbst während dieser Zeit Mut zu – „Das ziehst du jetzt durch!“ – und ist rückblickend stolz, sich sagen zu können: „Wow! Ich habe das geschafft und ich habe es auch in der Fremdsprache geschafft“ (Astrid).

Die Entwicklung von Selbständigkeit beschreiben die Interviewpartnerinnen anhand schwieriger und unliebsamer Situationen, denen sie im Zuge des Auslandspraktikums das eine oder andere Mal ausgesetzt waren. Die Situationen werden als mühsam und unerwartet in ihrem Ausmaß beschrieben und werden im Besonderen auch dadurch

als belastend empfunden, dass sie die Fremdsprachenassistentin alleine regeln musste. Teilweise kommt eine gewisse Verzweiflung zum Ausdruck (Astrid, Katja), letztendlich lösten sich jedoch alle Situationen auf: „Aber es hat alles funktioniert dann“ (Birgit). Mit der Selbstständigkeit entwickelte sich auch die Zuversicht, vieles zu „schaffen“ (Birgit, Karoline, Astrid), das Vertrauen in die eigene Organisationskompetenz („ich weiß, wie ich das Ganze angehe“, Birgit) und eine gewisse Gelassenheit („Nicht alles so ernst nehmen. Das hab ich auch dort gelernt eben irgendwie“, Karoline). Sophie empfindet seit der Zeit im Ausland „weniger Scheu“ vor Behördengängen, auch ihr Zeitmanagement habe sich verbessert, ist sie überzeugt – sie überwinde sich nun schneller gewisse Sachen, die sie nicht so gerne macht, trotzdem bald in Angriff zu nehmen.

Sich selbst und andere neu kennenlernen (2 Nennungen: Anja, Sophie)

Zwei Interviewpartnerinnen (Anja, Sophie) geben an, dass sie durch das Leben im Ausland vor allem sich selbst besser kennenlernten. Anja lernte, dass sie Menschen schätzt, die den Kontakt trotz der Entfernung aufrecht halten. An ihrer Schule waren ursprünglich drei Auslandspraktikantinnen geplant, allerdings traten die beiden anderen die Stelle nicht an. Somit hatte sie eine große Wohnung, aber wenig Gesellschaft – „Da lernt man dann relativ viel über sich selbst“, erzählt sie. Die Erfahrung habe ihr geholfen, ihre eigenen Wertschätzungen zu erkennen. Anja lernte, dass ihr wichtig ist, dass ihre Familie und Freunde den Kontakt trotz der Entfernung zu halten versuchen. Die Zeit im Ausland habe ihr verdeutlicht, „wem es wichtig ist und wem nicht“ (Anja) mit ihr in Verbindung zu bleiben. Ihr selbst war vor dem Auslandspraktikum nicht bewusst, dass sie darauf großen Wert legte. Da sie weder Telefon noch Internet in ihrer Wohnung hatte, war das Kontakthalten auf Briefe, Postkarten und Pakete beschränkt und erforderte einen gewissen Einsatz.

Anders äußert sich das bessere Kennenlernen der eigenen Person bei Sophie. Sie erzählt, dass sie damals ihre ‚Workaholic-Natur‘ erkannte und seit dem Auslandspraktikum um mehr Ausgleich zwischen Arbeit und Freizeit bemüht sei. Die ersten Monate des Praktikums seien eine schwierige Zeit gewesen, erzählt Sophie, weil sie nicht gewöhnt war, mit Freizeit umzugehen:

Naja am Anfang, die ersten zwei Monate waren schon extrem hart und da hab ich mich dann wirklich, da hast du dann einfach die Wahl: okay, du bleibst unten [in Italien, Anm. SFA] und du musst irgendwas machen, wenn du nicht total deprimiert zu Hause rumsitzen möchtest und ich hab dann einfach gelernt mehr oder weniger, was mir heroben [in Österreich, Anm. SFA] abgegangen ist. Ich hab mich vorher immer sehr viel mit Arbeit eingedeckt, war irgendwie ein Arbeitstier und hab total viel gearbeitet in Österreich davor, aber unten hab ich dann weniger Arbeit gehabt und da hab ich mir dann gedacht: „Okay, was fange ich jetzt mit meiner Freizeit an?“ Und hab dann halt einfach, ja, irgendwie mich sportlich betätigt oder eben dann auch das Musikalische, also einfach alte Talente wieder ausgegraben oder halt alte Hobbys, weil ich dann jetzt halt wirklich die Zeit gehabt habe und ja, dadurch hab ich das dann auch nach dem Ausland halt weiterverfolgt.
(Sophie)

Mit der Zeit habe sie gemerkt, sagt Sophie, dass ihr dieser Ausgleich gut tue und wichtig sei. Seither achte sie auch in Österreich mehr auf „ein gewisses Maß an Freizeit“ und versuche, ihre Hobbys trotz Berufstätigkeit auszuüben.

Offener auf Menschen zugehen (3 Nennungen: Birgit, Katja, Isa)

Drei Interviewpartnerinnen (Birgit, Katja, Isa) geben an, durch das Leben im Ausland gelernt zu haben, offener auf andere Menschen zuzugehen. Wer alleine ins Ausland geht, dort niemanden kennt, ist „gezwungen“ (Isa), auf andere zuzugehen, „sich selbst zu öffnen“ (Isa), wenn man nicht „alleine zu Hause sitzen“ möchte (Isa). Birgit vergleicht ihr Ausgehverhalten vor dem Praktikum mit dem Ausgehverhalten während der Fremdsprachenassistentz:

was ich [...] sicher auch gelernt habe, dadurch dass ich eben komplett alleine in ein Land gekommen bin, wo ich keinen gekannt habe, bin ich viel offener, oder, ahm, wie soll ich denn sagen, mit weniger Hemmung vielleicht auf die Leute zugegangen. [...] Gutes Beispiel: Genau einmal in der Woche haben sie sich in einem Pub getroffen, so eine Lehrergruppe, da wäre ich, puh, da habe ich keinen gekannt, ich hab nur gewusst, die treffen sich dort, ahm, und ich glaube in Wien wäre ich zu so einer Sache nur hingegangen, wenn ich jemand anderen hab, mit dem ich zu zweit hingehen kann oder irgendwie so. Ja, da war immer wer, der mich an der Hand nimmt. Und dort war es so, dort war es wurst⁵², ich hab mir einfach gedacht: „Ja, ich will Leute kennenlernen“ und bin halt alleine hin.
(Birgit)

⁵² wurst sein: ‚gleichgültig sein‘ (vgl. Seebold 1999: 899)

Das Ausgehen ohne die Freunde von zu Hause spricht auch Katja an. Auch ihr ging es darum, Leute kennenzulernen und die eigene Hemmschwelle abzubauen. Sie sprach bewusst andere Menschen an, führte längere Gespräche und merkte, dass es „nicht schlimm“, „nicht peinlich“ (Katja) war. Das offene Zugehen auf andere habe sie „einfach immer und immer wieder geübt – in allen möglichen Situationen“, erzählt Katja.

Lernen in Bezug auf Freundschaften (4 Nennungen: Marie, Isa, Nina, Karoline)

Drei Interviewpartnerinnen (Marie, Isa, Nina) erzählen, dass sie lernten, dass sich auch in einem Land, in dem man anfangs niemanden kennt, neue Freundschaften ergeben können. Isa beschreibt die Freundschaften, die sich aus dem Auslandspraktikum entwickelten, als bereichernd. Seither habe sie ein „europaweites Netzwerk“ (Isa). Auch Marie nennt die Freundschaften und Schulpartnerschaften basierend auf dem Auslandspraktikum eine „echt schöne Sache“. Zusätzlich beschreibt sie das befreiende Gefühl, die österreichischen Netzwerke hinter sich zu lassen und sich mit Menschen des neuen Umfelds anzufreunden. Für sie war es bereichernd,

Kontakt zu anderen Menschen [aufzubauen], die, mit denen man eigentlich keinen Bezug von früher hat, sag ich jetzt einmal, sondern man fährt ja in so eine Erfahrung ohne Rucksack rein. Kennt niemanden aus dem Kindergarten und niemanden von der Uni, sondern du bist da wirklich ein unbeschriebenes Blatt. Und wenn man auch wieder runter [nach Italien, Anm. SFA] fährt und es gibt ein großes Wiedersehen, dann ist es einfach die Marie [Name geändert, Anm. SFA], die man mit 25 kennengelernt hat und jetzt ist sie halt 30 und mehr, ja, ist es nicht. Das kann manchmal sehr befreiend sein.
(Marie)

Vom Entwachsen aus alten Freundschaften in Österreich durch die Zeit im Ausland erzählt Karoline. Man merke erst bei der Rückkehr, „wie man sich eigentlich stark verändert hat“. Sie machte die Erfahrung, dass sich ihre Freunde in Österreich „teilweise überhaupt nicht verändert“ hatten und noch immer „ihren Rhythmus als Student“ weiterlebten. Sie kam mit den „alten Gegebenheiten“ nicht mehr zurecht (Karoline). Über ihre persönliche Weiterentwicklung und die Rückkehr meint sie:

Ich glaub, dass ich reifer geworden bin und dann, wie ich zurückgekommen bin, gewusst habe: jetzt möchte ich ins Erwachsenenleben einsteigen und jetzt möchte ich arbeiten gehen und mein eigenes Leben aufbauen und nicht mehr

angewiesen sein auf Familie und auf Geld von den Eltern. Ja. Und das war glaub ich der Unterschied zu vielen Freunden, die man mit der Zeit dann einfach auch verliert.
(Karoline)

Neuer Blick auf Österreich bzw. das Gastland (5 Nennungen: Emma, Anja, Marie, Franziska, Johanna)

Drei Interviewpartnerinnen (Emma, Anja, Marie) geben an, dass sie Österreich oder das Gastland neu sehen lernten. Marie erwähnt, dass sie ein „anderes Italienbild“ durch ihren Aufenthalt bekommen habe, Anja beschreibt ihre Ernüchterung, dass das Gastland „genauso bürokratisch schwierig ist wie Österreich“. Seither empfinde sie Österreich „gar nicht mehr so kompliziert“ (Anja). Auch Emma schätzt seit ihrer Rückkehr das Leben in Österreich mehr:

Naja, in gewisser Weise hat sich das dann so ausgewirkt, dass ich dann auch wieder zufriedener war in Wien, weil man träumt ja immer von den Kirschen in Nachbars Garten und da ist ja alles viel schöner und hab aber gesehen, dass dort auch enorme Schwierigkeiten teilweise sind, also mit Sozialversicherung und dass das alles sehr problematisch ist und dass dort halt genauso die Probleme sind. Also man weiß es schon theoretisch, aber man drängt das dann weg oder dass der Winter an der Küste auch nicht so super ist [...] Man sieht halt da wirklich, wie das Leben da echt dann ist. Und wenn man dann zurückkommt, denkt man sich: „Na, aber hier ist es doch auch sehr schön“, und da ist man dann wieder ein bisschen besänftigt und denkt sich, es war eine tolle Erfahrung, aber ich will doch lieber in Österreich leben.
(Emma)

Zwei weitere Interviewpartnerinnen (Franziska, Johanna) schätzen am Leben im Ausland besonders, dass sie eine andere Kultur, „einen anderen Tagesrhythmus“ (Johanna) kennenlernten.

Einfühlungsvermögen (1 Nennung: Isa), positivere Einstellung (2 Nennungen: Isa, Marie), Flexibilität (1 Nennung: Emma)

Einfühlungsvermögen in und ein größeres Bewusstsein für die Situation von Personen, die in ein neues Land ziehen, meint Isa durch das Auslandspraktikum entwickelt zu haben. Ihre eigenen Probleme bei der Eröffnung eines Bankkontos in

England haben ihr gezeigt, „wie diskriminierend das ist, dass man ein Konto eröffnen möchte und man wird behandelt, als wär man ein Terrorist“ (Isa). Sie schildert weiter:

Wenn ich kein Konto hab, dann krieg ich keine Wohnung und lauter solche Spiralen, in denen sich in Österreich halt Randgruppen befinden, mit denen man sich nicht auseinander setzt, das spürt man dann halt am eigenen Leib, wie das halt ist. Und ich glaub, das fördert schon auch die Toleranz im ganzen Denken.
(Isa)

Zwei Interviewpartnerinnen geben an, allgemein eine positivere Einstellung gewonnen zu haben. Isa versucht seit dem Auslandspraktikum ganz bewusst „nicht immer gleich alles so schwarz“ zu sehen, versucht unbeschwerter auf neue Situationen zuzugehen. Einen „ungezwungeneren, offeneren Zugang im alltäglichen Leben“ sieht Marie in der Auslandserfahrung begründet.

Einen Zusammenhang zwischen der Erkenntnis, dass vieles in anderen Kulturen anders abläuft und trotzdem gut funktioniert und der Entwicklung von Flexibilität im Umgang mit Veränderungen, stellt Emma her:

Wenn man ein anderes Leben, eine andere Kultur kennenlernt, dann wird man einfach viel flexibler in dem Sinn von offener für Veränderungen. Man sieht Veränderungen nicht mehr so starr, sondern ahm, man denkt sich: „Okay, jetzt funktioniert das nicht, probieren wir das andere aus“ oder „das läuft jetzt nicht so, wie ich mir das vorgestellt hab, dann probier ich es halt auf diese Art“. Dass man nicht gleich verzweifelt, sondern dass man halt einfach sieht, okay, es gibt immer verschiedene Wege und die einen lösen es so und die anderen so. Und das lernt man dann halt, weil man einfach sieht, in der anderen Kultur werden einfach auch andere Wege gegangen teilweise. Das kann man dann auch mitnehmen für sich selber. Und die Dinge dann vielleicht nicht mehr so tragisch sehen. Wenn man immer nur die gleiche Schiene fährt, dann haut es einen sofort aus der Bahn, wenn irgendwas anders ist.
(Emma)

Ihre gesteigerte Gelassenheit und eine positivere Einstellung führt Emma auf die Auslandserfahrung zurück. Seither ist sie überzeugt, ihr könne nichts passieren, denn wenn etwas nicht funktioniert, dann ergeben sich andere Möglichkeiten.

Abgesehen von Sprache wenig gelernt (2 Nennungen: Eli, Emma)

Zwei Interviewpartnerinnen (Eli, Emma) geben an, dass sie außer der Sprache des Gastlandes wenig durch das Leben im Ausland lernten. Eli schreibt den geringen

Lerneffekt der Tatsache zu, dass sie zum Zeitpunkt des Auslandspraktikums „schon älter“ war und schon vorher viel im Ausland unterwegs war. Bei ihrem mehrmonatigen Aufenthalt in Indien habe sie viel gelernt, die Situation in England war für sie „jetzt nichts mehr ganz Neues“ (Eli). Emma verweist neben dem Lernen der Sprache noch allgemein auf „die Sachen in der Schule“, die sie gelernt habe.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Das Leben im Ausland wird in vielfacher Hinsicht als lehrreich beschrieben. Dass die Erfahrung zu mehr Selbständigkeit und einem neuen Blick auf Österreich bzw. das Gastland beitrug, wird von Personen beider Gruppen erwähnt. Darüber hinaus bietet die Erfahrung, im Ausland zu leben, Potenzial, sich selbst und andere neu kennenzulernen, sich in Bezug auf Freundschaften weiterzuentwickeln und eine positivere Einstellung zu gewinnen. Auch diese Punkte werden von Personen beider Gruppen erwähnt. Als einziger Gruppenunterschied ist zu bemerken, dass nur Personen (drei Nennungen) der Gruppe LA NZLS angeben, dass sie im Ausland lernten, offener auf andere zuzugehen (Abb. 54). Wenn die Gastlandsprache nicht als Fremdsprache studiert wurde, verlangt das Kennenlernen neuer Menschen den Auslandspraktikantinnen mehr Einsatz ab. Rückblickend ist diese Anstrengung als offenes Zugehen auf andere in Erinnerung. Fremdsprachenlehrerinnen fällt es aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz leichter mit anderen in Kontakt zu treten. Sie bringen rückblickend das Auslandspraktikum nicht mit einem offenerem Zugehen auf andere in Verbindung.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Selbständigkeit Freundschaften (Nina)	Sich selbst und andere neu kennenlernen (Sophie)	Sich selbst und andere neu kennenlernen Neuer Blick auf Österreich / Gastland (Anja)	Selbständigkeit (Evelin)	Selbständigkeit Offener auf Menschen zugehen (Birgit)
Selbständigkeit Neuer Blick auf Österreich / Gastland (Franziska)	Selbständigkeit (Astrid)	Selbständigkeit Freundschaften (Karoline)		Offener auf Menschen zugehen Freundschaften Einfühlungsvermögen Positivere Einstellung (Isa)
Selbständigkeit Neuer Blick auf Österreich / Gastland (Johanna)				Selbständigkeit Offener auf Menschen zugehen (Katja)
Selbständigkeit Freundschaften Neuer Blick auf Österreich / Gastland Positivere Einstellung (Marie)				Außer Sprache wenig (Eli)
				Neuer Blick auf Österreich / Gastland Flexibilität Außer Sprache wenig (Emma)

Abb. 54: Im Ausland leben

6.3.8. Wertung

Positiv: (10 Nennungen: Nina, Franziska, Marie, Evelin, Birgit, Isa, Katja, Emma, Sophie, Eli)

Neun Interviewpartnerinnen (Nina, Franziska, Marie, Evelin, Birgit, Isa, Katja, Emma, Sophie) blicken positiv auf das Auslandspraktikum zurück. Die positiven Aussagen ähneln sich und dennoch kommt keine der wertenden Aussagen in gleicher Weise zwei Mal vor. Das Praktikum wird rückblickend als „wirklich ganz toll“

(Evelin), als „sehr positiv und sehr unbeschwert“ (Isa), als „eine schöne Erfahrung“ (Emma) und als „ein großes Abenteuer“ (Katja) beschrieben. Darüber hinaus verbinden die Interviewpartnerinnen mit dem Auslandspraktikum eine sehr „erfahrungsreiche Zeit“ (Franziska), „eine sehr nette, angenehme Zeit“ (Eli), „tolle Erfahrungen und eine tolle Zeit“ (Katja) und „die schönsten Jahre“ des Lebens (Marie). Nina ist rückblickend „sehr froh“, dass sie am Programm teilnahm, Birgit sieht das Praktikum als „das Beste“, was sie machen konnte – ihr habe einfach „alles irrsinnig getaugt“, fährt sie fort, „Land, Schule, Landschaft, Mentalität: es war einfach super“ (Birgit).

Ambivalent (3 Nennungen): Anstrengend und spannend (Johanna), anstrengend und wertvoll (Anja), schön und schwierig (Karoline)

Drei Personen (Anja, Karoline, Johanna) beschreiben das Auslandspraktikum als ambivalente Zeit: es war eine „anstrengende, aber wertvolle Zeit“ (Anja), „eine sehr schöne, aber sehr schwierige Zeit auch teilweise“ (Karoline). Eine Interviewpartnerin, Johanna, sieht das Auslandspraktikum rückblickend als „ein sehr spannendes Jahr“, das „teilweise sehr anstrengend“ war. Als anstrengend beschreibt sie, dass sie „alles alleine machen musste“. Besonders die ersten Wochen hat Johanna als eher mühsam in Erinnerung:

Es hat zwar viele Sprachassistenten gegeben, aber in der Stadt, in der ich war, war ich nur alleine und dadurch, ich war an drei verschiedenen Schulen, jetzt war das am Anfang relativ viel: so Wege so irgendwie kennenlernen, sich irgendwie organisieren, Wohnung organisieren. Und ja, die Schulen kennenlernen, sich einleben, Leute kennenlernen, soziales Umfeld. Genau. Also das erste Monat war eigentlich relativ anstrengend.
(Johanna)

Keine allgemein wertende Aussage (1 Nennung: Astrid)

Eine Interviewpartnerinnen (Astrid) gibt keine allgemeine Wertung des pädagogischen Auslandspraktikums ab.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Das pädagogische Auslandspraktikum wird rückblickend vorwiegend positiv gesehen (Abb. 55). Während eine positive Wertung bei Personen beider Gruppen vorkommt, beschreiben nur Personen der Gruppe LA ZLS die Erfahrung als sowohl positiv als auch zeitweise schwierig (drei Nennungen). Es kommt keine vorwiegend negative Wertung vor. Eine überwiegend negative Wertung hätte womöglich zum Abbruch des Auslandspraktikums geführt. In den Interviews wurden jedoch nur Personen befragt, die das Praktikum vollständig absolvierten.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Positiv (Nina)	Positiv (Sophie)	Ambivalent: anstrengend und wertvoll (Anja)	Positiv (Evelin)	Positiv (Birgit)
Positiv (Franziska)	Keine allgemein wertende Aussage (Astrid)	Ambivalent: schön und schwierig (Karoline)		Positiv (Isa)
Ambivalent: anstrengend und spannend (Johanna)				Positiv (Katja)
Positiv (Marie)				Positiv (Eli)
				Positiv (Emma)

Abb. 55: Wertung

6.3.9. Die lehrreichsten Erfahrungen

Das Leben im Ausland (9 Nennungen: Nina, Katja, Sophie, Isa, Anja, Birgit, Evelin, Eli, Emma)

Neun Interviewpartnerinnen sehen ihre lehrreichsten Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Leben im Ausland. Fünf Personen (Nina, Sophie, Katja, Isa, Anja) empfinden die Erfahrung, auf sich alleine gestellt zu sein – „ganz allein zu sein“ (Nina), „da war ich ganz alleine und hab gewusst, ich muss das jetzt alleine machen“, „ich hab einfach gelernt, mich überall alleine zurecht zu finden“ (Katja) – als besonders lehrreich. Die Behördenwege auf sich zu nehmen (Nina), sich um die

Wohnung zu kümmern (Sophie) und das Leben alleine zu meistern (Anja), wird als mühsam, aber letztendlich positiv für die Entwicklung zu mehr Selbständigkeit beschrieben (Nina, Sophie, Anja).

Die Erfahrung, dass man sich ohne Unterstützung von anderen „ein eigenes Leben aufbauen kann“, „ein Leben, das funktioniert“, stellt eine bereichernde Erfahrung dar, die mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erweckt (Sophie). Sophie war zu Beginn skeptisch – „dass es so funktioniert hätte ich am Anfang nicht gedacht“ – und im Nachhinein „sehr stolz, dass es so geklappt hat“ (Sophie). Statt sich wie früher auf andere zu verlassen, verlasse sie sich seither lieber auf sich selbst. Die Erfahrung, sich fernab der etablierten sozialen Netze „einen Lebensraum zu schaffen“, wird als „schöpferische Erfahrung“ wahrgenommen, in der alle Möglichkeiten offen stehen und man für sich wählen kann, wie man sein Leben gestalten möchte (Isa). Eine Interviewpartnerin (Anja) hebt hervor, dass man auch lernen muss, um Hilfe zu bitten. Man könne nicht alles alleine schaffen.

Die Offenheit, in eine fremde Kultur „einzutauchen“, sieht eine Interviewpartnerin (Birgit) als ihre lehrreichste Erfahrung. Das Leben im Ausland habe sie offener für Neues werden lassen, habe sie erkennen lassen, „dass es so viele coole Sachen gibt, von denen wir in Österreich nicht mal eine Ahnung haben, dass sie existieren“, ist Birgit überzeugt. Im alltäglichen „Trott“ falle einem vieles nicht mehr auf (Birgit). Sie versucht seit dem Auslandspraktikum ihre Schülerinnen in Österreich immer wieder zu ermutigen, offen zu sein und ins Ausland zu gehen:

Wenn irgendein Schüler kommt: „Hm, soll ich vielleicht ein Jahr in Amerika machen?“, da steh ich immer gleich total dahinter. „Ja! Mach das! Unbedingt!“ Ich unterstütz oder ich tu sicher in der Richtung mehr bestärken als was ich es vorher gemacht hätte.
(Birgit)

Zwei Interviewpartnerinnen (Evelin, Eli) sehen ihre lehrreichste Erfahrung im Kennenlernen des Gastlandes und im Schließen von neuen Freundschaften. Menschen aus dem Gastland und aus anderen Ländern kennenzulernen, der kulturelle Austausch wird als bereichernd erlebt (Eli). Auch Evelin erzählt:

Vorher [vor dem Auslandspraktikum, Anm. SFA] hat man meistens nicht das Geld und danach hat man meistens nicht die Zeit, dass man ein bisschen

herumfährt, sich Sachen anschaut, spazieren geht und also, wirklich das Land erkundet, die Leute erkundet und ja, und das alles mit Freunden, mit denen man alleine deshalb schon viel lernt, indem man, ja, von seinem Land erzählt, von seinem Studium, von seiner Familie. Also, es ist eine sehr angenehm bereichernde Erfahrung. Und eine sehr toleranzfördernde auch, glaube ich.
(Evelin)

Evelin beschreibt die Zeit als Auslandspraktikantin als die „unbeschwertesten Jahre“ ihres Lebens. Durch das Leben im Ausland lernt man viel und schnell, „ohne zu merken, dass man etwas lernt“ (Evelin). Zu erkennen, dass Kinder „vom Grundsätzlichen“ überall gleich sind, egal welche Muttersprache sie sprechen oder welcher Nationalität angehören, nimmt eine weitere Interviewpartnerin (Emma) rückblickend als besonders lehrreich wahr.

Schul- und Unterrichtserfahrung (9 Nennungen: Franziska, Astrid, Anja, Johanna, Karoline, Katja, Evelin, Sophie, Marie)

Neun Interviewpartnerinnen (Franziska, Astrid, Anja, Johanna, Karoline, Katja, Evelin, Sophie, Marie) sehen rückblickend Erfahrungen im Bereich von Schule und Unterricht als besonders lehrreich. Die Möglichkeit, „verschiedene Lehrertypen kennenzulernen“, „Erfahrungen zu sammeln“ und für sich selbst ausloten zu können, worauf man als Lehrerin Wert legt, wird am Auslandspraktikum geschätzt (Astrid). Die Fremdsprachenassistentin wird als besonderer Berufseinstieg erlebt, da „man Fehler machen kann, von denen in Österreich keiner weiß“ (Evelin). Man kann „alles ausprobieren“ und „danach einfach gehen“ (Karoline). Das Auslandspraktikum wird als „Sandkiste, die ganz gut zum Ausprobieren“ ist, beschrieben (Evelin). Evelin verdeutlicht an einem Beispiel, wieso es von Vorteil ist, die ersten Unterrichtserfahrungen an einer Schule zu machen, an der man nur vorübergehend eingesetzt ist:

[Es] ist schwierig, zum Beispiel strenger zu werden, wenn man den Ruf hat, dass man nicht sehr streng ist. Wenn man aber heute nach dem Studium ins Ausland geht, [...] kann man, glaub ich, schon einmal sehen: „Halt! Da muss ich irgendwann einmal strenger sein oder da muss ich, da darf ich nicht so streng sein“.
(Evelin)

Das Auslandspraktikum bietet eine Gelegenheit auszuprobieren, „ob man das Unterrichten mag“ (Karoline), eine Gelegenheit, sich im Kontakt mit Schülerinnen und Kolleginnen zu erproben (Anja, Johanna, Astrid, Katja), eine Möglichkeit, herauszufinden, ob man sich die Schule als Arbeitsplatz und Schülerinnen als Lernergruppe, mit der man arbeitet, vorstellen kann (Sophie). Sie kann einen Einstieg in die Arbeitswelt darstellen: man verdient sein „erstes eigenes Geld“, „versucht damit über die Runden zu kommen“ und sieht, „wie das Leben funktioniert“ (Franziska). Eine Interviewpartnerin (Marie) beschreibt als lehrreichste Erfahrung eine geänderte Selbstwahrnehmung: in der Rolle der Fremdsprachenassistentin erkannte sie, dass sie „für die Schüler Österreich“ (Marie) repräsentiere.

Zusammenfassung und Gruppenvergleich

Das Leben im Ausland einerseits und Erfahrungen im Bereich von Schule und Unterricht andererseits werden jeweils neun Mal als besonders lehrreich beschrieben (Abb. 56). In der Gruppe LA NZLS überwiegt der Bereich Leben im Ausland, in der Gruppe LA ZLSU dominieren Äußerungen zur Schul- und Unterrichtserfahrung. In der Gruppe LA ZLSUN treten häufiger als in den beiden anderen Gruppen zweifache Nennungen auf: Drei von fünf Personen sehen ihre lehrreichsten Erfahrungen sowohl im Bereich von Schule und Unterricht als auch in der Erfahrung, alleine im Ausland gelebt zu haben. Wer die Gastlandssprache nicht als Fremdsprache in Österreich unterrichtet, dem bieten sich weniger Gelegenheiten eine Verbindung zwischen dem Unterricht in Österreich und dem Unterricht im Ausland herzustellen. Diesen Personen ist vor allem die Erfahrung, im Ausland gelebt zu haben, als besonders lehrreich in Erinnerung. Die Schul- und Unterrichtserfahrung tritt vergleichsweise in den Hintergrund.

LA ZLSU	LA ZLSUN			LA NZLS
	unterrichtet derzeit an Schule, jedoch nicht die Fremdsprache	unterrichtet derzeit vorübergehend nicht an Schule. Wiedereinstieg geplant.	unterrichtet nicht an Schule. Kein Wiedereinstieg geplant.	
Leben im Ausland (<i>Nina</i>)	Leben im Ausland Schul- und Unterrichtserfahrung (<i>Sophie</i>)	Leben im Ausland Schul- und Unterrichtserfahrung (<i>Anja</i>)	Leben im Ausland Schul- und Unterrichtserfahrung (<i>Evelin</i>)	Leben im Ausland (<i>Birgit</i>)
Schul- und Unterrichtserfahrung (<i>Franziska</i>)	Schul- und Unterrichtserfahrung (<i>Astrid</i>)	Schul- und Unterrichtserfahrung (<i>Karoline</i>)		Leben im Ausland (<i>Isa</i>)
Schul- und Unterrichtserfahrung (<i>Johanna</i>)				Leben im Ausland Schul- und Unterrichtserfahrung (<i>Katja</i>)
Schul- und Unterrichtserfahrung (<i>Marie</i>)				Leben im Ausland (<i>Eli</i>)
				Leben im Ausland (<i>Emma</i>)

Abb. 56: Die lehrreichsten Erfahrungen

6.3.10. Thematische Auswertung: Zusammenfassung und soziale Verteilung

In manchen der 13 ausgewerteten Themenbereiche sind Gruppenunterschiede erkennbar. Lediglich in Bezug auf die lehrreichsten Erfahrungen während des Auslandspraktikums zeigen sich leichte Unterschiede in allen drei Auswertungsgruppen. Dieser Punkt ist der einzige, in dem Unterschiede dahingehend zu beobachten sind, ob Fremdsprachenlehrerinnen die Fremdsprache zum Interviewzeitpunkt unterrichten oder nicht: Während Personen der Gruppe LA NZLS ihre lehrreichsten Erfahrungen eher im Bereich von Leben im Ausland verorten, dominieren in der Gruppe LA ZLSU Äußerungen zur Schul- und Unterrichtserfahrung. In der Gruppe LA ZLSUN treten häufiger als in den beiden anderen Gruppen zweifache Nennungen auf: Sowohl die Schul- und Unterrichtserfahrung als auch die Auslandserfahrung wird als besonders lehrreich erachtet.

In acht Themenbereichen zeigen sich leichte Unterschiede in den Gruppen LA ZLS und LA NZLS. Zu den Themen zählen der Teilnahmezeitpunkt, Einblick in ein fremdes Schulsystem, die wichtigsten Unterrichtserfahrungen, Erzählen vom pädagogischen Auslandspraktikum im Unterricht, Reflexion über den Berufseinstieg

in Österreich, Deutsch als Fremdsprache, das Leben im Ausland und Assoziationen zur Programmteilnahme. Bei den vier Themenbereichen Entscheidung zur Programmteilnahme, Berufswunsch Lehrerin, was hat das Auslandspraktikum für den Berufseinstieg gebracht und Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse treten in der Auswertung keine Gruppenunterschiede hervor.

6.4. Theorienotizen

Die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum eint Personen, deren Biographien vor bzw. nach der Auslandsphase unterschiedlich verlaufen. Die Auslandspraktikantinnen bringen unterschiedliche Erfahrungen mit und auch nach dem Auslandsaufenthalt gehen die meisten unterschiedliche Wege. Manche Teilnehmerinnen absolvierten zuvor andere Auslandsaufenthalte, dies trifft jedoch nicht auf alle zu. Ebenso bringen einige bereits mehrere Jahre Berufserfahrung mit, während andere kaum Unterrichtserfahrung haben. Der Wert, der den Vorerfahrungen in Bezug auf das pädagogische Auslandspraktikum bzw. der Wert, der dem pädagogischen Auslandspraktikum als Vorerfahrung für später folgende biographische Stationen beigemessen wird, ist subjektiv und biographisch geprägt.

Die Programmteilnahme ist nicht nur in Zusammenhang mit Lernen und Entwicklung zu sehen. In den Interviews wird deutlich, dass auch andere Interessen eine wesentliche Rolle bei der Teilnahmeentscheidung spielen. Das pädagogische Auslandspraktikum wird von den meisten als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit gewürdigt, auch wenn bei der Entscheidung zur Programmteilnahme andere Interessen im Vordergrund standen. Das Ausland einerseits und die Schule andererseits werden als lehrreiches Umfeld wertgeschätzt, das Potenzial für berufliche und persönliche Entwicklung bietet. Der Begriff des ‚interkulturellen Lernens‘ fällt in keinem Interview. Dagegen werden viele alltägliche Lebenssituationen beschrieben, anhand derer die ehemaligen Auslandspraktikantinnen darlegen, wie sie sich durch deren Bewältigung weiterentwickelt haben. Diese persönliche Entwicklung zeigt einige Male Parallelen zu interkulturellem Lernen auf, der Begriff scheint jedoch zu sehr der wissenschaftlichen Sprache verhaftet zu sein, um in den Interviews verwendet zu werden.

7. Gegenstandsbegründete Theorie

Die Forschungsarbeit zielt auf eine gegenstandsbegründete Theorie zu pädagogischen Auslandspraktika und der Teilnahme von Lehrerinnen (in Ausbildung) ab. Die Theorie sollte „Erklärungen ermöglichen und Voraussagen erlauben“ (Glaser & Strauss 2010: 59), um basierend auf den Ergebnissen Ideen zu entwickeln, wie die Perspektive der Teilnehmerinnen in der Programmgestaltung Berücksichtigung finden kann. Bei der Entwicklung der gegenstandsbegründeten Theorie geht es nicht darum, eine „perfekte Beschreibung“ (Glaser & Strauss 2010: 48) des Feldes zu liefern, sondern „sondern eine Theorie zu entwickeln, die dem relevanten Verhalten weitgehend Rechnung trägt“ (Glaser & Strauss 2010: 48). Im Folgenden wird zunächst auf den Abschluss der Forschung eingegangen, bevor daran anschließend die gegenstandsbegründete Theorie vorgestellt und auf die Grenzen der Theorie verwiesen wird.

7.1. Abschluss der Forschung

Die Entscheidung über den Abschluss der Forschung basierte auf drei Aspekten: Erstens verstärkte sich im Laufe des Forschungsprozesses das Vertrauen in die eigenen Erkenntnisse. „Sobald der Forscher davon überzeugt ist“, schreiben Glaser & Strauss (2010: 237),

dass sein konzeptueller Rahmen eine systematische Theorie bildet, dass diese eine hinreichend präzise Darlegung der in Frage stehenden Angelegenheiten bietet, dass sie so gestaltet ist, dass auch andere, die verwandte Sachgebiete untersuchen, sie gebrauchen können und auch davon, dass er seine Ergebnisse mit Selbstvertrauen veröffentlichen kann, ist er dem Ende seiner Forschung nahe (Glaser & Strauss 2010: 237).

Weiters wurde die Entscheidung über den Abschluss der Forschung auch im Wissen getroffen, dass die Theorie noch weiter entwickelt werden kann (vgl. Glaser & Strauss 2010: 237). „Das publizierte Wort ist [...] nicht das letzte, sondern markiert nur eine Pause im nie endenden Prozess der Theoriegenerierung“ (Glaser & Strauss 2010: 59). Das Verständnis von Theorie als Prozess war hilfreich, den Schritt zu einem vorläufigen Abschluss der Forschung zu wagen. Die Forschung könnte zu einem

späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen und an die Ergebnisse angeknüpft werden. Drittens ging der Abschluss auch mit forschungspragmatischen Gründen einher: Die im Laufe der Jahre auf die Forschung verwendeten zeitlichen und finanziellen Mittel konnten nicht unbeschränkt in Anspruch genommen werden.

Zur Darstellung der gegenstandsbegründeten Theorie wurden zuerst die wesentlichen Aspekte in Notizenform festgehalten und daraus in einem zweiten Schritt ein allgemeiner Entwurf der Theorie erstellt. Dabei standen die analytische Logik und die Umrisse der Theorie im Mittelpunkt (vgl. Flick 2010a: 533). Aus dem so entstandenen Manuskript wurde die gegenstandsbegründete Theorie formuliert. Wie Glaser & Strauss (2010: 58) festhalten, sollte eine Theorie „nie einfach nur zusammengestellt werden“ (Glaser & Strauss 2010: 58), sondern bereits während der Datenerhebung und -analyse in Angriff genommen werden. Während der Datenauswertung wurden zahlreiche Memos verfasst, die zwischenzeitlich sortiert, auf Zusammenhänge geprüft und zu Theorienotizen erweitert wurden. Als zentrale Theorieelemente traten immer stärker die biographische Prägung der Teilnahme und das Programm als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit hervor. Zwischenzeitlich wurde eine Ausrichtung der gegenstandsbegründeten Theorie auf Selbstbildung, auf Biographie oder Lernen überlegt, die jedoch verworfen wurden, da damit eine Reduzierung der Theorie einhergegangen wäre, die die Ordnung in den Daten nicht passend widerspiegelte. Bei der Integration der Theorie wurde auch auf wissenschaftliche Literatur zurückgegriffen (Glaser & Strauss 2010: 58). Die lerntheoretischen Überlegungen von Illeris (2010, 2011a) und Erkenntnisse der Biographieforschung leisteten wesentliche Dienste.

7.2. Gegenstandsbegründete Theorie: das pädagogische Auslandspraktikum als biographisch geprägte Lern- und Entwicklungsmöglichkeit

7.2.1. Biographische Prägung der Teilnahme

Das pädagogische Auslandspraktikum ist als Element in die Lebensgeschichte der Teilnehmerinnen eingebettet und besteht aus zahlreichen Situationen, die auf Basis des „biographisch artikulierten“ Wissensvorrats⁵³ (Schütz & Luckmann 1979: 145ff.) definiert werden. Zu den Situationen, für deren Bewältigung auf den biographisch artikulierten Vorrat an Gewohnheitswissen zurückgegriffen wird, zählen unter anderem die Überlegungen am Programm teilzunehmen, die Teilnahmeentscheidung und die Situationen während der Auslandszeit. Die subjektive, biographisch geprägte Definition begrenzt Situationen erheblich und wirkt sich auf das Handeln der Menschen aus. Handlungen werden durch subjektive Interessen, Bedürfnissen, Wichtigkeiten und Dringlichkeiten motiviert, die das Relevanzsystem eines Menschen bilden (Schütz & Luckmann 1979). Alle mit dem pädagogischen Auslandspraktikum in Zusammenhang stehenden Situationsdefinitionen und Handlungen basieren auf der Biographie und den individuellen Relevanzstrukturen der Teilnehmerinnen.

7.2.1.1. Das pädagogische Auslandspraktikum als latente biographische Option

Das pädagogische Auslandspraktikum als freiwilliges Praktikum an einer Schule im Ausland steht als mögliches Biographieelement allen Menschen zur Verfügung, die die Bewerbungsvoraussetzungen erfüllen und eine Stelle angeboten bekommen. Die Teilnahme am Mobilitätsprogramm ist als latente Möglichkeit gegeben. Bestimmte innere oder äußere Umstände heben das pädagogische Auslandspraktikum aus der Latenz (siehe 5.2.5.; 6.3.2.1.). Als äußere Umstände werden von Teilnehmerinnen der

⁵³ Eine Situation ist biographisch artikuliert, bedeutet, dass man „mehr oder minder adäquat ‚weiß‘, dass sie das ‚Resultat‘ der vorangegangenen Situation ist.“ Der Wissensvorrat, mit dessen Hilfe man die gegenwärtige Situation bestimmt, hat seine ‚einzigartige‘ biographische Artikulierung. „Er verweist nicht nur auf den Inhalt, den ‚Sinn‘ aller in ihm sedimentierten vorangegangenen Erfahrungen bzw. Situationen, sondern auch auf die Intensität (Erlebnissnähe und -tiefe), Dauer und Reihenfolge dieser Erfahrungen“ (Schütz & Luckmann 1979: 146).

Studienabschluss und das Auslaufen des schulischen Dienstverhältnisses genannt. Die inneren Umstände hängen häufig mit einer subjektiv empfundenen Unzufriedenheit zusammen, die sich auf das Studium, die Fernbeziehung, den eigenen Unterricht, die eigene Biographie beziehen kann (siehe 5.2.5.; 6.3.2.1.).

Die Entscheidung, einige Monate ins Ausland zu gehen und dort an einer Schule zu unterrichten, ist mit einer umfassenden Änderung der Lebensumstände verbunden und bedeutet unter anderem einen Umzug in ein anderes Land und ein neues Wohn- und Arbeitsumfeld. Biographisch folgenreiche Entscheidungen wie diese stellen sich den Menschen immer häufiger (vgl. Nittel 2006: 332). Meist stehen mehrere Optionen zur Gestaltung des weiteren Lebensverlaufs zur Verfügung. Auch in Bezug auf die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum werden alternative biographische Optionen ersonnen: Schuleinstieg bzw. -verbleib in Österreich, Lektorat im Ausland, Au-pair- oder Erasmusaufenthalt und eine vorübergehende Anstellung außerhalb des Bildungsbereichs in Österreich (siehe 6.3.2.1.). Manche Optionen werden nur angedacht (Erasmus, Au-pair, Anstellung außerhalb des Bildungsbereichs), für andere wird eine Bewerbung eingebracht. Die alternativen Biographieoptionen werden zum Teil wertvoller eingeschätzt als die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum (Anstellung an einer bestimmten Schule in Österreich, Stelle als Lektorin). Zur Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum kommt es, wenn dieses die präferierte biographische Möglichkeit darstellt oder wenn für die wertvoller eingeschätzte Alternative eine Absage erteilt wird, wodurch das pädagogische Auslandspraktikum zur besten, tatsächlich zur Verfügung stehenden Alternative avanciert (siehe 6.3.2.1.).

7.2.1.2. Verknüpfung des pädagogischen Auslandspraktikums mit anderen Biographieelementen

Jede Teilnehmerin an einem pädagogischen Auslandspraktikum bringt ihre eigene Lebensgeschichte mit. Die Elemente der Lebensgeschichte werden individuell unterschiedlich in ihrer Bedeutung für die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum gewertet. Sie liegen unterschiedlich weit in der Vergangenheit

zurück und reichen als potenzielle Elemente unterschiedlich weit in die Zukunft hinein (siehe 5.3.; 6.3.1). Das pädagogische Auslandspraktikum wird in der biographischen Linie der Teilnehmerinnen verankert und mit anderen Biographieelementen verknüpft. In der folgenden Betrachtung wird das pädagogische Auslandspraktikum als Zentrum der biographischen Linie gedacht. Von diesem Zentrum aus werden zunächst biographische Elemente der Zeit vor der Teilnahme, im Anschluss biographische Elemente der Zeit nach der Teilnahme betrachtet. Dabei geht es um die Verknüpfung des pädagogischen Auslandspraktikums mit anderen Biographieelementen.

Einige biographische Elemente, die zeitlich vor der Programmteilnahme liegen, werden häufig mit dem pädagogischen Auslandspraktikum in Beziehung gesetzt. Die meisten dieser Elemente lassen sich den drei Bereichen Ausbildung, Berufserfahrung und Auslandserfahrung zuordnen (siehe 5.2.1.). Zu häufig genannten Auslandserfahrungen zählen die Auslandserfahrung als Schülerin oder als Au-pair, ein studienbezogener Auslandsaufenthalt, ein unterrichtsbezogenes Auslandspraktikum, ein DaF-Auslandspraktikum und Urlaube (siehe 5.2.1.1.). Bezüglich Ausbildung werden die didaktische Ausbildung, Schulpraktika, das Unterrichtspraktikum und Ausbildungen und Unterrichtserfahrung in DaF/DaZ in Verbindung mit dem pädagogischen Auslandspraktikum gebracht (siehe 5.2.1.2.). Als Berufserfahrung werden Nachhilfe, Erfahrungen in der (ehrenamtlichen) Kinder- und Jugendarbeit, Erfahrungen als Vertragslehrerin und in der Erwachsenenbildung genannt (siehe 5.2.1.3.). Manche Personen verfügen über viele dieser Biographieelemente und stellen dichte Verknüpfungen zur Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum her (siehe 5.2.1.4.; 6.3.2.).

Die Verknüpfungen zwischen dem pädagogischen Auslandspraktikum und den Biographieelementen vor der Teilnahme wurde aus zwei Perspektiven betrachtet: einerseits der Perspektive kurz vor der Teilnahme, andererseits aus der Perspektive einige Jahre nach der Teilnahme. Wie der Vergleich dieser beiden Perspektiven zeigt, besteht vor der Programmteilnahme eine dichte Verknüpfung zwischen den biographischen Elementen vor der Teilnahme und dem pädagogischen Auslandspraktikum. Bei der Bewerbung werden zahlreiche Auslands- und

Arbeitserfahrungen bzw. Ausbildungen genannt und mit dem pädagogischen Auslandspraktikum in Beziehung gesetzt (siehe 5.2.1.4.). Einige Jahre nach der Teilnahme wird nur mehr auf einen Teil dieser Bereiche als wesentlich für die Programmteilnahme verwiesen. Besonders die Verknüpfung zwischen Auslands- und Arbeitserfahrungen und dem pädagogischen Auslandspraktikum wird retrospektiv ausgedünnt. Exemplarisch sei hier auf die Punkte Reisen und Nachhilfe verwiesen (siehe 6.3.2.). Diese werden zwar prospektiv, nicht mehr jedoch retrospektiv in Verbindung mit der Programmteilnahme angeführt, obwohl davon auszugehen ist, dass auch Personen, die retrospektiv befragt wurden, die eine oder andere Reise vor der Programmteilnahme unternahmen oder Erfahrungen als Nachhilfelehrerinnen sammelten. Auch der zeitliche Horizont reicht pro- und retrospektiv unterschiedlich weit zurück: So werden beispielsweise retrospektiv keine Erfahrungen der Kindheit mehr in Verbindung mit der Programmteilnahme als wesentlich beschrieben (siehe 5.3.; 6.3.1.). Manche zuvor bestehende biographische Verknüpfungen werden retrospektiv gelockert und verlieren an Bedeutung.

Andere Verknüpfungen werden auch nach der Programmteilnahme beibehalten. Sowohl pro- als auch retrospektiv werden die folgenden Punkte genannt: Au-pair-Aufenthalt, studienbezogener Auslandsaufenthalt, Schulpraktika, (didaktische) Ausbildung, Erfahrungen als Lehrende in der Erwachsenenbildung und als Vertragslehrerin. Während im Bewerbungstext alle diese Erfahrungen als bedeutsam dargestellt werden, ist dies nach der Programmteilnahme nicht mehr unbedingt der Fall. Die (didaktische) Ausbildung, die Absolvierung eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts und Erfahrungen in der Erwachsenenbildung und als Vertragslehrerin werden pro- und retrospektiv als bedeutsame Biographieelemente vor dem pädagogischen Auslandspraktikum dargestellt. Die biographische Verknüpfung zwischen Au-pair-Aufenthalt bzw. Schulpraktika und dem pädagogischen Auslandspraktikum wird im Bewerbungstext betont, retrospektiv in den Interviews jedoch abgeschwächt: Au-pair-Aufenthalte werden retrospektiv kurz als biographische Station, als Zwischenphase zwischen Schule und Studium genannt, Schulpraktika werden ebenfalls nur kurz erwähnt, ihre Bedeutung für die Teilnahme

am pädagogischen Auslandspraktikum rückblickend eher gering eingeschätzt (siehe 5.2.1.; 6.3.1.).⁵⁴

Die Verknüpfung von Biographieelementen ist nicht stabil, sie ändert sich. Nur manche Verknüpfungen, die vor der Teilnahme am pädagogische Auslandspraktikum als wesentlich beschrieben werden, bleiben auch nach der Teilnahme bestehen. Mit der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum werden vor allem frühere Auslandserfahrungen mit kurzer Dauer und lockere Arbeitsverhältnisse in den Hintergrund gedrängt. Weniger Auswirkung hat das pädagogische Auslandspraktikum auf Biographieelemente vor der Teilnahme, die sich aufgrund ihres eigentümlichen Charakters genug vom pädagogischen Auslandspraktikum unterscheiden und denen vergleichsweise viel Lebenszeit gewidmet wurde. Dazu zählen studienbezogene Auslandsaufenthalte, Erfahrungen in der Erwachsenenbildung und als Vertragslehrerin.

Das pädagogische Auslandspraktikum wird pro- und retrospektiv mit (potenziellen) Biographieelementen verknüpft, die zeitlich nach der Programmteilnahme liegen. Dazu zählen Studium, Tätigkeit als Lehrerin in Österreich, als Unterrichtspraktikantin, Tätigkeit in der schulischen Nachmittagsbetreuung, in der Erwachsenenbildung, als DaF/DaZ-Lehrerin, berufliche Auslandsaufenthalte und Ausbildungen im In- und Ausland. Auch hier zeigen sich Verknüpfungen zwischen dem pädagogischen Auslandspraktikum und den Biographiebereichen Ausbildung, Berufsausübung und Auslandsaufenthalt (siehe 5.2.5.; 6.3.2.; 6.3.5.). Der Fokus der biographischen Verknüpfungen liegt auf beruflichen Bereichen. Die folgende Tabelle (Abb. 57) gibt einen Überblick über die biographischen Elemente, die sich auf die Zeit nach der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum beziehen. Es wird zwischen den Angaben in den Bewerbungstexten und den Angaben in den retrospektiven Interviews unterschieden.

⁵⁴ Volksschullehrerinnen sind davon jedoch ausgenommen: Sie beschreiben auch retrospektiv die absolvierten Schulpraktika als wichtige Basis für die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum (siehe 6.3.3.3.).

	Die Zeit nach der Teilnahme am Auslandspraktikum	
	Im Bewerbungstext genannte Elemente	In den retrospektiven Interviews genannte Elemente
Studium		✓
UP / Lehrerin in Österreich	✓	✓
Schulische Nachmittagsbetreuung		✓
Tätigkeit im DaF/DaZ-Bereich	✓	✓
Weitere Ausbildung		✓
Berufliche Auslandsaufenthalte	✓	✓
Erwachsenenbildung		✓

Abb. 57: Biographische Elemente nach der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum – Vergleich Bewerbungstext und retrospektive Interviews

Bewerberinnen verweisen meist auf ein einzelnes, potientiell biographisches Element, das zeitlich nach der Programmteilnahme liegt. Sie nehmen beispielsweise an, dass nach der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum der Berufseinstieg in Österreich erfolgt. Damit endet der berufliche Horizont, der in den Bewerbungstexten angesprochen wird. In den Interviews, die nach der Teilnahme geführt wurden, wird deutlich, dass dieser Horizont zu eng gedacht wurde. Auf das Auslandspraktikum folgen mehr verschiedene biographische Stationen als dies vor der Teilnahme ersonnen wird. Die Verknüpfung des pädagogischen Auslandspraktikums mit biographischen Elementen nach der Teilnahme ist in den Bewerbungstexten vergleichsweise dünn und stark beruflich fokussiert. Bei Bewerberinnen um ein pädagogisches Auslandspraktikum wird die Zeit nach dem pädagogischen Auslandspraktikum in Verbindung mit einem stabilen Beschäftigungsverhältnis in Österreich gebracht. Weitere Ausbildungen werden nicht, weitere mögliche Auslandsaufenthalte selten angesprochen. Wie die Biographien von ehemaligen Teilnehmerinnen zeigen, bleibt der Fokus auf die drei Bereiche Ausbildung, Auslandsaufenthalt, Berufsausübung auch nach dem pädagogischen Auslandspraktikum bestehen: Nach der Teilnahme erfolgt nicht nur der Berufseinstieg, sondern – wenn auch vielleicht erst nach einer gewissen Zeit – ebenfalls weitere Ausbildungen und Auslandsaufenthalte. Häufig überlappen sich die Phasen: Eine weitere Ausbildung wird neben der beruflichen Tätigkeit absolviert, Ausland und Ausbildung werden kombiniert. Die prospektiv angedeutete Zweistufigkeit Programmteilnahme – Berufseinstieg ist nur selten gegeben bzw. bleibt es im Laufe der Zeit kaum dabei. In der Lebensgeschichte nach dem

pädagogischen Auslandspraktikum finden sich neben beruflichen Stationen auch weitere Ausbildungen und Auslandsaufenthalte (siehe 6.2.2.).

Die biographische Verankerung des pädagogischen Auslandspraktikums hängt mit dem studierten Lehramtsfach zusammen. In der Gruppe LA ZLS führen Bewerberinnen prospektiv mehr Erfahrungen und Ausbildungen an (siehe 5.2.1.4.). Sie stellen einen vielfältigeren Bezug zwischen ihren Erfahrungen und der Teilnahme her. Besonders über die Tätigkeit als Nachhilfelehrerin oder als Betreuerin in der Kinder- und Jugendarbeit, aber auch durch Schulpraktika, durch die didaktische Ausbildung und durch studienbezogene Auslandsaufenthalte kommt es zu einer stärkeren biographischen Verankerung der Teilnahme. Häufiger als in der Vergleichsgruppe wurden bereits Auslandsaufenthalte im Gastland absolviert und somit Erfahrungen vor Ort gesammelt, an die beim pädagogischen Auslandspraktikum angeknüpft werden kann (siehe 5.2.1.1.8.).

In der Gruppe LA NZLS werden weniger Erfahrungen und Ausbildungen in Verbindung mit der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum genannt (siehe 5.2.1.4. – Abb. 34). Anders als in der Vergleichsgruppe wird die Verbindung zwischen der eigenen Biographie und der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum nicht primär über Ausbildung und Berufserfahrung hergestellt, sondern über Auslandsaufenthalte verschiedenster Art. Die meisten dieser Aufenthalte wurden nicht im Gastland verbracht. Das für das pädagogische Auslandspraktikum gewählte Land erweckt aus unterschiedlichen Gründen das Interesse der Praktikantinnen, es besteht jedoch seltener als in der Vergleichsgruppe eine Verbindung durch frühere Aufenthalte (siehe 5.2.1.1.8.).

In der Gruppe LA ZLS wird prospektiv häufiger eine Verbindung zwischen der Programmteilnahme und den im Anschluss daran geplanten Berufseinstieg in Österreich genannt (siehe 5.2.5.). Bei dieser Gruppe zeigt sich auch retrospektiv ein ruhigerer Verlauf der ausbildungs- und berufsbiographischen Linie (siehe 6.2.2.). Mehr Personen der Gruppe ZLS nützen die Möglichkeit, nach der Programmteilnahme in den Schuldienst einzusteigen und dort zu bleiben. Jene Personen der Gruppe LA ZLS, die keine Anstellung als (Fremdsprachen-)Lehrerin an

einer Schule bekommen, weichen auf Trainertätigkeiten im In- oder Ausland aus, nehmen ein weiteres Mal an einem Mobilitätsprogramm teil oder entschließen sich zu einer zusätzlichen Ausbildung im Ausland. Ihre Ausbildungs- und Berufsbiographien verlaufen nach der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum vergleichsweise unruhig.

7.2.1.3. Wert und Sinn des Biographieelements pädagogisches Auslandspraktikum

Das pädagogische Auslandspraktikum wird rückblickend als wichtiger Biographiebaustein beschrieben.⁵⁵ Die meisten ehemaligen Teilnehmerinnen bringen zum Ausdruck, dass der eigenen Lebensgeschichte ohne dem pädagogischen Auslandspraktikum ein wesentliches Element fehlen würde. Ehemalige Teilnehmerinnen unterscheiden zwischen Wert und Sinn des pädagogischen Auslandspraktikums als biographischem Element. Der Wert, der dem pädagogischen Auslandspraktikum als Biographieelement beigemessen wird, hängt mit dem subjektiven Gefühl, in der Zeit Wesentliches gelernt zu haben, zusammen. Die Lerninhalte können sich auf Vielerlei beziehen: auf die Fremdsprache (siehe 6.3.6.), auf Berufliches (siehe 6.3.3.), auf das Leben im Ausland (siehe 6.3.7.) oder eine neue Perspektive auf das Gastland und auf Österreich (siehe 6.3.7.). Manche Teilnehmerinnen empfinden das pädagogische Auslandspraktikum als wenig lehrreich, die Absolvierung wird dennoch als sinnvoll dargestellt. Dies ist dann der Fall, wenn das pädagogische Auslandspraktikum rückblickend als die beste zur Verfügung stehende biographische Option gesehen wird (siehe 6.3.2.).

In zwei Fällen wird die Teilnahme retrospektiv als wenig lehrreich, aber dennoch sinnvoll beschrieben. Im ersten Fall (Astrid, Evelin) wird nach der ersten Programmteilnahme das Unterrichtspraktikum absolviert und danach ein zweites Mal im selben Land am pädagogischen Auslandspraktikum teilgenommen. Die zweite

⁵⁵ Prospektiv wird das pädagogische Auslandspraktikum ausschließlich als bedeutsam beschrieben. Dieser einseitige Fokus ist vermutlich auf die Textsorte zurückzuführen.

Teilnahme wird als Unterforderung, als geringe Bereicherung und als eine dem eigenen Qualifikationsstand nicht entsprechende Tätigkeit empfunden:

Und das zweite Mal, das war anders. Weil da war ich schon fertig. Da hatte ich ein abgeschlossenes Studium und da hatte ich das Unterrichtspraktikum eben schon absolviert und dann bin ich so nach, wäre so in Österreich eigentlich eine ‚angesehene‘ Lehrerin gewesen, hätte einen gewissen Status gehabt und dann bin ich eben nach Frankreich gekommen. [...] Und ich musste mich dann immer rückschließen mit der Lehrerin, also so ganz alleine walten und schalten konnte ich doch nicht und dann immer so dieses Gefühl zu haben: „Gell, du bist eh nur die Sprachassistentin“, wo ich mir gedacht habe: „[...] Mann! In Österreich könnte ich jetzt Lehrerin sein und da wirst du ständig so runtergehanselt⁵⁶ als nur die Sprachassistentin“. Ja, und das war, ja, war ein bisschen schwieriger, damit umzugehen.

(Astrid)

Ahm, das zweite Jahr war so, dass ich mir überlegt habe, ich wäre eigentlich lieber als Lektorin zurück nach Frankreich gegangen, weil ich mir gedacht habe: „Na gut, das ist vielleicht etwas anderes, ein bisschen interessanter“. Ich mein, Assistententum ist nett, aber wie gesagt, man [überanstrengt sich nicht unbedingt]. Und es ist nicht so eine wahnsinnige Bereicherung, wenn man es schon einmal gemacht hat.

(Evelin)

Das abgeschlossene Studium und das bereits absolvierte pädagogische Auslandspraktikum mit anschließendem Unterrichtspraktikum stellen einen Erfahrungsschatz dar, auf dessen Basis die zweite Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum nur mehr wenig Lernpotenzial bietet. Besonders, wenn die zweite Teilnahme in derselben Region, vielleicht sogar an derselben Schule erfolgt, wird dies als Unterforderung empfunden. Das pädagogische Auslandspraktikum wird dennoch als sinnvolles Biographieelement beschrieben, da zum damaligen Zeitpunkt keine vielversprechenderen Möglichkeiten zur Verfügung standen.

Der zweite Fall, in dem das pädagogische Auslandspraktikum als wenig lehrreich, aber dennoch sinnvoll erlebt wird, steht ebenfalls in enger Verbindung mit den Erfahrungen vor der Teilnahme. Das pädagogische Auslandspraktikum kann auch bei der ersten Teilnahme als einerseits „angenehmes“ und „nettes“ (Eli) Element der eigenen Lebensgeschichte gesehen werden, das andererseits verzichtbar gewesen wäre. Eine Vielzahl an pädagogischen Auslandspraktika, die in zahlreichen Ländern

⁵⁶ hänseln: ‚jem. aufziehen, necken‘ (vgl. Seebold 1999: 355)

vor der Teilnahme am hier untersuchten Programm absolviert wurden, schmälern den Wert, der dem Programm beigemessen wird. Das pädagogische Auslandspraktikum reiht sich biographisch in eines von vielen ein (siehe 6.3.7. – Eli). Auch in diesem Fall wird die Programmteilnahme rückblickend als sinnvoll beschrieben, da sie als beste, tatsächlich zur Verfügung stehende biographische Option gesehen wird (siehe 6.3.2.1. – Eli).

7.2.2. Pädagogisches Auslandspraktikum als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit

7.2.2.1. Handlungsmotivierende Interessen

Die Entscheidung zur Programmteilnahme wird vor dem Hintergrund „übergreifender Handlungszusammenhänge und ganzer Interessensbündel“ (Luckmann 1992: 67) getroffen und ist nicht auf einen isolierten Grund zurückzuführen. Die Programmteilnahme ist „multikausal bestimmt“ (Schäffter 1997: 691). Die Lust, eine Zeitlang im Ausland zu leben, und der Wunsch nach Abstand vom Studien- oder Arbeitsalltag können ebenso von Bedeutung sein wie der Wunsch, mit dem Partner im Gastland zusammenzuleben oder das Interesse, den eigenen Lebenslauf um eine berufliche Auslandserfahrung zu ergänzen. Für manche ist die Möglichkeit, dem pädagogischen Umfeld nahe zu sein, zu arbeiten und eigenes Geld zu verdienen von Bedeutung. Der Wunsch etwas zu lernen und sich weiterzuentwickeln – in vielerlei inhaltlichen Ausdifferenzierungen – ist ebenfalls Teil des handlungsmotivierenden Interessensbündels (siehe 5.2.2.; 6.3.2.1.).

In den Bewerbungstexten wird das Interesse an Lernen und Entwicklung isoliert als einziger Teilnahmegrund dargestellt. Dieser einseitige Fokus wird in den Interviews mit ehemaligen Teilnehmerinnen widerlegt. Das Programm wird zwar auch in den Interviews als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit beschrieben und der Aspekt als mitentscheidend für die Teilnahme genannt, darüber hinaus tritt jedoch ein ganzes Bündel an individuell unterschiedlichen Interessen zutage, die in der Textsorte Motivationsschreiben ausgeklammert werden. Da das Programm von offizieller Seite

als „Bildungsprogramm“ (Gehrer 2003: 3) dargestellt wird, ist davon auszugehen, dass Bewerberinnen diesen Punkt aufgreifen und in ihren Texten Lernen und Entwicklung – auf die offizielle Programmbeschreibung beziehend – als zentrales Teilnahmemotiv hervorheben.

Wenn auch nicht als einzig und allein handlungsleitendes Motiv, so spielen Lernen und Entwicklung doch für jede Teilnehmerin eine Rolle. Lernen und Entwicklung werden pro- und retrospektiv in vielen verschiedenen Zusammenhängen gedacht: als fremdsprachliches und berufliches Lernen, als Kennenlernen anderer Menschen, einer anderen Kultur, als Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, als persönliches Reifen und Erwachsenwerden, als Lernen, sein Leben selbstbestimmt zu gestalten und als Entwicklung von Vertrauen zu sich selbst – in die eigenen beruflichen, sozialen, fremdsprachlichen Fähigkeiten. Das Interesse der Teilnehmerinnen an Lernen und Entwicklung ist vielgestaltig. Das Programm eröffnet eine „breite Varianz an Lernmöglichkeiten“ (Schäffter 1997: 691), die von den einzelnen Teilnehmerinnen aufgegriffen und bearbeitet werden können. Die Stärke des Programms liegt im Entsprechen vielfältiger Bedarflagen (siehe 5.2.2.; 6.3.3.; 6.3.6.; 6.3.9.).

7.2.2.2. Antizipation von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten

Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum antizipieren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Inhaltlich können die meisten den drei Lernbereichen Fremdsprache, Beruf und persönliche Entwicklung zugeordnet werden. Darüber hinaus bedeutet die Auslandszeit auch eine Konfrontation mit Situationen, die nicht als potenzielle Lern- und Entwicklungsmöglichkeit vorweggenommen werden. In den Interviews mit ehemaligen Auslandspraktikantinnen wird Lernen häufig mit dem Aufscheinen von Neuem, das außerhalb der eigenen Erwartungsstrukturen und Antizipationsmuster liegt, verbunden. Retrospektiv beschreiben ehemalige Teilnehmerinnen Irritationen vor allem im beruflichen Kontext (siehe 6.3.3.) und im Bereich Leben im Ausland (siehe 6.3.7.). Bestimmte Situationen werden als Verstörungen des Eigenen, als Unterbrechung von Routinen und Selbstverständlichkeiten dargestellt. Sie werden Anlass zum Erstaunen, zur Rückfrage

und zur Überprüfung der bisweilen unterstellten Normen (vgl. Jarvis 1999; Schäffter 1997). Irritationen machen „das eigene Nichtsehen sichtbar“ (Schäffter 1997: 696) und werden lernend verarbeitet, wenn es gelingt, sich mit dem unerklärlich Fremden auseinanderzusetzen – wenn also das Fremde nicht über „Negation, Trivialisierung oder Banalisierung“ außer Kraft gesetzt wird (vgl. Schäffter 1997: 699). Im Folgenden werden zunächst antizipierte und nicht antizipierte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der drei Bereiche Fremdsprache, Beruf und persönliche Weiterentwicklung gegenübergestellt, bevor im Anschluss auf den Zusammenhang zwischen Antizipation und retrospektiv beigemessener Bedeutsamkeit von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eingegangen wird. Daran schließt ein näherer Blick auf Gruppenunterschiede an.

Fremdsprache

Die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse wird von fast allen Bewerberinnen als Lernbereich vorweggenommen. Der Wunsch, die Sprache des Gastlandes besser zu sprechen, ist beruflich oder privat motiviert. Mitunter wird der Lernbereich spezifiziert und als Ziele eine muttersprachliche Kompetenz, die Kenntnis von Dialektausdrücken oder ein reicherer Wortschatz genannt (siehe 5.2.2.1.). Retrospektiv werden Strategien angeführt, die vor Ort Anwendung finden, um das Lernen der Fremdsprache zu forcieren. Zu diesen Strategien zählen der Besuch von Sprachkursen, die gezielte Wortschatzarbeit und das Bestehen auf Kommunikation in der Fremdsprache. Auf Irritationen beim Ausbau der Fremdsprachenkenntnisse wird retrospektiv kaum hingewiesen. Allerdings ist prospektiv nicht immer deutlich, wie schwierig es sein kann, sich in einer Fremdsprache zu verständigen. Vor allem in emotional aufgeladenen Situationen fällt es schwer, sich entsprechend auszudrücken, wenn die sprachlichen Strukturen dafür fehlen. Die unangenehme Situation, vor einer Gesprächspartnerin zu stehen und „in der Fremdsprache dahinzustammeln“ (Emma) wird retrospektiv als Lernanlass beschrieben, der mit mehr Empathie gegenüber Menschen, die sich in einer Fremdsprache ausdrücken, verbunden wird (siehe 6.3.6.).

Berufsbezogenes Lernen

Berufsbezogenes Lernen im Rahmen des pädagogischen Auslandspraktikums wird prospektiv in Zusammenhang mit der Möglichkeit, Unterrichtserfahrung zu sammeln

und ein fremdes Schulsystem kennenzulernen, gebracht. Der Wunsch, die eigene Unterrichtspraxis auszubauen, basiert meist auf dem Bedürfnis nach Sicherheit im beruflichen Handeln. Auch die Möglichkeit, weitere didaktische Ansätze und Methoden kennenzulernen, wird angesprochen. Der Einblick in ein fremdes Schulsystem wird als Möglichkeit, das eigene Wissen über die Ausgestaltung von Schulsystemen und das eigene landeskundliche Wissen zu erweitern, dargestellt. Mitunter wird die Einbindung in ein anderes Schulsystem auch als interkulturelle Lernmöglichkeit angeführt (siehe 5.2.2.3.; 5.2.2.4.). Retrospektiv werden die obigen Punkte aufgegriffen und die berufspraktischen Erfahrungen als lehrreich beschrieben. Die Freiheit, eigene Ideen im Unterricht umzusetzen und kreativ sein zu können, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen, wird retrospektiv als Besonderheit des pädagogischen Auslandspraktikum bezeichnet und als lernförderliches Klima beschrieben. Im Praktikum wird weder Druck in Form von Benotung der eigenen Unterrichtspraxis noch dienstrechtlicher Druck auf die Teilnehmerinnen ausgeübt. In Absprache mit der Betreuungslehrerin kann ausprobiert werden, was vielen in ihrer Ausbildung vor allem als Theorien über Unterricht und als didaktische und methodische Konzepte vermittelt wurde. Die Einbindung in ein fremdes Schulsystem wird als interessante Erfahrung beschrieben, die dazu beiträgt, in Österreich diskutierte schulische Reformprojekte in einem größeren Zusammenhang zu sehen und abschätzen zu können, welche Neuerungen in anderen Ländern bereits seit längerem mehr oder weniger erfolgreich umgesetzt werden (siehe 6.3.3.1.; 6.3.3.2.; 6.3.9.).

In den Interviews beschreiben ehemalige Auslandspraktikantinnen retrospektiv einige nicht antizipierte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, die in Zusammenhang mit dem eigenen Unterricht, mit Schulsystemen und mit der Vermittlung der Muttersprache stehen. Das pädagogische Auslandspraktikum konfrontiert Teilnehmerinnen mitunter mit belastenden Unterrichtssituationen: Schülerinnen drücken ihr Desinteresse an der Fremdsprache im Allgemeinen oder an bestimmten Unterrichtsinhalten aus, das fremdsprachliche Niveau ist für manche überraschend niedrig, die Arbeit mit Gruppen fordernd, manche Schülerinnen stören den Unterricht. Rückblickend beschreiben ehemalige Auslandspraktikantinnen diese Situationen als unangenehm, aber lehrreich: gerade diese unliebsamen Unterrichtssituationen werden

mit der Entwicklung von Flexibilität, Routine und Vertrauen in die eigene pädagogische Kompetenz beschrieben. Gleichzeitig wird der eigene Kampfgeist spürbar. In einer schwierigen Berufssituation nicht aufgegeben zu haben, wirkt im späteren Leben als Kraftquelle, die bei neuerlichen Belastungsproben Mut macht (siehe 6.3.3.2.; 6.3.4.2.).

Unangenehme Erfahrungen mit einem fremden Schulsystem werden rückblickend ebenfalls als lehrreich beschrieben. Während prospektiv das Erleben eines anderen Schulsystems vor allem als Wissenserweiterung beschrieben wird (siehe 5.2.2.4.), schildern manche Auslandspraktikantinnen retrospektiv ihr unerwartetes Unwohlsein bei der Arbeit im Schulsystem des Gastlands. Das fremde System wird als starr, eng und streng hierarchisch erlebt. Der Einfluss des Schulsystems auf alle Ebenen des Lehrerhandelns wird deutlich. Frei- und Gestaltungsspielräume des österreichischen Schulsystems werden erst im Gegenbild des fremden Schulsystems erkannt und deren Wert für die Umsetzung der eigenen Unterrichtsvorstellungen bewusst (siehe 6.3.3.1.).

Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, wird von wenigen prospektiv als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit genannt (siehe 5.2.3.). Diejenigen, die sich auf Deutsch als Fremdsprache beziehen, sehen im DaF-Unterricht vor allem eine Möglichkeit, in fremdsprachendidaktischer Hinsicht dazuzulernen. Manche nennen prospektiv auch den Wunsch, die eigene Muttersprache aus einer anderen Perspektive kennenzulernen. Die Komplexität dieser Sprache wird allerdings kaum antizipiert und häufig erst im Unterricht vor Ort deutlich. Die Muttersprache erweist sich als unerwartet schwierig zu vermitteln. Eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen, wird vor der Programmteilnahme von manchen mit einer kompetenten Sprachvermittlung gleichgesetzt. Zwar assistieren Auslandspraktikantinnen nur im Unterricht und sind an sich nicht für Grammatikdarstellungen zuständig, doch auch sie werden von Schülerinnen um Erklärungen gebeten. Die Muttersprache als sicherer Boden, auf dem man sich kompetent fühlt, beginnt zu wackeln, wenn die Diskrepanz zwischen Sprachkompetenz und Sprachvermittlungskompetenz zutage tritt. Manchen Auslandspraktikantinnen wird im DaF-Unterricht nicht nur die Komplexität der eigenen Muttersprache, sondern auch die Komplexität des Fremdsprachenlehrens und

-lernens allgemein bewusst. Fremdsprachliche Inhalte müssen immer wieder geübt werden, viele kleine Schritte sind notwendig, um sich nach und nach besser ausdrücken und verständigen zu können. Geduld von Seiten der Lehrerin wird als wesentliches Element im Fremdsprachenlernprozess erkannt. Auf die Vermittlung von landeskundlichen Aspekten wird retrospektiv nicht Bezug genommen (siehe 6.3.5.).

Persönliche Weiterentwicklung

Dem Wunsch, sich persönlich weiterzuentwickeln, wird durch die Veränderung des Lebensumfelds nachgekommen. Manche Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum gehen prospektiv näher darauf ein, was sie unter persönlicher Weiterentwicklung verstehen: Sie möchten offener, selbstsicherer, unabhängiger werden. Andere schreiben allgemein, dass sie ihren Horizont erweitern und Lebenserfahrung sammeln möchten. Retrospektiv werden diese Aspekte ebenfalls aufgegriffen und als subjektiv bedeutsame Lernbereiche bestätigt (siehe 5.2.2.2.; 6.3.7.).

Mit dem pädagogischen Auslandspraktikum stellen sich lebensorganisatorische Aufgaben, die zwar vor der Teilnahme bekannt sind, die in ihrer Ausgestaltung dennoch vor Ort irritierend wirken können. Dazu zählen bürokratische Hürden, Schwierigkeiten bei der Eröffnung eines eigenen Bankkontos, Beantragung einer Krankenversicherungskarte und andere Abläufe bei ärztlichen Terminvereinbarungen und Abrechnungen. Mit der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum werden lebensorganisatorische Aspekte, die in Österreich als gegeben angenommen wurden, ins Bewusstsein gerückt. Es liegt an den Teilnehmerinnen selbst, sich darum zu kümmern: Weder die eigene Familie, die vielleicht in Österreich bei manchen Erledigungen unterstützt hätte, kann damit betraut werden, noch kann die Betreuungsorganisationen die praktische Umsetzung in diesen Belangen übernehmen. Auch der Umstand, sich um eine passende Wohnung kümmern zu müssen oder während des pädagogischen Auslandspraktikums die Wohnung zu wechseln, ist für manche belastender als zuvor antizipiert. Retrospektiv werden diese Situationen als lehrreich hinsichtlich Verantwortungsbewusstsein und Selbständigkeit beschrieben (siehe 6.3.7.).

Auch Reisen und Ausflüge im Gastland können Anlass zu Irritationen geben. Die Orte, Verkehrsrouten und -verbindungen sind unvertraut. Zudem ist man bei Schwierigkeiten darauf angewiesen, sich in einer Fremdsprache zu verständigen. Gefühle wie Verzweiflung und Hilflosigkeit können aufkommen. Die Bewältigung der Situation, das „Sich-nicht-unterkriegen-Lassen“ (Katja) wird retrospektiv als anstrengend beschrieben. Gleichzeitig wird das eigene Durchhaltevermögen, der Kampfgeist deutlich. In einer schwierigen Situation nicht aufgeben zu haben, wirkt im späteren Leben bestärkend (siehe 6.3.7. – Katja).

Dass die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum mit räumlicher Distanz von Freunden und der Familie verbunden ist, wird zwar antizipiert, nicht jedoch, dass dieser Umstand zur Auseinandersetzung mit subjektiven Bedeutungsstrukturen führen kann. Trotz der Entfernung in Verbindung zu bleiben, bedarf eines gewissen Engagements von beiden Seiten und ist vor allem für die Person, die räumlich aus dem sozialen Netz heraustritt, von Bedeutung. Gefühle der Enttäuschung und Ernüchterung kommen auf, wenn erkannt wird, dass manche Menschen sich nicht darum bemühen, den Kontakt zu halten. Andererseits kann die Qualität anderer sozialer Beziehungen sichtbar werden (siehe 6.3.7. – Anja).

Die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum bedeutet nicht nur räumliche Distanz von Freunden, sondern auch ein Heraustreten aus dem täglichen Lebensablauf. Das Verhältnis von Arbeit und Freizeit verändert sich. Hobbys, denen man zu Hause oft mit Freunden nachging, müssen erst wieder organisiert, ein entsprechendes soziales Netz zur Freizeitgestaltung aufgebaut werden. Retrospektiv wird der Aufwand als lohnenswert beschrieben, wenn es gelingt, Aktivitäten zu finden, die als bereichernd erlebt werden (siehe 6.3.7. – Sophie). Auch die Rückkehr nach Österreich, die Wiedereingliederung in den vorigen Freundeskreis, verläuft bei manchen problematisch. Die alten Strukturen können irritieren, die frühere Lebensgestaltung fremd und nicht mehr passend erscheinen. Mitunter muss auch in Österreich wieder mit dem Aufbau eines neuen Lebens – zumindest in Teilbereichen – begonnen werden. Die Wertschätzung der persönlichen Weiterentwicklung kann

über die Trauer, aus einigen früheren Freundschaften entwachsen zu sein, hinweghelfen (siehe 6.3.7. – Marie).

Antizipation und retrospektiv beigemessene Bedeutsamkeit

Besonders berufs- und persönlichkeitsbezogene Lern- und Entwicklungsbereiche werden retrospektiv als bedeutsam beschrieben. Das Ziel, in diesen beiden Bereichen zu lernen, wird überwiegend auch prospektiv genannt. Die thematischen Lernbereiche und die damit verbundenen individuell unterschiedlich gelagerten Ziele werden antizipiert, häufig jedoch nicht die konkreten Situationen, an denen gelernt wird. Auch die Gefühle, die bei einer Auseinandersetzung mit eigenen Routinen, Normen, Perspektiven aufkommen, und deren Intensität können überraschen. Das tatsächliche Erleben der Lernsituationen kann trotz Antizipation der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten verstörend, belastend sein. Prospektiv wird auf Lernziele fokussiert: Die Teilnehmerinnen möchten sich in persönlicher und beruflicher Hinsicht weiterentwickeln (siehe 5.2.2.). Dass diese Ziele mitunter – nicht ausschließlich – über mühsame Behördenwege, über Kritik von Schülerinnen an den verwendeten Übungen oder dem Loslassen bisheriger Ansichten näher gekommen wird, wird lediglich retrospektiv deutlich (siehe 6.3.3.; 6.3.7.). Lernen im pädagogischen Auslandspraktikum wird retrospektiv sowohl mit schwierigen als auch mit angenehmen Situationen verbunden. Prospektiv überwiegt der Blick auf Lernziele, die Situationen an sich werden meist nicht antizipiert.

Gruppenunterschiede

Die Teilnehmerinnen beider Gruppen antizipieren ähnliche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und gehen retrospektiv in ähnlicher Weise darauf ein. Prospektiv verbinden mehr Personen der Gruppe LA ZLS die Teilnahme mit der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse. In dieser Gruppe wird die Möglichkeit, an der Fremdsprache zu arbeiten und gleichzeitig Auslandserfahrung zu sammeln als ideale Kombination bezeichnet, in der Gruppe LA NZLS ist es die Möglichkeit, Unterrichtserfahrung zu sammeln und im Ausland zu leben. Nach der Programmteilnahme messen beide Gruppen dem fremdsprachlichen Lernen zentralen Wert bei (siehe 5.2.2.1.; 6.3.6.).

Retrospektiv bezeichnen mehr Personen der Gruppe LA ZLS die Erfahrung, in ein fremdes Schulsystem eingebunden zu sein und Unterrichtserfahrung gesammelt zu haben als ihre lehrreichste Erfahrung (siehe 6.3.9.). Wird nach der Rückkehr nach Österreich die studierte Fremdsprache nicht unterrichtet, gewinnt zusätzlich die Erfahrung im Ausland gelebt zu haben an Bedeutung. Personen der Gruppe LA ZLS bezeichnen pro- und retrospektiv die Erfahrungen in einem fremden Schulsystem als Bereicherung für den landeskundlichen Unterricht in Österreich und verbinden mit der Unterrichtserfahrung im Ausland den Ausbau ihrer methodischen Kompetenz. Der Unterrichtsinhalt Deutsch als Fremdsprache wird vor allem hinsichtlich der Möglichkeit, Methoden der Fremdsprachenvermittlung kennenzulernen und auszuprobieren, retrospektiv geschätzt, hat allerdings darüber hinaus für die wenigsten nach einigen Jahren Unterrichtserfahrung an einer Schule in Österreich noch Bedeutung (siehe 6.3.5.).

In der Gruppe LA NZLS wird retrospektiv die Erfahrung, sich im Ausland ein Leben aufzubauen, als besonders lehrreich beschrieben. Berufliches Lernen durch die Einbindung in ein fremdes Schulsystem und das Unterrichten in einem anderen Land wird als bedeutsam beschrieben, die persönliche Entwicklung durch das Leben im Ausland jedoch öfter als der zentrale Wert der Programmteilnahme angeführt (siehe 6.3.9.). Häufiger als in der Vergleichsgruppe geben Personen der Gruppe LA NZLS an, durch das Leben im Ausland offener geworden zu sein und offener auf andere Menschen zuzugehen (siehe 6.3.7.). Dem Unterrichtsinhalt Deutsch als Fremdsprache messen die wenigsten noch Bedeutung bei. Allerdings kommt es im Gegensatz zur Vergleichsgruppe auch vor, dass ehemalige Teilnehmerinnen nach dem pädagogischen Auslandspraktikum ein Studium im Bereich DaF/DaZ aufnehmen (siehe 6.3.5.).

7.2.2.3. Lernumgebungen

In den folgenden Ausführungen wird der Blick auf das Lernumfeld gerichtet. Im Kontext von pädagogischen Auslandspraktika ist angezeigt, dass die Interaktionsdimension des Lernens auf zwei Bereiche zu differenzieren ist: Sowohl der Arbeitsplatz als auch das neue Lebensumfeld im Ausland bieten Potenzial für

Lernen und Entwicklung. Wie Programmteilnehmerinnen hervorheben, ist es vor allem die Kombination von beruflichem Lernen und der Möglichkeit, eine gewisse Zeit in einem anderen Land zu leben, mit dem man weniger vertraut ist als mit dem eigenen Herkunftsland, die die Besonderheit des pädagogischen Auslandspraktikums ausmacht (siehe 6.3.9.). Darauf aufbauend werden Arbeitsplatz und Ausland im Folgenden als die beiden zentralen Lernumgebungen verstanden. Fremdsprachliches Lernen findet in beiden Kontexten statt und wird integrativ gedacht. Die Ergebnisse der empirischen Auswertung werden mit Illeris (2010, 2011a) lerntheoretischen Überlegungen vereint. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Ausdifferenzierung des technologisch-organisatorischen und des sozial-kulturellen Lernumfelds bei pädagogischen Auslandspraktika.

Das technologisch-organisatorische Lernumfeld

Das technologisch-organisatorische Lernumfeld⁵⁷ kann in die folgenden sechs Kategorien geteilt werden: Aufgaben, Einbindung, Entscheidungsmöglichkeiten, die Möglichkeit zur Anwendung von Qualifikationen, die Möglichkeit zur sozialen Interaktion und Druck, der vom Umfeld her auf den Menschen wirkt (Illeris 2011a: 31ff.). In jeder dieser Kategorien stecken einerseits unzählige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, andererseits kann die Ausgestaltung der Kategorien auch Lernmöglichkeiten beschränken. Im Folgenden werden Möglichkeiten und Beschränkungen für die beiden Lernumfelder Ausland und Arbeitsplatz skizziert, um zu einer Gesamtdarstellung des technologisch-organisatorischen Lernumfelds bei pädagogischen Auslandspraktika zu gelangen.

Aufgaben

Teilnehmerinnen an einem pädagogischen Auslandspraktikum sind in zweierlei Hinsicht vor eine Vielzahl an Aufgaben gestellt: Einerseits verlegen sie für eine gewisse Zeit ihren Lebensmittelpunkt ins Ausland, andererseits sind sie beruflich an einer Schule tätig. Beide Bereiche bringen mehrere Teilaufgaben mit sich. Die Änderung des Lebensmittelpunkts geht für die meisten mit der Aufgabe einher, sich

⁵⁷ Zum technologisch-organisatorischen Lernumfeld siehe Kapitel 2.3.3. Die dort verwendeten Kategorienbezeichnungen beziehen sich auf den Arbeitsplatz als Lernumgebung. Die Kategorienbezeichnungen wurden für die gegenstandsbegründete Theorie so abgeändert, dass sie auf verschiedene Lernumgebungen angewendet werden können.

eine passende Wohnung zu organisieren, diese einzurichten und für einen Internetanschluss zu sorgen, ein Konto zu eröffnen, sich um die Krankenversicherung im Ausland zu kümmern und zu klären, wo Konsumgüter des täglichen Bedarfs besorgt werden können. Der tägliche Schulweg bzw. das Pendeln zwischen den Schulen muss geklärt werden, ebenso günstige Mobilfunktarife vor Ort. Möglichkeiten der Freizeitgestaltung werden überlegt, die notwendige Infrastruktur eruiert und manchmal neue Aktivitäten ausprobiert (siehe 6.3.7.; 6.3.9.). Bei jeder einzelnen dieser Aufgaben muss auf die teils unvertrauten örtlichen Gepflogenheiten (z.B. gesellschaftliche Strukturen, Normen, Feiertage etc.) Rücksicht genommen werden. Die Kommunikation findet in der Fremdsprache statt.

In beruflicher Hinsicht stehen Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum vor der Aufgabe, im DaF-Unterricht zu assistieren, Unterrichtssequenzen zu planen und zu übernehmen, die österreichische Sprache und Kultur näherzubringen und die Schülerinnen zum Sprechen zu motivieren. Die Unterrichtsplanung sollte in Absprache mit der Betreuungslehrerin erfolgen, wobei von den Praktikantinnen Flexibilität gefragt wird: die Art des Einsatzes variiert stark je nach Schule und den dort tätigen DaF-Lehrerinnen.⁵⁸ Die Praktikantinnen sind Teil des Lehrkörpers und kommunizieren mit der Schulleitung, mit Kolleginnen, Schülerinnen und dem Schulpersonal (siehe 6.3.3.; 6.3.9.). Zu Beginn des Praktikums wirken sie an der Erstellung ihres Stundenplans mit, der den Einsatz an möglicherweise mehreren Schulen erlaubt. Mit DaF-Lehrerinnen und im Unterricht erfolgt die Kommunikation meist auf Deutsch, mit anderen Personen im schulischen Umfeld kommunizieren die Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum meist in der Sprache des Gastlands.

⁵⁸ Lavery (2001: 2) schreibt im Leitfaden des British Council für Fremdsprachenassistentinnen: „In theory an assistant is there to help language teachers with their classes but should not be expected to teach a whole class alone. [...] Rest assured that there is no set way to be an assistant and that schools abroad have evolved their own interpretation of how best they will use you. [...] Look on this as an opportunity to make the most of the job and to develop a role for yourself” (Lavery 2001: 2). Von Seiten der österreichischen Betreuungsorganisation liegt keine vergleichbare Rollendefinition vor (vgl. Kapitel 3.4.)

Einbindung

Das Konzept der Einbindung umfasst im Folgenden die gesellschaftliche Einbindung bzw. die Einbindung einer Person am Arbeitsplatz beispielsweise in Form von Arbeitsteilung. Das Konzept wird verwendet, um die Organisationsform von Gesellschaft und Arbeitsplatz und die Einbindung bzw. das Ausgeschlossensein der Praktikantinnen zu analysieren, um so Lernmöglichkeiten und Beschränkungen zu eruieren. Das Eingebundensein in bestimmte Bereiche kann einem Menschen bewusst sein und so zum Lerninhalt werden. Die fehlende Einbindung kann auch Lernmöglichkeiten begrenzen. Manche Personen haben nur zu wenigen gesellschaftlichen Bereichen Zugang, ebenso kann am Arbeitsplatz die Zuständigkeit des Einzelnen auf sehr enge Bereiche begrenzt sein. In beiden Fällen sind die Lernmöglichkeiten auf einen kleinen Raum eingeschränkt. Art und Ausmaß der Einbindung sind zeitlichen Änderungen unterworfen.

Die gesellschaftliche Einbindung verläuft unter anderem entlang soziokultureller Faktoren wie Geschlecht, Alter, Berufsstatus, Sprache, Religion und sonstiger Gruppenzugehörigkeiten. Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum sind für kurze Zeit Teil einer neuen Gesellschaft. Ihr gesellschaftlicher Zugang unterscheidet sich vom Zugang, über den sie im Herkunftsland verfügen. Sie bringen ihren eigenen kulturellen Hintergrund mit in ein Land, in dem sie keine Staatsbürger sind. Sie sind junge Gesellschaftsmitglieder, die zum Teil mit der Kultur des Gastlands noch wenig vertraut sind und dessen Sprache sie als Fremdsprache sprechen. Für viele ist das pädagogische Auslandspraktikum ein Einblick in bestimmte Bereiche einer anderen Gesellschaft, der nach kurzer Zeit wieder endet. Sie werden vorübergehend zu Fremden in einer Gesellschaft und lernen damit eine neue gesellschaftliche Perspektive kennen (siehe 6.3.7.; 6.3.9.). Die Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum sind Studierende bzw. Absolventinnen und verfügen damit über einen bestimmten ausbildungsbezogenen Status.

Am Arbeitsplatz Schule ist eine hierarchische Arbeitsteilung gegeben. Die Praktikantinnen sind Teil des Lehrerteams, allerdings unterscheiden sich die Zuständigkeiten von Lehrerinnen und Praktikantinnen. Lehrerinnen und Praktikantinnen sind der Schulleitung unterstellt. Eine weitere Grenze verläuft

zwischen Praktikantinnen und Schülerinnen. Zur Rolle von Auslandspraktikantinnen im Schulgefüge heißt es im Leitfaden des British Council:

Your primary role is that of an assistant to the teaching team and for the duration of your job you are a member of staff. [...] The students may be close in age, which means that you may well be able to empathise with them, but you are not there to set yourself up as a 'mate' (Lavery 2001: 5).

Neben diesen formal-hierarchischen Grenzen stehen Praktikantinnen auch informellen Grenzen der Einbindung gegenüber, die Lernen begünstigen oder einschränken können. Der Lehrerberuf wird in den meisten Programmländern überwiegend von Frauen ausgeübt. Männliche Teilnehmer am pädagogischen Auslandspraktikum sind selten und arbeiten an einer Schule im Ausland meist mit Lehrerinnen zusammen. Auch anhand von Alter und Muttersprache können sich Einbindungsgrenzen in einer Schule ergeben. Teilnehmerinnen am Auslandspraktikum sind junge Mitglieder des Lehrerteams, die die Sprache des Gastlands mehr oder weniger gut als Fremdsprache sprechen.

Entscheidungsmöglichkeiten

Die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, ist für Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum in Bezug auf die Lebensgestaltung im Ausland und in Bezug auf den schulischen Kontext gegeben. Die Teilnehmerinnen können bei ihrer Bewerbung Wünsche über die regionale Zuteilung angeben, die Entscheidung liegt jedoch bei den Betreuungsorganisationen. Was die Lebensgestaltung im Ausland betrifft, so hängt diese unter anderem mit den finanziellen Ressourcen der Teilnehmerinnen zusammen: Für manche ist ein Zimmer am Schulgelände die einzig leistbare Option, andere verfügen über die notwendigen Mittel, sich privat ein Zimmer in einer Wohngemeinschaft oder eine kleine Wohnung zu mieten. Auch die Möglichkeit, das Gastland zu bereisen und verschiedenen Interessen und Hobbys nachzugehen, ist prinzipiell im pädagogischen Auslandspraktikum gegeben, bedarf jedoch der dafür nötigen finanziellen Mittel. Manche Praktikantinnen entscheiden sich zu Aus- und Weiterbildungen neben ihrer Tätigkeit an der Schule oder nehmen eine weitere berufliche Tätigkeit auf. Die Teilzeitstelle als Praktikantin eröffnet Entscheidungsspielräume in zeitlicher Hinsicht, während es andere Möglichkeiten in finanzieller Hinsicht mitunter beschränkt (siehe 6.3.9. – Evelin; 6.3.7. – Sophie).

In Bezug auf den Arbeitsplatz hängt die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, von der Organisationsstruktur und der Position des Einzelnen darin ab. Manche Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum können über Unterrichtssequenzen, über die verwendeten Methoden entscheiden, andere bekommen von Betreuungslehrerinnen genaue Vorgaben. Es besteht die Möglichkeit, Unterrichtsvorschläge und -ideen einzubringen, die Entscheidung, ob diese von der Praktikantin umgesetzt werden dürfen, obliegt jedoch der Klassenlehrerin. Im Vergleich mit Lehrerinnen verfügen Praktikantinnen über weniger Entscheidungsmöglichkeiten (siehe 6.3.2.2. – Astrid; 6.3.3.2.; 6.3.9.).

Möglichkeiten eigene Qualifikationen und Erfahrungen einzusetzen

Das pädagogische Auslandspraktikum bietet die Möglichkeit, die eigenen Qualifikationen und Erfahrungen in den oben skizzierten Aufgabenbereichen rund um Leben und Arbeiten im Ausland einzusetzen. Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten oder dem Gastland (siehe 5.2.1.1.) erleichtern die Gestaltung des neuen Lebensmittelpunkts nach eigenen Interessen. Je besser man bereits mit dem Land, der Sprache oder der Praxis von Auslandsaufenthalten vertraut ist, desto gezielter kann das Leben im Ausland nach den eigenen Wünschen gestaltet werden. Von Seiten des Programms gibt es in dieser Hinsicht keine beschränkenden Vorgaben, bereits erworbene Kompetenzen im Umgang mit der Gestaltung von Auslandsaufenthalten können im pädagogischen Auslandspraktikum angewendet werden.

Bei ihrem Einsatz an der Schule knüpfen Auslandspraktikantinnen an Qualifikationen und Kompetenzen an, die sie während ihrer Ausbildung in Österreich erwarben. Das Praktikum bietet die Möglichkeit, die Kenntnisse insbesondere in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache, Methodik, Didaktik und Pädagogik anzuwenden und in der Praxis zu testen (siehe 5.2.1.2.; 5.2.1.3.). Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen können im pädagogischen Auslandspraktikum eingesetzt werden. Die Einbindung in die Schule eröffnet die Möglichkeit, in allen fünf Bereichen professioneller pädagogischer Praxis (vgl. Paseka et al. 2011: 24ff.) die eigenen Kompetenzen einzusetzen: Die Praktikantinnen können ihre Reflexions- und Diskursfähigkeit im Austausch mit der Betreuungslehrerin, mit Kolleginnen und anderen Auslandspraktikantinnen üben, als Teil des Lehrerkollegiums können sie ihr

Professionsbewusstsein schulen und sich als Teil einer Profession begreifen lernen, die über nationale Grenzen hinwegreicht, Praktikantinnen können sich in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen üben, ihre Differenzfähigkeit testen und ein Gefühl für ihre „persönliche Meisterschaft“ (Paseka et al. 2011: 36) entwickeln. Die Möglichkeit, die eigenen Qualifikationen einzusetzen, kann von DaF-Lehrerinnen, die Praktikantinnen nur wenig Gestaltungsspielraum geben und sie nur oberflächlich in den Unterricht einbinden, beschränkt werden. Der Einsatz an mehreren Schulen und die Zusammenarbeit mit vielen DaF-Lehrerinnen halten den Einfluss von Beschränkungen durch einzelne Lehrerinnen gering (siehe 6.3.3.2.; 6.3.5).

Möglichkeiten zur sozialen Interaktion

Der Austausch mit anderen eröffnet zahlreiche Lernmöglichkeiten, vor allem, wenn es gelingt, sich auf eine neue Sichtweise einzulassen. Der neue Lebensmittelpunkt im Ausland wirkt sich auch auf das soziale Netz von Auslandspraktikantinnen aus. Bestehende Kontakte sind vorübergehend nicht örtlich präsent, neue Kontakte können geknüpft werden. Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum berichten von Kontakten zu Mitbewohnerinnen und Nachbarn. Sie lernen Menschen über Freizeitaktivitäten, über Reisen, Sprachkurse oder bei Aus- und Weiterbildungen kennen. Das Auslandspraktikum bietet neue Interaktionsmöglichkeiten, beschränkt aber auch gleichzeitig den Kontakt zu Familie und Freunden im Herkunftsland. Auch über das berufliche Umfeld können Kontakte geknüpft werden. Der Austausch mit Lehrerinnen und mit anderen Auslandspraktikantinnen stellt eine wichtige Ressource der sozialen Interaktion dar (siehe 6.3.7.; 6.3.9.).

Stress und Druck

Das pädagogische Auslandspraktikum als Lernumfeld kann auch Stress auslösen. Der Wechsel des Lebensmittelpunkts mit der damit einhergehenden Distanz des Vertrauten und die Fülle an neuen Eindrücken kann Teilnehmerinnen überfordern. Je belastender die Situation empfunden wird, desto weniger offen kann an Lernmöglichkeiten herangegangen werden. Vor allem zu Beginn des Praktikums ist die Gefahr gegeben, dass die zu erledigenden lebensorganisatorischen Aufgaben und die Kommunikation in der Fremdsprache zu Stress führen und Gefühle der Unsicherheit aufkommen, da das vertraute Umfeld nicht mehr unmittelbar greifbar

und das neue Umfeld noch nicht vertraut ist (siehe 6.3.7.). Die Reintegration im Herkunftsland nach dem Auslandspraktikum stellt eine weitere Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten dar, die mit Stressgefühlen verbunden sein kann. Die meisten Auslandspraktikantinnen sind bei ihrer Rückkehr ins Herkunftsland mit der Aufgabe konfrontiert, sich einen passenden Lebensmittelpunkt und eine Arbeitsstelle zu suchen (siehe 6.3.7. – Karoline). Die Ungewissheit darüber, wo man leben wird und wie es beruflich weitergehen wird, kann bereits während des Praktikums Druck und Stress verursachen.

In beruflicher Hinsicht finden sich Auslandspraktikantinnen ebenfalls in einer neuen Umgebung wieder. Der Kontakt zu Kolleginnen, zu Schülerinnen, die schulischen Organisationsstrukturen und Unklarheiten über die zu erfüllenden beruflichen Aufgaben können als Belastung empfunden werden. Mangelnde Unterrichtserfahrung und divergierende Vorstellungen zwischen DaF-Lehrerinnen und Praktikantinnen über den Einsatz im Unterricht können Druck erzeugen. Nicht zuletzt haben Praktikantinnen in beruflicher Hinsicht an sich selbst hohe Erwartungen, die gerade in der Anfangsphase schwer zu erfüllen sind (siehe 5.2.2.3.; 5.2.3.; 6.3.3.2.).

Das sozial-kulturelle Lernumfeld⁵⁹

Im Ausland zu leben und zu arbeiten bedeutet, in Gemeinschaften eingebunden zu sein. Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum sind Teil der Gesellschaft des Gastlands und Teil der Schulgemeinschaft. Um das Praktikum erfolgreich zu absolvieren, sind sie darauf angewiesen, mit anderen Menschen zu kooperieren und sich auszutauschen. Die Ausgestaltung des gemeinschaftlichen Kontakts kann Lernen begünstigen oder einschränken. Im folgenden Blick auf das sozial-kulturelle Lernumfeld des pädagogischen Auslandspraktikums wird zwischen kooperierenden und kulturellen Gemeinschaften unterschieden (vgl. Illeris 2011a: 36f.). Dabei wird jeweils auf Gemeinschaften in Bezug auf Ausland und Arbeitsplatz

⁵⁹ Zum sozial-kulturellen Lernumfeld siehe Kapitel 2.3.3. Die dort verwendeten Kategorienbezeichnungen beziehen sich auf den Arbeitsplatz als Lernumgebung. Die Kategorienbezeichnungen wurden für die gegenstandsbegründete Theorie so abgeändert, dass sie auf verschiedene Lernumgebungen angewendet werden können.

eingegangen, um so die wesentlichen Aspekte des sozial-kulturellen Lernumfelds bei pädagogischen Auslandspraktika zu erläutern.⁶⁰

Kooperierende Gemeinschaften

Kooperierende Gemeinschaften entstehen durch Aufgaben, die zu ihrer Lösung mehrerer Personen bedürfen (Illeris 2011a: 37). Wer seinen Lebensmittelpunkt ins Ausland verlegt, ist in vielen Bereichen auf die Kooperation mit anderen Menschen angewiesen. Die oben genannten Aufgaben können nur erfüllt werden, wenn Menschen im weitesten Sinne kooperieren. Eine Wohnung mieten, ein Bankkonto einrichten, sich um die Krankenversicherung und um Konsumgüter kümmern – all dies wäre ohne Kooperation nicht möglich (siehe 6.3.7.). Auch die meisten Freizeitaktivitäten, Aus- und Weiterbildungen bedingen die Kooperation mehrerer Menschen.

Auslandspraktikantinnen sind Teil der Schulgemeinschaft und arbeiten mit Lehrerinnen, der Schulleitung, mit Schülerinnen und dem weiteren Schulpersonal zusammen (siehe 6.3.3.). Manche kooperieren auch mit anderen Auslandspraktikantinnen. Ob bei der gemeinsamen Lösung beruflicher Aufgaben Lernen stattfindet bzw. was dabei gelernt wird, hängt entscheidend davon ab, ob der Aufgabe Bedeutung beigemessen wird:

If workers do not experience the work as meaningful, they have no reason to become engaged and involve themselves in any improvement, and in such cases their learning may just be about how to be involved as little as possible (Illeris 2011a: 37).

⁶⁰ Illeris (2011a) nennt politische Gemeinschaften als dritte Kategorie des sozial-kulturellen Lernumfelds. Politische Gemeinschaften „are established around the struggle for control, power, status, and influence“ (Illeris 2011a: 37). Die Gemeinschaft basiert auf politischen Zielen, gewählte Vertreterinnen setzen sich für das Wohl der Gruppe ein. Da sich Auslandspraktikantinnen nur vorübergehend im Gastland aufhalten, besitzt die Partizipation an politischen Gemeinschaften vor Ort für sie nur bedingt Relevanz. Im Prinzip besteht die Möglichkeit, sich politisch zu engagieren, da die meisten nach wenigen Monaten das Land wieder verlassen, ist jedoch von geringem politischen Engagement auszugehen. Auch in der Schule sind politische Gemeinschaften anzutreffen. Die Personalvertretung setzt sich für Arbeitnehmerinnen ein. Für Auslandspraktikantinnen ist davon auszugehen, dass weniger das eigene politische Tätigwerden als der Vergleich zwischen dem Gewicht politischer Gemeinschaften an Schulen im Gastland und im Herkunftsland lehrreich sein kann. In den empirischen Daten wird nicht auf politische Gemeinschaften als Lernumgebung Bezug genommen. Diese Kategorie des sozial-kulturellen Lernumfelds wird hier als potenzielle Lernmöglichkeit angeführt, ihre Bedeutung kann in weiterführenden empirischen Studien beleuchtet werden.

Dies trifft auf alle oben genannten Kooperationen zu. Wenn Auslandspraktikantinnen wichtig ist, dass sich ihre Schülerinnen mit der Zeit besser auf Deutsch verständigen können und sie Fortschritte bei ihren Schülerinnen bemerken, werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit versuchen, die Entwicklungen weiter zu unterstützen, Neues ausprobieren und sich beruflich weiterentwickeln (siehe 6.3.3.2. – Katja). Wird die Zusammenarbeit von den Praktikantinnen, den Lehrerinnen, den Schülerinnen geschätzt, wird damit das berufliche Lernen der Auslandspraktikantinnen erschwert (siehe 7.2.1.3. – Astrid).

Kulturelle Gemeinschaften

Menschen nehmen die Welt durch eine kulturelle Brille wahr. Hofstede (1997) bezeichnet Kultur als „mental software“, als „collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another“ (1997: 5). Kulturelle Gemeinschaften entstehen auf Basis gemeinsamer Werte, Normen und Ideen (Illeris 2011a: 38). Jeder Mensch gehört zahlreichen kulturellen Gemeinschaften an.⁶¹ Bei einem Auslandsaufenthalt und dem näheren Kontakt mit einem Land, das einem wenig vertraut ist, bietet die Dekodierung verschiedener kultureller Gemeinschaften zahlreiche Lernmöglichkeiten. Auslandspraktikantinnen können sich kulturellen Gemeinschaften anschließen oder versuchen, Ähnlichkeiten und Unterschiede hinsichtlich Werten, Normen und Ideen aufzudecken (siehe 6.3.7.). Die Möglichkeit zur Dekodierung bietet sich bei zahlreichen Gruppen, die man im Laufe des Aufenthalts als „units of mental programming“ (Hofstede 1997: 180) erkennt. Auch im beruflichen Kontext stoßen Auslandspraktikantinnen auf verschiedene Gruppierungen: Mit manchen Personen werden sie eine bestimmte Unterrichtskultur teilen, bei anderen Kolleginnen werden sie unterschiedliche

⁶¹ Unter ‚Kultur‘ wird hier ein „abstraktes, ideationales System von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns“ verstanden (Knapp-Potthoff 1997: 184). Dieses System ist „in Form kognitiver Schemata organisiert“ und manifestiert sich „im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln“ (Knapp-Potthoff 1997: 184). Der in den obigen Ausführungen verwendete Begriff der ‚kulturellen Gemeinschaften‘ wird im Sinn von Knapp-Potthoffs „Kommunikationsgemeinschaften“ (1997: 194) verwendet. Diese definiert Knapp-Potthoff (1997: 194) als „Gruppen von Individuen, die jeweils über durch regelmäßigen kommunikativen Kontakt etablierte Mengen an gemeinsamem Wissen sowie Systeme von gemeinsamen Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns – m.a.W.: ‚Kultur‘ – verfügen“ (Knapp-Potthoff 1997: 194). Kommunikationsgemeinschaften sind unter anderem nicht mit Nationen identisch, sie sind dynamisch und haben unscharfe Grenzen. Menschen gehören typischerweise mehreren Kommunikationsgemeinschaften an (diese und weitere Charakteristika von Kommunikationsgemeinschaften vgl. Knapp-Potthoff 1997: 194f.).

Wertvorstellungen wahrnehmen. Das Lernpotenzial für Auslandspraktikantinnen liegt darin, kulturelle Gemeinschaften zu dekodieren, sich zu ihnen in Beziehung zu setzen und sich der eigenen kulturellen Brille bewusst zu werden (siehe 6.3.3.).

7.3. Theoriegrenzen

Als Ergebnis der vorliegenden Forschungsarbeit kann festgehalten werden, dass die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum eine biographisch geprägte Lern- und Entwicklungsmöglichkeit darstellt. Wesentliche Aspekte der beiden Kernkategorien – biographische Prägung und das Programm als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit – sind die Latenz der biographischen Option, die biographische Verankerung und der subjektiv beigemessene Wert und Sinn einerseits sowie antizipierte und nichtantizipierte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und diverse Lernumgebungen andererseits. Die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum ist unter anderem – nicht ausschließlich – vom Interesse an Lernen und Entwicklung motiviert. Die Theorie mit den hier skizzierten Eigenschaften kann nicht nur auf die Teilnahme am bilateralen Fremdsprachenassistenzprogramm angewendet werden, sondern auf alle pädagogischen Auslandspraktika, die auf Basis ähnlicher Parameter operieren. Wesentliche Kriterien sind dabei die Zielgruppe, die Teilnahmebedingungen, die Aufenthaltsdauer und das Tätigkeitsprofil.

Die gegenstandsbegründete Theorie zeigt Sinnbezüge und Themen der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum auf, erlaubt jedoch keine Rückschlüsse darauf, welche Kompetenzen im pädagogischen Auslandspraktikum entwickelt werden. Zweifelsohne erfordern die Planung und Umsetzung des Vorhabens, vorübergehend in einem fremden Land zu leben und dort zu arbeiten, bestimmte Kompetenzen, Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale. Indem das Praktikum nicht vorzeitig abgebrochen wird, beweisen die Teilnehmerinnen, dass sie auch in unvorhersehbaren und unklaren Situationen, die mit einem Auslandsaufenthalt verbunden sind, handlungsfähig bleiben. Es ist jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Studie, gewisse Kompetenzen zu testen und deren Entwicklung zu verfolgen.

Das pädagogische Auslandspraktikum in Form des bilateralen Fremdsprachenassistenzprogramms wird von offizieller Seite als Bildungsprogramm (Gehrer: 2003: 3) beschrieben. Der Zusammenhang zwischen Bildung – hier verstanden als „*Entwicklungsprozess*, in dem der einzelne Mensch zu seiner *Individualität* und *Persönlichkeit* findet“ (Müller 2003: 156, Hervorhebung im Original) – und der Programmteilnahme scheint angesichts der Beschreibungen von ehemaligen Teilnehmerinnen gegeben. Manche sind überzeugt, seit der Zeit im Ausland mehr auf die eigene Stimme als auf andere Menschen zu hören (Sophie), wenn es um Fragen der individuellen Lebensgestaltung geht. Andere betonen, dass das pädagogische Auslandspraktikum eine wertvolle berufliche Erfahrung darstellt, die dazu beiträgt, den „eigenen Weg als Lehrerin zu finden“ (Emma) und mithilfe derer ausgelotet werden kann, wo die eigenen Bedeutsamkeiten, Präferenzen und Grenzen in Bezug auf Schule und Unterricht liegen (Astrid, Anja, Emma, Evelin). Bei den genannten Lernerträgen handelt es sich jedoch um subjektive Einschätzungen, die in der vorliegenden Studie nicht anhand objektiver Kriterien überprüft wurden. Lernprozesse und -ergebnisse im Kontext von pädagogischen Auslandspraktika näher zu beleuchten, bleibt Aufgabe künftiger Forschung.

8. Praktische Anwendung: biographieorientierte pädagogische Begleitung der Teilnahme

Die entwickelte gegenstandsbegründete Theorie ermöglicht der Praxis, Mobilitätsprogramme – im vorliegenden Fall die Teilnahme von Lehrerinnen an einem pädagogischen Auslandspraktikum – aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Die folgenden Vorschläge zielen darauf ab, die Ergebnisse der empirischen Studie für die Praxis von Bildungsmobilität nutzbar zu machen. Voraussetzung für die Entfaltung der innovatorischen Wirkung der gegenstandsbegründeten Theorie in der Praxis ist die Kooperation und Kommunikation von Wissenschaftlerinnen und Mobilitätspraktikerinnen. Die Institution, die Mobilitätsprogramme anbietet, ist gefordert, sich als lernende Organisation (vgl. Senge 1990) auf wissenschaftliche Erkenntnisse einzulassen und diese in ihrer Praxisgestaltung zu berücksichtigen. Die Wissenschaft wiederum kann aus der Umsetzung neue Erkenntnisse gewinnen und erproben, ob die Theorie als „Konstrukt auf Widerruf“ der Praxis standhält (Siebert 1993: 151). Während im vorigen Kapitel versucht wurde, die in den Daten verborgene Ordnung zu erarbeiten, – also darauf zu fokussieren „what is“ (Byram 2008: 20) – werden nun in einem nächsten Schritt Empfehlungen für die Praxis daraus abgeleitet. Im Folgenden geht es darum, „to persuade and develop, attempt to intervene in ‚what is‘ and promote ‚what ought to be‘“ (Byram 2008: 20).

Biographie und Lernen sind wesentlich mit der Teilnahme von Lehrerinnen an einem pädagogischen Auslandspraktikum verbunden. Wie die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, verstehen die Teilnehmerinnen – wie auch die verantwortliche Institution (vgl. Gehrler 2003; Knafl 2003) – den Fremdsprachenassistentenaustausch als Bildungsprogramm. Bei dieser Gemeinsamkeit gilt es anzusetzen. Die derzeit stattfindende pädagogische Betreuung nimmt beinahe ausschließlich den Arbeitsbereich der Teilnehmerinnen in den Blick. Es werden personale und finanzielle Ressourcen von Seiten des Programmanbieters zur Verfügung gestellt, um die Teilnehmerinnen auf ihren Einsatz im DaF-Unterricht und im Gastland

vorzubereiten. Damit wird deutlich, dass grundsätzlich ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer pädagogischen Begleitung vorhanden ist. Allerdings besteht eine Diskrepanz zwischen dem Verständnis des Programms als umfassendes Bildungsprogramm und dem einseitigen Fokus der pädagogischen Begleitung auf Deutsch als Fremdsprache. Die im Folgenden skizzierten Vorschläge stellen einen Versuch dar, die pädagogische Begleitung so zu gestalten, dass auch andere Lernumgebungen ins Blickfeld rücken. Die Teilnehmerinnen werden dabei nicht primär als DaF-Assistentinnen sondern als Lernende betrachtet, die Entwicklungsimpulse aus der Lernumgebung Auslandspraktikum erhalten. Diese Impulse kommen aus vielen verschiedenen Bereichen; unter anderem auch aus dem DaF-Unterricht.

Viele Teilnehmerinnen treten mit dem Wunsch an das Programm heran, sich persönlich und beruflich weiterzuentwickeln. Dergestalt höherstufige Formen des Lernens sind, wie Schäffter (1997: 706) darlegt, nur dann zu erreichen, wenn sich „Lernende ihre eigenen Lernprozesse verfügbar machen“ (Schäffter 1997: 706). Lernen, das über eine assimilative Form (vgl. Schäffter 1997: 706) hinausgeht, ist darauf angewiesen, dass die Menschen irritationsfähig sind und die Irritation kognitiv als bisheriges ‚Nichtwissen‘ deuten. Je genauer ein Lernanlass als Differenzerfahrung zwischen Wissen und Nichtwissen statt als Differenzerfahrung zwischen konform/abweichend erfasst werden kann, umso besser trägt er dazu bei, eine Zielspannungslage aufzubauen, in der das Unverstehbare als ‚Nichtwissen‘ bestimmbar und damit aneignungsfähig wird (vgl. Schäffter 1997: 703). Die Reflexion über die eigenen Wissensgrenzen zeigt, was man weiß. Eigenes oder zugemutetes Wissen kann darauf aufbauend auch negiert werden. „Es ist diese besondere Wissensstruktur, die erst einen intendierten Wissenserwerb, aber auch Prozesse des Neulernens, der Wiederholung oder des Umlernens möglich macht“ (Schäffter 1997: 704). Irritationen bieten die Möglichkeit, die eigene Erwartungsstruktur bewusst in den Blick zu bekommen, das bisher implizit Gelernte „bewusst zu vermehren, zu verlernen, ganz oder teilweise umzulernen, völlig Neues als Kontrast dazu zu lernen oder zugemutetes Wissen zurückzuweisen“ (Schäffter 1997: 706). Den Wert einer pädagogischen Begleitung von Bildungsmobilitätsprogrammen, die über die derzeit praktizierte Vorbereitung auf den

Einsatz im DaF-Unterricht hinaus geht, sehe ich darin, Lernende darauf vorzubereiten und dabei zu unterstützen, Irritationen in der komplexen ‚Lernumgebung Ausland‘ zuzulassen und als Hinweis auf die eigenen Wissensgrenzen zu betrachten. Die pädagogische Begleitung bietet den Teilnehmenden Hilfen an, das eigene Lernen bewusst verfügbar zu machen und eine höherstufige Form des Lernens zu erreichen. Die individuelle Lebensgeschichte der Teilnehmerinnen bildet den Hintergrund der im Ausland angeregten Lernprozesse. Die angestrebte pädagogische Begleitung eröffnet biographische Reflexionsmöglichkeiten, die verdeutlichen, dass gegenwärtige und künftige Handlungsperspektiven auf vergangenen Erfahrungen basieren (vgl. Dausien & Alheit 2005). Im Folgenden werden grundlegende Aspekte der angestrebten pädagogischen Begleitung skizziert.

8.1. Programmteilnehmerinnen

Bei den Teilnehmerinnen handelt es sich um junge Erwachsene. Als Charakteristika des Lernens Erwachsener nennt Illeris (2010: 205f., Hervorhebung im Original):

- Erwachsene lernen das, was sie lernen *wollen*, das, was für sie sinnvoll ist.
- Erwachsene greifen beim Lernen auf die Ressourcen zurück, über die sie verfügen.
- Erwachsene übernehmen nur so viel Verantwortung für das Lernen, wie sie Interesse daran entwickeln (sofern man sie ihnen überlässt).
- Erwachsene neigen nicht dazu, sich in einem Lernprozess zu engagieren, dessen Sinn sie nicht verstehen.

Die Teilnehmerinnen werden als Konstrukteure ihres Lernprozesses verstanden, die aus den Lernmöglichkeiten, die die Auslandsphase eröffnet, ihre individuellen Lehren ziehen. Neue Lerninhalte werden in die individuelle Erfahrungs- und Lerngeschichte eingepasst (vgl. Dausien & Alheit 2005). Die Teilnehmerinnen sind „Gestalter ihres eigenen Lernens“ (Herzberg & Truschkat 2009: 118) – Lernziele, Lernweisen, Überprüfung des Lernerfolgs werden individuell definiert, anstatt Aufgabe einer

äußeren Bildungsinstanz zu sein. Diese Verantwortung gilt es klar darzulegen.⁶² Lehrende sollten die Teilnehmerinnen darauf aufmerksam machen, dass „the quality of their experience will ultimately result from the *choices they make every day*“ (Engle & Engle 2012: 305, Hervorhebung im Original). Es bleibt keiner Teilnehmerin erspart, sich die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, die eine Teilnahme an einem pädagogischen Auslandspraktikum bietet, persönlich zu Eigen zu machen und sie für den eigenen Bedarf zu adaptieren: „[t]ief greifende, nachhaltige Entwicklung führt immer über ‚ownership‘“ (vgl. Schratz et al. 2011: 12).

8.2. Verantwortung für das pädagogische Konzept und Lernbegleiterinnen

Für das Gesamtkonzept der pädagogischen Begleitung sollte eine Person Verantwortung tragen, die Erfahrung im Bereich Pädagogik und Mobilitätsprogramme vorweisen kann und die die nötigen Voraussetzungen mitbringt, die komplexe Situation ‚Teilnahme an einem Bildungsmobilitätsprogramm‘ als pädagogische zu betrachten. Das grundlegende Ziel ihrer Arbeit besteht darin, den Teilnehmerinnen die notwendigen Werkzeuge in die Hand zu geben, damit diese mit „hoch voraussetzungsvollen“ Lernformen (Herzberg & Truschkat 2009: 118) während der Praxisphase im Ausland umgehen können.⁶³ Im Idealfall wählt die ‚Mobilitätspädagogin‘ Expertinnen aus verschiedenen Fachgebieten, wie zum Beispiel Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenlernen in Immersionssituationen, berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und alltagsweltliches Lernen, die den Programmteilnehmerinnen zur Seite stehen. Zusätzlich berichten ehemalige Absolventinnen des Mobilitätsprogramms über ihre Erfahrungen. In verschiedenen

⁶² Wie Illeris (2010: 206f.) festhält, ist dieses Verantwortungsbewusstsein auch häufig bei Erwachsenen nicht vorauszusetzen: „Im Laufe einer langjährigen Schulzeit hat sich das traditionelle Bild verfestigt, dass das Lernen in der Verantwortung von Schule und Lehrern liegt. Die Lehrer sollen den Schülern das beibringen, was gelernt werden soll“ (Illeris 2010: 206). Der Konflikt kann, so Illeris (2010: 207) weiter, „nur durch einen klaren Bruch mit den traditionellen Rollen ‚Lehrer‘ und ‚Schüler‘ oder ‚Student‘ gelöst werden. Im Allgemeinen muss der Lehrer die Initiative ergreifen und darauf bestehen“ (Illeris 2010: 207). Erst wenn die Lernenden erleben, dass sie selbst eine konkrete Verantwortung bekommen und ihnen eine Stütze durch einen Mentor zur Verfügung steht, ist der Weg geebnet für „ein effektives, lustbetontes und weiterführendes Lernen, das einen selbstgewählten Lernprozess auszeichnet“ (Illeris 2010: 207).

⁶³ Biographieanalytische Studien zeigen, „dass es durchaus auch Grenzen biographischer Lern- und Bildungsprozesse gibt, die im Zusammenhang mit tief sitzenden lernhabituellen Mustern stehen. Hieraus folgt, dass selbstgesteuertes Lernen offensichtlich nicht in allen sozialen Milieus gleichermaßen gut realisiert werden kann“ (Herzberg & Truschkat 2009: 118).

Workshops werden die Teilnehmerinnen dabei unterstützt, die für sie selbst individuell bedeutsamen Ziele zu finden und Strategien zu deren Erreichen zu erarbeiten, umzusetzen und zu bewerten. Dabei werden bereits vorhandenes Wissen und eigene Erwartungsstrukturen sowie Möglichkeiten zur Weiterentwicklung diskutiert. Die Expertinnen stellen fachlichen Input zur Verfügung und helfen dabei, das angestrebte Lernen und die intendierte Entwicklung bewusst zu machen und koordiniert und kontinuierlich daran zu arbeiten. Neben den Lernenden und ihrer Einstellung zum Lernprozess tragen die Fachexpertinnen entscheidend zum Gelingen von Lernen im Zuge eines Mobilitätsprogramms bei (Lou & Bosley 2012; Paige et al. 2012: 331).

8.3. Kennzeichen der Lernsituation

Lernen wird häufig auf arrangierte Unterrichtssituationen beschränkt getrachtet. Was ‚draußen‘ und ‚danach‘ gelernt wird und wie es mit anderem Gelernten verknüpft wird (oder nicht), entzieht sich dem Blick der Lehrenden und wird in der Einstellung pädagogischen Handelns meist ausgeblendet (vgl. Dausien 2008: 159). Dabei ist es geradezu eine Voraussetzung für das Gelingen pädagogischer Prozesse, dass Lernen auch außerhalb der pädagogischen Situation existiert und sich dort fortsetzt:

Die Lehrenden sind darauf angewiesen, dass die Lernenden ihren Lernprozess auch außerhalb der Lernsituation weiterführen und organisieren. Lernen soll sich ausdrücklich auf das ‚Leben‘ beziehen. Kontinuitäten und Verknüpfungen zwischen einzelnen Lerninhalten und Lernkontexten müssen somit die Lernenden aktiv herstellen. Lehrende können sie darin durch mehr oder weniger geeignete Maßnahmen allenfalls unterstützen (Dausien 2008: 159).

Beim Auslandspraktikum handelt es sich nicht um eine arrangierte Unterrichtssituation, sondern um eine interaktive Lebenswelt, die vorübergehend zur Lernwelt wird (Alheit & von Felden 2009: 11). Der alltagsgebundene Lernkontext ‚Auslandspraktikum‘ unterscheidet sich von funktional didaktisierten Lernarrangements (vgl. Schäffter 2010: 297).⁶⁴ Soll der Auslandsaufenthalt eine Bildungsmaßnahme darstellen, gilt es verschiedene Akteurinnen für den Unterschied

⁶⁴ Wie Schäffter (2010: 297) weiter ausführt, wurde der strukturelle Unterschied zwischen beiden Kontextierungen des Lernens bislang noch nicht hinreichend abgebildet. Ebenso steht eine lerntheoretisch ausgearbeitete Konzeptionalisierung alltagsdidaktischen Unterstützungshandelns noch aus.

zwischen Alltagsbewältigung und einer bewusst lernenden Verarbeitung der alltäglichen Umgebung zu sensibilisieren. Es geht nicht nur darum, alltagsgebundene Aufgaben, die der Auslandsaufenthalt mit sich bringt, zu lösen, sondern sie gezielt als Lernaufgaben in den Blick zu nehmen und an deren Bewältigung die eigene Entwicklung zu reflektieren. Diese Bewusstmachung der alltäglichen Lebensumgebung als ‚naturalistisches Lernarrangement‘ stellt enorme Anforderungen an die Teilnehmerinnen. Sie sind gefordert, zwischen zwei Perspektiven zu wechseln: einerseits gilt es die Aufgaben als tatsächliche, lebensweltliche Aufgaben zu lösen und sie andererseits als Lernaufgaben zu sehen, deren Bewältigung Aufschluss über die eigene Entwicklung gibt.⁶⁵

Alltagsgebundenes Lernen ist aufgrund seiner Kontextabhängigkeit und Latenz strukturell fremdbestimmt. Es ist nicht steuerbar, kann jedoch „intentional und damit planvoll verfolgt werden“ (Schäffter 1999: 93). Teilnehmerinnen an einem Auslandspraktikum können ihre Lernprozesse nicht „strategisch ‚im Griff‘“ haben (Alheit & von Felden 2009: 11f.). Dies ist einerseits durch die Komplexität der Lernumgebung, andererseits durch den biographischen „Eigensinn“ (vgl. Voß 2005) der Teilnehmerinnen bedingt. Das Lernen im Auslandspraktikum kennzeichnet eine „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985): Lernziele, die vor der Teilnahme formuliert werden, zeigen mögliche Richtungen der gewünschten Entwicklung auf, eine „perfekte Selbststeuerung“ (Alheit & von Felden 2009: 11) des eigenen Lernprozesses ist in alltagsgebundenen Kontexten jedoch nicht möglich.

8.4. Zeitliche Gliederung: drei Programmphasen

Die Gliederung des „study abroad cycle“ (Paige et al. 2012: 312) in drei Phasen der pädagogischen Begleitung – eine Vor- und Nachbereitungsphase sowie die Zeit im Ausland – wird in der Literatur als bedeutsames Strukturelement von Bildungsmobilität beschrieben (vgl. Bathurst & La Brack 2012; Lou & Bosley 2012: 347f.; Paige et al. 2012: 312; Sterner 2012). Diese Dreiphasenstruktur kann auch für

⁶⁵ In diesem Zusammenhang könnte diskutiert werden, ob die Teilnahme an einem Bildungsmobilitätsprogramm eine ‚Mobilitätsreife‘ erfordert und welche Voraussetzungen für eine Absolvierung des Auslandsaufenthalts, die über berufliche Qualifikationen hinausgehen, mitzubringen sind (vgl. Sterner 2012).

pädagogische Auslandspraktika übernommen werden. Im Folgenden werden die drei Phasen kurz skizziert (Abb. 58) bevor anschließend näher auf die lern- und entwicklungsthematische Struktur der Begleitung eingegangen wird, wie sie in Bezug auf den bilateralen Fremdsprachenassistentenaustausch Anwendung finden könnte.

	PHASE 1
Zeitraum:	- Zeit zwischen Bewerbung⁶⁶ und Beginn des Auslandseinsatzes. - Bereits in der Bewerbungsphase sollte zu Reflexion angeregt werden. - Vorbereitungsveranstaltung
Schwerpunkte:	- Reflexion bisheriger Erfahrungen und Kompetenzen - Erarbeitung von Lernzielen in Bezug auf die Teilnahme - Input: grundlegendes Wissen und grundlegende Fertigkeiten für eine Teilnahme an einem Bildungsmobilitätsprogramm - Vordenken möglicher biographischer Stationen, Anwendungs- und Erweiterungsmöglichkeiten der eigenen Kompetenzen
	PHASE 2
Zeitraum:	- deckt die Zeit im Ausland ab - Praxisphase (im Ausland leben und arbeiten)
Schwerpunkte:	- Mentorinnen an Schulen (berufliches Lernen) - Erfahrungsaustausch der Teilnehmerinnen untereinander - Online-Portal (diverse Inhalte, Kontakt zu Mobilitätspädagoginnen und Lernbegleiterinnen) - Ansprechpersonen der Verwaltungsorganisationen (administrative Inhalte) - Lern- und Erfahrungstagebuch mit freier Gestaltungsform
	PHASE 3
Zeitraum:	- ab der Rückkehr nach Österreich - Nachbereitungsveranstaltung
Schwerpunkte:	- Reflexion des Auslandspraktikums (Erfahrungen, Lernziele) - Vordenken möglicher biographischer Stationen - Anwendungs- und Erweiterungsmöglichkeiten von Kompetenzen

Abb. 58: Programmphasen

⁶⁶ Wie die Auswertung der Motivationsschreiben zeigte, werden die Texte nur ansatzweise als Chance aufgegriffen, die eigene pädagogische Reflexions- und Diskursfähigkeit unter Beweis zu stellen. Aufbauend auf einer klaren Kommunikation und Konzeption des Programms als Bildungsprogramm könnten Motivationsschreiben künftig durch Qualifizierungsschreiben ersetzt werden, die auf eine individuelle Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen sowie explizit auch mit dem eigenen Nichtwissen abzielen. Denkbar wäre je ein Kurztext zu pädagogischer Professionalität, Leben im Ausland und Fremdsprache. Hinsichtlich Entwicklungsstand von pädagogischer Professionalität könnte das Domänenmodell von Paseka et al. (2011) als Basisliteratur dienen. Die Bewerberinnen werden angeleitet, additive Darstellungen von Lebensstationen zu vermeiden und stattdessen eigene Erfahrungen und Wissensgrenzen kritisch-reflektiv zu benennen. Das Qualifizierungsschreiben kann auch für fachfremde Bewerberinnen, also Personen ohne Lehramtsausbildung, wertvoll sein und Anregungen liefern, Unterschiede zwischen dem Anforderungsprofil im Lehrerberuf und anderen Berufen zu reflektieren.

8.5. Lern- und entwicklungsthematische Struktur

In allen drei Phasen der pädagogischen Begleitung des Auslandspraktikums steht der Lernende im Mittelpunkt. In den Bereichen Beruf, Leben im Ausland, Fremdsprache und alltagsweltliches Lernen wird eine individuelle Auseinandersetzung mit dem eigenen Entwicklungsstand, mit Lernzielen und möglichen Strategien zum Erreichen der Ziele angeregt. Die pädagogische Begleitung trägt dazu bei, die Entwicklungsbereiche strukturiert ins Blickfeld zu nehmen. Sie bietet Grundlagenwissen über Lernen im Rahmen eines Auslandspraktikums an und unterstützt die Teilnehmerinnen bei der Entwicklung von Fertigkeiten, die notwendig sind, um an der fremden Umgebung zu lernen.

8.5.1. Lernen

Die Teilnehmerinnen werden bereits ab der ersten Phase mit den Besonderheiten des Lernens im Rahmen eines Auslandsaufenthalts bekannt und auf die zentrale Rolle, die ihnen selbst dabei zukommt, aufmerksam gemacht. Das Lernen im und am Auslandspraktikum wird als biographisch geprägt, nicht perfekt steuerbar und nur teilweise antizipierbar bewusst in den Blick genommen. Neben diesem informativen Input über den Lernprozess werden die zentrale Bedeutung des Lernenden, seine alltagsweltliche Selbstlernkompetenz, die individuellen Lernziele und eine reflexive Haltung als maßgebliche Faktoren für eine lernerfolgreiche Teilnahme thematisiert. Lernen soll nicht nur stattfinden, es wird auch zum Lerngegenstand. Die Teilnehmerinnen reflektieren ihre eigenen Lernmotive, Lernstile, Lerngewohnheiten und Lernbarrieren (vgl. Schüßler 2008: 14). Sie erproben Lernstrategien und erhalten Informationen über die Besonderheiten der Lernumgebung ‚Ausland‘ und die aus ihr möglicherweise erwachsenden Schwierigkeiten im Lernprozess.

Die Teilnehmerinnen werden in der pädagogischen Begleitung dafür sensibilisiert, dass die persönliche Begegnung mit fremden Erfahrungsbereichen nicht ausreicht, um höherstufige Lernprozesse zu initiieren. Um die soziale Umwelt als Lernumfeld zu nutzen, bedarf es auf Seiten der Lernenden spezifischer Fähigkeiten (Schäffter 1999: 98). Diese alltagsweltliche Lernkompetenz ermöglicht den Lernenden „[to] use their

everyday interactions with the new language and culture as ‚authentic material‘ for learning.“ (Paige et al. 2012: 312). Die situativen Möglichkeiten werden als Lerngelegenheiten wahrgenommen und genutzt. Lernen vollzieht sich im Auslandspraktikum vorwiegend „ungeregelt im Lebenszusammenhang“ (Dohmen 1996: 29) und stellt enorme Anforderungen an „die Auswahl- und Integrationsfähigkeit“ des Einzelnen (Dohmen 1996: 31). Wie diese alltagsweltliche Lernkompetenz erworben, bzw. wie sie institutionell gefördert werden kann, ist derzeit noch weitgehend ungeklärt (Schäffter 1999: 98).

Es gilt die Teilnehmerinnen vorab darüber zu informieren, dass sie während der Lernprozesse im Ausland weitgehend auf sich selbst gestellt sind. Dies macht die Vorbereitung auf einen produktiven Umgang mit dem Lernumfeld Ausland umso dringlicher. In ihrer Empfehlung bezüglich inhaltlicher Ausrichtung der Vorbereitungsphase halten Kurasawa & Nagatomi (2006: 25) fest:

priority should be given to helping students build a solid foundation that will enable them to learn on their own. [...] The consequence of this is that responsible institutions must prepare individuals to learn on their own, that is, to become ultimately managers of their own instruction (Kurasawa & Nagatomi 2006: 25).

Die eigene Selbstlernkompetenz ist gefragt, um den Lernprozess während der Auslandsphase nicht aus den Augen zu verlieren. Arnold et al. (2004: 3) verstehen unter Selbstlernkompetenz die „Bereitschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, den eigenen Lernprozess selbstgesteuert zu gestalten“. Lernprozesse werden vom Lernenden selbst antizipiert, geplant, realisiert und evaluiert und Erfolge auf eigenes Wirken und Wollen zurückgeführt (vgl. Schüßler 2007). Arnold et al. (2004: 4) zufolge zeichnen sich hoch-selbstgesteuerte Lernende durch die folgenden Merkmale aus:

- anknüpfbares Vorwissen
- Planung, Strukturieren, Überprüfen
- Einsatz zielführender Energie
- Konzentration
- Transferüberlegungen

- positive Stimmungslage
- Selbstwirksamkeit
- Ratsuche und aktive Kommunikation bei Schwierigkeiten

Auch in Zusammenhang mit der Entwicklung und einer institutionalisierten Stärkung der Selbstlernkompetenz sind noch viele Fragen offen.

Die pädagogische Begleitung hilft den Teilnehmerinnen, sich mit ihrem Entwicklungsstand und ihren Lernzielen auseinanderzusetzen. Lernziele können eine lernende Haltung motivieren:

For goals to be effective motivators for action, they (a) have to be established through the free choice and commitment of the individual, (b) must be specific and explicit, and (c) have to appear attainable. Strategies (within clusters of strategies) can be deployed in order to satisfy a teacher's requirement, or they can be deployed in order to satisfy the learner's own learning goals (Macaro 2006: 328).

Die Lernziele bieten Orientierungspunkte während der Auslandsphase und tragen der Individualität der Teilnehmerinnen Rechnung. Sie werden von den Teilnehmerinnen selbst formuliert und nicht von einer Institution vorweggenommen, wie dies bei Programmen üblich ist, die darauf ausgerichtet sind, die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmenden zu stärken (vgl. Paige et al. 2012). Wie die erarbeitete gegenstandsbegründete Theorie zeigt, kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmerinnen sich unter anderem für einen Auslandsaufenthalt entschließen, um etwas zu lernen. In den seltensten Fällen wird das Lernziel als interkulturelle Kompetenz bezeichnet.

Die Teilnehmerinnen werden von Beginn an auf die Bedeutung von Reflexion hingewiesen und zu einer reflexiven Haltung ermutigt. Im Kontext von Bildungsmobilität ist Reflexion einerseits bedeutsam, um sich der eigenen Ressourcen und Ziele bewusst zu werden, andererseits trägt eine reflektive Haltung wesentlich dazu bei, im Prozess des Selbstlernens die Orientierung zu behalten (Herzberg & Truschkat 2009: 117). Die Teilnehmerinnen werden angeleitet, „sich zu ihrem eigenen Erfahrungsprozess in ein reflektierendes Verhältnis zu setzen und auf einer ‚Meta-Ebene‘ zu beobachten, Erfahrungen zu bilden und umzubilden“ (Dausien 2008: 165f.).

8.5.2. Beruf

Das Domänenmodell pädagogischer Professionalität (vgl. Paseka et al. 2011) und die gegenstandsbegründete Theorie können als Hilfestellung herangezogen werden, um Lern- und Entwicklungsbereiche im Lehrerberuf zu erkennen, den eigenen Entwicklungsstand zu verorten und Ziele in Bezug auf die Teilnahme zu formulieren. Das berufliche Umfeld wird als ein Teil des Lernraums Auslandspraktikum sichtbar gemacht und strukturiert in den Blick genommen. Die Arbeit mit dem Domänenmodell kann auch dazu dienen, die unterschiedlichen Aufgaben und Verantwortungsbereiche von Lehrerinnen, Unterrichtspraktikantinnen und Fremdsprachenassistentinnen zu verdeutlichen und damit im Besonderen bei Letztgenannten den selbstauferlegten Druck in Zusammenhang mit der Tätigkeit zu reduzieren.

Die Teilnehmerinnen werden in der pädagogischen Begleitung ermutigt, ihr Vorwissen aus der universitären Lehramtsausbildung und aus pädagogischen Tätigkeiten aufzugreifen und daran im Praktikum weiterzuarbeiten. Das pädagogische Auslandspraktikum wird damit als Teil einer intendierten und kohäsiv erfolgenden beruflichen Entwicklung etabliert. Unterschiedliche berufsbezogene Lernumgebungen in Vergangenheit und Zukunft können wesentlich zu pädagogischer Professionalität beitragen. Ob der Vielfalt an individuellen Erfahrungen werden die Teilnehmerinnen dabei unterstützt, ihre eigene berufsbiographische Linie bewusst zu betrachten und jene beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten des Auslandspraktikums herauszugreifen, die sie dem Ziel, pädagogisch professionell zu handeln, ein Stück näher bringen. Wissen und Fertigkeiten, die viele schon von ihrer Fachausbildung mitbringen, werden als Ressourcen bewusst gemacht. Besonders das didaktische Wissen der fremdsprachenphilologischen Lehramtsausbildung bietet viele Anknüpfungsmöglichkeiten für die Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin. Auf diese Basis gilt es aufmerksam zu machen und sie zu aktivieren.

Eine erfolgreiche Absolvierung des Programms hängt wesentlich damit zusammen, dass die Teilnehmerinnen die DaF-Assistententätigkeit an der Schule positiv erleben:

wer sich bei der täglichen Arbeit unwohl, unsicher und gestresst fühlt, kann kaum Energie für berufliche oder außerberufliche Lernprozesse aufbringen. Für den Einsatz im DaF-Unterricht ist eine fachliche Vorbereitung unerlässlich, auch um den Teilnehmerinnen ihre Angst vor einem Fach zu nehmen, in dem sie meist keine Erfahrungen mitbringen. Das Ziel der pädagogischen Begleitung besteht allerdings nicht darin, künftige DaF-Lehrerinnen auszubilden. Weder können einige wenige Vorbereitungs- bzw. Nachbereitungstage eine professionelle DaF-Ausbildung ersetzen, noch entspricht es dem Wunsch der Teilnehmerinnen, später in diesem Fach als Lehrerin tätig zu sein. Angemessener scheint es im Zuge der pädagogischen Begleitung darauf hinzuweisen, dass die DaF-Erfahrung zur allgemeinen beruflichen Entwicklung von Lehrerinnen beitragen kann, auch wenn später ein anderes Fach unterrichtet wird.

Besondere Aufmerksamkeit sollte dem Punkt der Förderung interkultureller Kompetenz bei Schülerinnen gelten. Sowohl an Auslandspraktikantinnen als auch Fremdsprachenlehrerinnen in Österreich wird die Aufgabe herangetragen, über die Gestaltung des Unterrichts den Schülerinnen das Erreichen interkultureller Zielsetzungen zu ermöglichen. Gerade aufgrund der Komplexität der Aufgabe (vgl. Witte 2006) unterstreicht Deardorff (2006: 29), dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz „intendiert und koordiniert sowie kohäsiv“ sein muss und nicht durch „das gelegentliche Lesen, Diskutieren über Kulturen oder einzelne Präsentationen zu Kulturthemen“ erfolgt (Deardorff 2006: 29f.). Die Frage ist nun, ob Teilnehmerinnen am pädagogischen Auslandspraktikum für ihre Schülerinnen Lernmöglichkeiten zu gestalten vermögen, die sie darauf vorbereiten, im interkulturellen Kontakt erfolgreich zu kommunizieren. Ähnliches trifft auch auf Teilnehmerinnen zu, die nach der Rückkehr die Sprache des Gastlandes als Fremdsprache an einer österreichischen Schule unterrichten. Ein Aufenthalt im zielsprachigen Ausland, hohe Fremdsprachenkenntnisse, berufliche Erfahrung und ein umfassendes Wissen über das Gastland übersetzen sich nicht automatisch in die Kompetenz, interkulturelle Lernmöglichkeiten im schulischen Unterricht anzuregen und zu begleiten. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit legen nahe, dass Fremdsprachenlehrerinnen Unterstützung in diesem Prozess benötigen, um ihr Wissen über und ihre Erfahrungen im Gastland im Sinn eines interkulturellen

Fremdsprachenunterrichts fruchtbar zu machen. Ohne Unterstützung bei dieser ‚Übersetzungsleistung‘ scheint die Gefahr gegeben, die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts im Erzählen von Geschichten über das Gastland (siehe Kapitel 6.3.4.3.) und im Ziel, die Lernenden zu nahezu muttersprachlichen Sprecherinnen der Zielsprache zu machen, zu sehen (vgl. Boeckmann 2006: 12). Die Förderung interkultureller Kompetenz als ein Ziel der Unterrichtstätigkeit kommt vor der Teilnahme am Auslandspraktikum selten zur Sprache (siehe Kapitel 5.2.3.), nach der Teilnahme bleibt sie gänzlich unerwähnt (siehe Kapitel 6.4.).

8.5.3. Im Ausland leben

Sich durch das Leben im Ausland persönlich weiterzuentwickeln beschreiben viele Auslandspraktikantinnen als zentrales Ziel der Programmteilnahme. Die gegenstandsbegründete Theorie kann auch in diesem Bereich dazu beitragen, die Teilnehmerinnen zu einer fundierten Auseinandersetzung mit ihren Lernzielen zu führen. Potenzielle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und damit einhergehende Situationen, Schwierigkeiten und Bearbeitungsmöglichkeiten werden thematisiert. Den individuellen Entwicklungszielen der Teilnehmerinnen sowie ihren früheren Erfahrungen als Ressourcen kommt eine wesentliche Bedeutung zu. Im Idealfall stehen ehemalige Auslandspraktikantinnen für einen Erfahrungsaustausch zur Verfügung und berichten über ihre Entwicklung, über das Gastland und geben praktische Tipps.

8.5.4. Fremdsprache

Die Teilnehmerinnen werden explizit auf die Unterschiede zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache in einer Unterrichtssituation bzw. im Immersionskontext hingewiesen. Auslandspraktikantinnen befinden sich „in a rich target language environment with continuous communicative demands“ (Carson & Longhini 2002: 432). Der Fertigkeit, den eigenen Lernprozess selbst in die Hand nehmen zu können, kommt dabei entscheidende Bedeutung zu (vgl. Kurasawa & Nagatomi 2006):

Students must draw on knowledge of themselves as learners, of the learning task and of appropriate strategies to use in a given context, in order to develop a meaningful interface with the learning environment (White 2008: 9).

Individuelle Lernziele in Bezug auf die Fremdsprache können anhand des ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen‘ (GeR) bestimmt werden. Die Teilnehmerinnen werden angeregt, ihre Fremdsprachenkenntnisse und die gesammelten interkulturellen Erfahrungen im ‚Europäischen Sprachenportfolio‘ festzuhalten und ihren Lernweg nachzuzeichnen (vgl. Kontostathi 2012).⁶⁷

8.6. Lernstrategien

Bei derart frei gestaltbaren und komplexen Lernleistungen wie jenen, die im Zuge eines Auslandspraktikums in Angriff genommen werden, bietet sich die Vermittlung grundlegender Lernstrategien an, um mit den Lernsituationen produktiv umgehen zu können (vgl. Paige et al. 2012: 312; Sedlak 2007). Allerdings liegen kaum Erfahrungen vor, welche Lernstrategien im Kontext von Bildungsmobilität besonders geeignet sind. Oxford (1990: 8) definiert Lernstrategien als

specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations (Oxford 1990: 8).

Die folgenden Beispiele bieten erste Anregungen für Lernstrategien, die im beruflichen und alltagsweltlichen Umfeld Anwendung finden könnten, sie sind jedoch erst in der Praxis zu erproben:

- bewusste Auseinandersetzung mit der Lebensumgebung bzw. der

⁶⁷ Das Europäische Sprachenportfolio ist eine Sammlung von Aufzeichnungen und Dokumenten, in der fremdsprachliche Lernerfahrungen, Lernresultate und Qualifikationen festgehalten werden. Es handelt sich um ein vom Europarat entwickeltes Instrument, das aus den drei Teilen Sprachlernbiografie, Sprachenpass und Dossier besteht. Die Sprachlernbiografie stellt die Lerner, ihre individuelle sprachliche Entwicklung, ihre Zielsetzungen und interkulturellen Erfahrungen in den Mittelpunkt. Im Dossier werden die Lernfortschritte anhand von Beispielen gezeigt. Der Sprachenpass dokumentiert die „sprachliche Identität und Kompetenzen der Benutzerinnen, indem er knapp den (familiären) sprachlichen Hintergrund beschreibt und alle Sprachen erfasst, die in und außerhalb der Schule gelernt wurden, sowie innerhalb der Sprachkompetenzbeschreibung des GERs“ eingestuft werden (Kontostathi 2012: 45f.). Das Europäische Sprachenportfolio soll zwei Funktionen erfüllen: Erstens eine informative/registrierende Funktion, indem es in intersubjektiv nachvollziehbarer Form bzw. auf der Grundlage des GERs über Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen der Lerner darlegt; zweitens eine pädagogische Funktion, indem es Lern- und Kommunikationsprozesse stützt. Die Lernenden werden angeregt, ihren eigenen Lernprozess zu steuern, indem sie über ihre Lernerfahrungen reflektieren und die Verantwortung über die Gestaltung ihres Lernprozesses übernehmen (vgl. Kontostathi 2012: 46ff.).

beruflichen Umgebung (bewusste Wahrnehmung des Umfeldes sowie der eigenen Reaktionen)

- bewusste Arbeit an der beruflichen Wissensbasis (Lehren, Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache)
- bewusstes Anwenden von Wissen
- kontinuierliches Üben von bewusster Wahrnehmung und Reflexion
- bewusste Erweiterung der Selbstständigkeit auf verschiedene Lebensbereiche
- bewusste Gestaltung der Lebensbereiche nach eigenen Präferenzen und Möglichkeiten.

Etwas mehr Anhaltspunkte gibt es in Bezug auf Fremdsprachenlernstrategien. Der Anwendung von Sprachlernstrategien wird im Lernprozess zentrale Bedeutung beigemessen. In Anlehnung an das ‚Strategy Inventory for Language Learning‘ (SILL) von Oxford (1990) unterscheiden Carson & Longhini (2002) zwischen direkten und indirekten Sprachlernstrategien. Direkte Sprachlernstrategien „directly involve the target language“ (Carson & Longhini 2002: 413) und umfassen

- gedächtnisbezogene Strategien: Strategien, die verwendet werden, um neue Sprachteile zu speichern und abzurufen. Neue Wörter werden beispielsweise strukturiert wiederholt, Sachverhalte gruppiert.
- allgemeine kognitive Strategien: Strategien, um neue Sprachteile besser zu verstehen und selbst produzieren zu können, beispielsweise mittels Begründen, Analysieren und Üben der Sprache.
- Kompensationsstrategien: Strategien, mit denen man beschränktes Wissen durch Erraten aus dem Kontext heraus, kompensiert.
- Konversationsstrategien: Lernende fragen um Hilfe, um das Gespräch aufrecht zu erhalten.

Zu den indirekten Sprachlernstrategien zählen Strategien, “that support the learner's language acquisition without directly involving the target language“ (Carson & Longhini 2002: 413). Es wird unterschieden zwischen den folgenden drei Strategien:

- metakognitive Strategien: Strategien, die verwendet werden, um die eigenen kognitiven Prozesse zu regulieren. Man sucht bewusst nach

Lernmöglichkeiten und überprüft den Lernerfolg.

- affektive Strategien: diese Strategien helfen den Lernenden einstellungsbezogene und emotionale Faktoren, die Einfluss auf das Lernen der Fremdsprache haben, zu kontrollieren. Sie dienen unter anderem der Ermutigung, Beruhigung und Stressreduktion.
- soziale Strategien: diese Strategien betreffen die Interaktion mit Muttersprachlerinnen.

Empirische Studien über die Anwendung von Sprachlernstrategien im Zuge von Immersion finden sich selten (vgl. White 2008: 12). Eine diesbezügliche Ausnahme bilden Carson & Longhini (2002). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass durch die zielsprachige Umgebung Kompensations- und Konversationsstrategien an Bedeutung gewinnen. Strategien, die vor allem im Fremdsprachenunterricht angewendet werden, wie die Arbeit mit Wortlisten und das Nachlesen von Grammatikerklärungen werden teilweise imitiert, sie bleiben jedoch meist wenig ertragreich (vgl. Carson & Longhini 2002).

Die Annahme, dass ein Strategietraining für Auslandspraktikantinnen im Vorfeld der Teilnahme deren Lernfortschritt in der Fremdsprache unterstützen könnte, wird von Oxford (2011: 177) bestätigt: „Some experts have had good success with providing strategy instruction as part of separately-taught ‚learning to learn‘ courses and training programmes“. In Trainingskursen zu Fremdsprachenlernstrategien setzen sich die Teilnehmerinnen mit wissenschaftlicher Literatur auseinander, sie werden zu einer Selbsteinschätzung des eigenen Lernstils⁶⁸ und der eigenen Lernstrategien angeleitet. Darüber hinaus wird der Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen unterstützt bzw. können auch Simulationen zur Anwendung kommen (vgl. Oxford 2011: 177f.).

8.7. Strukturelle Aspekte der pädagogischen Begleitung

Die Implementierung einer pädagogischen Programmbegleitung ist darauf angewiesen, politische Vorgaben und in Verbindung damit auch finanzielle Grenzen

⁶⁸ Der Lernstil „refers to an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills“ (Carson & Longhini 2002: 408).

zu berücksichtigen. Gerade der Bildungssektor war in den letzten Jahren immer wieder von Einsparungen betroffen. Überlegungen, wie mit den derzeitigen Mitteln die pädagogische Begleitung von einer Vorbereitungsveranstaltung auf drei Phasen ausgedehnt werden kann, bedürfen kreativer Ideen und der Nutzung möglicher Synergien. Für die Umsetzung der pädagogischen Begleitung trotz eingeschränkter finanzieller Möglichkeiten spricht, dass kein Staat es sich leisten sollte, Potenzial zu verschenken, indem Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrerinnen zwar prinzipiell zur Verfügung gestellt, aber nicht entsprechend begleitet werden.

Die Verantwortung für eine pädagogische Begleitung des Programms zu sorgen, liegt bei der programmbietenden Organisation. Die Komplexität von Lernen im Auslandspraktikum legt die Zusammenarbeit mit professionellen Kooperationspartnerinnen nahe. Wie auch Lou & Bosley (2012: 355) bzw. Lou et al. (2012: 412) anmerken, bietet sich eine Zusammenarbeit mit Personen oder Institutionen an, die umfassendes Wissen über und Erfahrung mit der Gestaltung von Lernprozessen haben. Bei der Wahl der Kooperationspartnerin ist auf eine Abklärung von Wünschen und Möglichkeiten hinsichtlich pädagogischer Begleitung zu achten und die Frage zu klären, wie selbstgesteuerte Lernprozesse mit fremdorganisierten Lernprozessen vernetzt und welche Hilfestellungen dabei gegeben werden können. Für die pädagogische Begleitung bieten sich die folgenden drei Optionen an:

Option 1: Externe Institution

Die Aufgabe wird an eine Institution übertragen, die sich mit pädagogischen Arrangements befasst. Ehrenreich (2004) schlägt die Anbindung an eine Lehrerbildungsinstitution vor. Ein Vorteil dieser Option liegt in der Eröffnung von Synergien – durch reflektierte Praxis der pädagogischen Begleitung könnte diesbezügliches Wissen in die Institution zurückfließen und bei der Begleitung weiterer Mobilitätsprogramme Anwendung finden.

Option 2: Externe Person

Eine externe Expertin wird mit der pädagogischen Begleitung betraut. Diese Lösung wird derzeit in Österreich in Bezug auf das Vorbereitungsseminar praktiziert, wo eine externe Expertin die pädagogische Verantwortung trägt.

Option 3: Interne Begleitung

Mitarbeiterinnen der programmanbietenden Institution mit pädagogischer Expertise übernehmen die Begleitung.

Bei der Entscheidung sollte die Frage nach der Zertifizierung berücksichtigt werden. Auch bei Mobilitätsprogrammen ist der gegenwärtige Trend zur Bewertung von Lernprozessen zu erkennen. Die Europäische Union (2007) fordert in der Qualitätscharta für Mobilität „die Bewertung der [...] gesammelten Erfahrungen“, ebenso wird in der wissenschaftlichen Literatur die Bewertung der Lernerträge aus Auslandsaufenthalten befürwortet. Die Aufforderung „[to] identify valid and reliable testing instruments“ (Engle & Engle 2012: 305) und „[to] carry out an effective assessment program that uses valid and reliable instruments and rigorous methodologies“ (Lou et al. 2012: 417) ist als Abgrenzung zu häufig praktizierten Selbsteinschätzungen der Teilnehmerinnen über ihre Lernerträge verständlich. Nicht diskutiert werden bislang die Grenzen der Messbarkeit von Lernerträgen im Kontext von Auslandsaufenthalten. Es stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Anerkennung und Prüfung alltagsweltlicher Lernprozesse. Ein Abschlusszertifikat nach einem absolvierten Auslandsaufenthalt kann die Teilnahme an einem Prozess bescheinigen, die hergestellten Produkte können allerdings kaum benannt werden (vgl. Giesecke 1997: 38). Für die Übertragung der pädagogischen Verantwortung an eine Lehrerbildungsinstitution bzw. eine professionelle Pädagogin spricht die dort erwartbare Sensibilität für die Grenzen messbarer Lernerträge.

Der Aufbau einer umfassenden pädagogischen Begleitung der Teilnahme ist als Prozess zu verstehen, an dem Praktikerinnen des Feldes mit der pädagogisch verantwortlichen Person, mit Lehrenden und Teilnehmerinnen zusammenarbeiten. Die hier skizzierten Eckpunkte können als erste Orientierung in diesem Prozess gesehen werden. In der Umsetzung in die Praxis wird sich zeigen, wo darüber hinaus noch Änderungen notwendig sind. In der Literatur wird darauf hingewiesen, die pädagogische Begleitung an ein Programmleitbild zu koppeln (vgl. Lou et al. 2012: 413; Vande Berg et al. 2012c: 386). Ein Programmleitbild umfasst die folgenden Inhalte:

- Die Grundorientierung des Programms wird dargestellt, ebenso welchen Werten und welcher Philosophie man sich verpflichtet fühlt.
- Ziele der anbietenden Institution in Bezug auf das Mobilitätsprogramm werden dargelegt.
- Outcome Statement: welche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sollen vorrangig unterstützt werden? Es ist darauf zu achten, dass dieses möglichst konkret Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten benennt (vgl. Lou et al. 2012: 413; Vande Berg et al. 2012c: 386ff.).
- Zielgruppe und Erfordernisse: notwendige Qualifikationen und Einstellung zur Teilnahme.

Aufbauend auf dem Programmleitbild können Qualitätskriterien festgelegt und ein Qualitätsentwicklungsprozess initiiert werden (Kristensen 2010). Hinsichtlich Qualitätsentwicklung kann bereits aus einem reichen Fundus an Methoden und Instrumenten geschöpft werden (vgl. Schratz et al. 2011), die auch im Kontext von Bildungsmobilitätsprogrammen Anwendung finden können. Wie Schratz et al. (2011: 10) festhalten, beschreibt systematisch betriebene Qualitätsentwicklung eine zyklische Bewegung, die in Form einer Spirale aufwärts führt. Reflexion, Diskussionen, Planungsarbeit, Umsetzungsaktivitäten und Bewertungsphasen wechseln sich ab und sind häufig schwer gegeneinander abzugrenzen. Zufriedenheitsmessungen der Teilnehmerinnen, wie diese häufig bei Mobilitätsprogrammen Anwendung finden, gelten nicht als professionelles Qualitätskriterium (Engle 2010: 3), denn Lernen kann zwar Spaß machen, Entwicklungen verlaufen allerdings nie nur mit Lust, „sie verlangen häufig einen langen Atem und mühevollen Umwege“ (Giesecke 1997: 39). Qualität kann bei Bildungsprozessen nicht daran festgemacht werden, ob alle Teilnehmerinnen zufrieden sind. Allerdings ist die Zufriedenheit für das Image des Mobilitätsprogramms und die Anzahl der Teilnehmerinnen von Bedeutung. In diesem Sinn ist ein Dialog zwischen Teilnehmerinnen und Programmverantwortlichen zu befürworten (Giesecke 1997).

9. Fazit und Ausblick

Was steckt hinter dem Wunsch österreichischer Lehrerinnen und Lehramtsstudierender, vorübergehend an einer Schule im Ausland zu unterrichten und wie sehen sie diese Erfahrung einige Jahre nach der Teilnahme? Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zur Beantwortung dieser Fragen einen Beitrag zu leisten und an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚pädagogisches Auslandspraktikum‘ mitzuwirken. Mein Erkenntnisinteresse bestand darin, zu ergründen, wie diese bestimmte Form des Auslandsaufenthalts – die ich subjektiv als sehr lebendige Lebensphase in Erinnerung hatte – von anderen in ihre Karriere als Lehrerin integriert wird und wie sich der Gegenstand ‚pädagogisches Auslandspraktikum‘ aus der Sicht von Teilnehmenden darstellt. Um der Perspektive der Teilnehmenden Raum zu geben, entschied ich mich, eine gegenstands begründete Theorie zu entwickeln und möglichst offen an das Feld heranzugehen. Die Untersuchung orientierte sich zu Beginn an allgemeinen Fragen nach den Zusammenhängen, die Lehrerinnen zwischen ihrer Unterrichtserfahrung im Ausland und dem Berufseinstieg in Österreich sehen. Die Arbeit am empirischen Material eröffnete konkrete Fragen zum Gegenstand, denen über die Methode des permanenten Vergleichs sukzessive nachgegangen wurde. Erste Aufschlüsse über den Forschungsgegenstand lieferte die Auswertung von 178 Motivationsschreiben von Bewerberinnen um einen Praktikumsplatz. Basierend auf den daraus gewonnenen Erkenntnissen wurden episodische Interviews mit 14 ehemaligen Praktikantinnen geführt, wodurch die prospektive Sicht der Motivationsschreiben um eine rückblickende Perspektive ergänzt wurde und beide vergleichend bearbeitet werden konnten.

Die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum wird von vielen Teilnehmerinnen als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit in den drei zentralen Bereichen Beruf, Persönlichkeit und Fremdsprache beschrieben. Die Entscheidung diese Lern- und Entwicklungsmöglichkeit zu ergreifen, das Erleben und die Gestaltung der Auslandsphase sind biographisch geprägt. Dies ist das zentrale Ergebnis der Studie. Die Teilnehmenden wählen die latent vorhandene

Biographieoption ‚Auslandspraktikum‘ zu individuell unterschiedlichen Lebenszeitpunkten, sie treten mit unterschiedlichen Erfahrungen an das Praktikum heran und integrieren die Auslandsphase über verschiedene Subthemen in ihre Lebensgeschichte. Die Wertschätzung der Auslandserfahrung ist eng mit dem Empfinden, im Zuge des Praktikums Wesentliches gelernt zu haben, verbunden.

Das Auslandspraktikum konfrontiert Teilnehmende mit einer komplexen, vielfältig ausdifferenzierten Lernumgebung, mit der sie alleine zurecht kommen müssen. Die Anforderungen, die die berufliche Tätigkeit, die Lebensorganisation im Gastland und die Kommunikation in der Fremdsprache, an die Teilnehmerinnen stellen, sind umfassend und werden nur zum Teil antizipiert. Um die anspruchsvollen alltagsweltlichen und durch fremdsprachliche Immersion bedingten Lernsituationen zu meistern, werden intuitiv Lernstrategien angewendet. Die Lernanforderungen enden nicht mit der Rückkehr nach Österreich – gerade die Erweiterung des eigenen Wissens- und Erfahrungshorizonts im Zuge der Auslandsphase, verstanden als höherstufige Lernprozesse, verunmöglicht eine Fortführung des Lebens im Herkunftsland ‚als sei nichts gewesen‘. Die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum wirkt als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit über die Zeit des Auslandsaufenthalts hinaus.

Wie die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, verstehen die Teilnehmerinnen den Fremdsprachenassistentenaustausch als Bildungsprogramm. Das Lernpotenzial, das der Auslandsaufenthalt eröffnet, ist allerdings weder einfach zu nutzen, noch erfolgt das Lernen automatisch durch die Einbindung in ein fremdes Umfeld (vgl. Vande Berg et al. 2012b: 5). Aufbauend auf der gegenstandsbegründeten Theorie und pädagogischer Fachliteratur wurde ein Konzept zur biographieorientierten pädagogischen Begleitung der Teilnahme erarbeitet, das darauf abzielt, Auslandspraktikantinnen für die Besonderheiten des Lernens im Rahmen eines Auslandspraktikums zu sensibilisieren und ihnen die notwendigen Werkzeuge mit auf den Weg zu geben, die Möglichkeiten des naturalistischen Lernarrangements zu nutzen. Die Lernenden mit ihren individuellen Lernzielen und den Erfahrungen, die sie mitbringen, stehen im Zentrum der pädagogischen Begleitung. Das pädagogische Konzept beleuchtet die Rolle verschiedener Akteurinnen, nimmt inhaltliche und

zeitliche Aspekte der Begleitung in den Blick und thematisiert Fragen der Umsetzung und Qualitätsentwicklung.

Der bilaterale Fremdsprachenassistentenaustausch wurde als empirisches Beispiel zur Entwicklung der vorliegenden gegenstandsbegründeten Theorie herangezogen. Die Theorie mit den skizzierten Eigenschaften kann auf pädagogische Auslandspraktika angewendet werden, die auf Basis ähnlicher Parameter operieren. Um die lokale Gültigkeit der Theorie auszuweiten und von einer materialen zu einer formalen gegenstandsbegründeten Theorie (Glaser & Strauss 2010: 93ff.) zu gelangen, bieten sich die folgenden Fortführungen an:

- Pädagogische Auslandspraktika

Das BMUKK bietet nicht nur Praktika für Einsteigerinnen in den Lehrerberuf an, sondern auch verschiedene Programme für Lehrerinnen, die während des Schuljahres für zwei bis vier Wochen ein Auslandspraktikum absolvieren können. Die entsendeten Lehrerinnen sind in verschiedenen Fächern eingesetzt. Ebenso erscheint es vielversprechend, das am Wiener Institut für Germanistik vom Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angebotenen DaF-Auslandspraktikum für einen Vergleich heranzuziehen. Anhand der unterschiedlichen Zielgruppen, Aufenthaltsdauern, Tätigkeitsprofile und Programmhandhabungen kann der Blick für relevante Kategorien und Eigenschaften einer formalen Theorie zu pädagogischen Auslandspraktika geschärft werden.

- Pädagogische Auslandsaufenthalte

Nicht jeder Auslandsaufenthalt von Erwachsenen im Kontext von Unterrichtstätigkeit vollzieht sich als Praktikum. Manche Programme ermöglichen den Teilnehmerinnen mehrere Jahre an Bildungsinstitutionen des Gastlandes tätig zu sein. Dazu zählen unter anderem das Lektoratsprogramm des Österreichischen Austauschdiensts (OEAD) und die Entsendung von Auslandslehrerinnen an österreichische, deutsche und europäische Schulen. Eine vergleichende wissenschaftliche Betrachtung dieser Programme steht noch ebenso aus wie der Vergleich mit Personen, die im Ausland unterrichten, ohne von einer Institution offiziell entsendet worden zu sein.

- Auslandspraktika

Zur Generierung einer formalen Theorie könnte auch ein berufsspartenübergreifender Vergleich beitragen. Auslandspraktika finden nicht nur im Kontext pädagogischer Tätigkeit statt. Die Europäische Union bietet Mobilitätsprogramme für verschiedene Berufs- und Altersgruppen. Das Angebot erstreckt sich von Lehrlingsprogrammen bis zu Praktika für berufserfahrene Personen. Ein Vergleich von Auslandspraktika im pädagogischen und außerpädagogischen Bereich steht bislang noch aus.

- Auslandsaufenthalte

Ebenso wünschenswert sind Studien, die sich der Eigenart unterschiedlicher Auslandsaufenthalte widmen. Der Forschungsgegenstand Bildungsmobilität in Form von Au-pair-Aufenthalten, Sprachkursen, schulischen und universitären Auslandsphasen und Auslandspraktika wurde bislang noch kaum wahrgenommen.

- Biographische Kurzphasen mit Entwicklungsfokus

Schließlich sei auch auf biographische Kurzphasen als selbstbestimmte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten hingewiesen. Neben Auslandsaufenthalten könnten auch Sabbaticals und ein freiwilliges soziales Jahr einen Weg darstellen, der gewählt wird, um die eigene Entwicklung in einem alltagsweltlichen Kontext zu unterstützen. Besonders lohnend erscheint hier eine vergleichende Analyse von handlungsmotivierenden Interessen und Lernstrategien.

- Frühzeitige Rückkehr

Alred & Byram (2006) sowie Ehrenreich (2004) bezogen in ihre Studien auch Personen ein, deren Auslandsaufenthalt nicht erfolgreich verlief und frühzeitig abgebrochen wurde. Die Analyse vorzeitiger Rückkehrentscheidungen in Zusammenhang mit biographischen Alternativangeboten erscheint ebenso wie die nähere Betrachtung krisenhafter Verläufe von Auslandsphasen in Zusammenhang mit der Fähigkeit, Irritationen des Lernraums ‚Ausland‘ zuzulassen und konstruktiv zu nutzen, lohnenswert. Es wäre vermessen und auch falsch, zu glauben, Auslandsaufenthalte wären für jeden Menschen eine ideale Art, sich beruflich, persönlich und in Bezug auf die fremdsprachliche Kompetenz weiterzuentwickeln.

Viel eher muss auf Basis der vorliegenden Studie davon ausgegangen werden, dass Lernen im und am Auslandsaufenthalt hoch voraussetzungsvoll ist.

Die Vielfalt der möglichen Bezugswissenschaften trägt zur Unübersichtlichkeit der Bildungsmobilitätsforschung bei. Andererseits liegt in einer interdisziplinären Debatte über den Gegenstand auch die Chance, ein lebendiges Forschungsfeld entstehen zu lassen, das aus den Impulsen verschiedener Disziplinen eine besondere Dynamik erfährt. Soziologie, Psychologie und Pädagogik halte ich für vorrangig geeignet, hierzu einen Beitrag zu leisten. Vor dem Hintergrund der erarbeiteten gegenstandsbegründeten Theorie möchte ich im Folgenden einige weiterführende Forschungsfragen an diese drei Disziplinen herantragen.

Wie auch die vorliegende Studie zeigt, werden die Grenzen zwischen Ausbildung und Arbeit immer diffuser, eine klare Folge von Ausbildung, Berufseinstieg und Berufsverbleib kann, das legen die analysierten Biographieabschnitte nahe, nicht mehr angenommen werden. Mit der Zunahme an biographischen Wahlmöglichkeiten (Beck 1986) werden die einzelnen beruflichen Biographieelemente immer kürzer, Neu- und Umorientierungen werden zunehmend zur Norm. Der gesellschaftliche Trend zu dichterem Lebensläufen macht sich auch in der verstärkten Nachfrage nach möglichst kurzen Auslandsprogrammen bemerkbar. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit von pädagogisch nicht begleiteten Aufenthalten kurzer Dauer. Bilden Lernen und Entwicklung noch ein zentrales handlungsleitendes Interesse bei der Teilnahme an Kurzzeitprogrammen oder geht es verstärkt darum, einen Auslandsaufenthalt im Lebenslauf vorweisen zu können?

Die Psychologie könnte wesentliche Erkenntnisse zu Fragen des Lernverhaltens, der Motivation, der Erkenntnisprozesse, Wahrnehmungsweisen und Prozesse des sozialen Lernens beitragen. Aus der vorliegenden Studie ergibt sich im Besonderen die Frage nach den Fähigkeiten von Menschen, die sich als gute Lernende am alltagsweltlichen Kontext erweisen. Die Feststellung von Carson & Longhini (2002: 433), dass noch weitgehend ungeklärt ist, was einen guten „(autonomous) language learner in naturalistic settings“ auszeichnet, kann durchaus ausgeweitet werden auf Lernen im

Ausland allgemein. Gibt es besondere alltagsweltliche Lernstrategien und, falls dem so ist, wie stehen sie in Zusammenhang mit möglichen Lernerträgen? Sind Gruppenunterschiede und individuelle Unterschiede in der Verwendung von Lernstrategien zu erkennen? Macaro (2006: 321) spricht sich für eine Bewusstmachung von Lernstrategien beim Fremdsprachenerwerb aus:

Learner strategy instruction (or ‚training‘) appears to be effective in promoting successful learning if it is carried out over lengthy periods of time and if it includes a focus on metacognition.

Aufbauend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen über alltagsweltliches Lernen und Lernstrategien könnten Forschungsdesigns mit Vergleichsgruppen entwickelt werden, die Aufschluss über die Wirksamkeit von metakognitiven Trainings liefern.

Ich möchte an dieser Stelle die Frage aufwerfen, ob nicht durch den gegenwärtigen Fokus auf interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz (Vande Berg et al. 2012a) der Gegenstand Bildungsmobilität verzerrt wird. Das Lernumfeld ‚Ausland‘ zeichnet sich durch seinen potenziellen Irritationsreichtum aus. Es bietet zusätzliche Differenzerfahrungen, im Grunde ist jedoch alltagsweltliches Lernen in fremdkultureller Umgebung nichts fundamental anderes als in der eigenen Kultur (vgl. Boeckmann 2006: 8). Lernen als „kognitiv strukturierende Aneignung von neuartigen Ereignissen in der systemischen Umwelt“ (Schäffter 1997: 693) ist auf Irritation und Irritationsfähigkeit angewiesen. Ob eine erfahrene Irritation auf „kollektiver Geistigkeit“, wie Kultur von Hansen (2000: 248) bezeichnet wird, fußt, ist meines Erachtens nicht der entscheidende Punkt. Eine Differenz als kulturelle zu beschreiben, liefert lediglich die zusätzliche Information, dass der subjektiv als irritierend erlebte Umstand für mehr als eine Person als Normalzustand gilt. Zentral ist, wenn es um Lernen geht, viel eher die Frage, wie der Einzelne mit dieser Irritation umgeht, ob sie zugelassen, wie sie verarbeitet wird. In der Betrachtung von Differenzen als kulturell bedingt, sehe ich die Gefahr, dass Irritationen gerade nicht tiefgründig verarbeitet, sondern als kulturell bedingte Unterschiede bagatellisiert, entdramatisiert werden (vgl. Schäffter 1997: 697). Als ein entscheidendes Ergebnis der Studie ist die Erkenntnis zu sehen, dass in der wissenschaftlichen Literatur über Auslandsaufenthalte der Begriff des interkulturellen Lernens dominiert, während in den analysierten empirischen Daten der Begriff beinahe unerwähnt bleibt. Es ist

davon auszugehen, dass jede Teilnehmerin am pädagogischen Auslandspraktikum im Laufe ihres Studiums mit den Begriffen des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz in Berührung kommt. Dies lässt die Diskrepanz zwischen dem Wissen um die Begriffe und der Verwendung der Begriffe bei der Beschreibung des Auslandspraktikums eklatant erscheinen. Das Wissen über interkulturelles Lernen scheint in Anwendungssituationen nicht aktiviert zu werden, es bleibt träge (vgl. Gruber et al. 2000). Einerseits gelingt es den Teilnehmerinnen nicht, wissenschaftliche Konzepte auf Lernsituationen im Ausland zu beziehen, andererseits gelingt es in der Lehrerbildung nicht, die obigen Begriffe anwendbar zu verankern. Die Wissenschaft wiederum ist gefordert, die Transferprobleme aufzugreifen und an deren Lösung mitzuwirken. Wie kann es künftig gelingen, Lehrerinnen (in Ausbildung) Wissen über interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz bereitzustellen, auf das sie im Auslandspraktikum tatsächlich zurückgreifen?

Bildungsmobilität wurde bislang von Seiten der Pädagogik nur zaghaft als Praxisfeld in den Blick genommen. Auslandsaufenthalte werden zwar als Bildungsmaßnahme beworben, gleichzeitig sind diese nur selten pädagogisch begleitet und strukturiert. Die gezielte Gestaltung von Auslandsaufenthalten nach pädagogisch-didaktischen Aspekten steht noch weitgehend aus und konnte in der vorliegenden Studie nur ansatzweise thematisiert werden. Besonders vielversprechend erscheint mir, einen biographieorientierten Ansatz von Mobilitätspädagogik zu verfolgen, wobei ich unter letzterem eine pädagogische Teildisziplin verstehe, die sich mit Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozessen von Menschen beschäftigt, die an Bildungsmobilitätsmaßnahmen teilnehmen. Biographieorientierung in einem pädagogischen Praxisfeld bedeutet „die Reflexion des Gesamtzusammenhangs einer pädagogischen Situation“ (Dausien 2008: 170), dazu Dausien (2008: 170) weiter:

Es geht um die kritische Reflexion und professionelle Bearbeitung des Zusammenwirkens von gesellschaftlichen, institutionellen und biographischen Kontexten, die sich wechselseitig strukturieren und die in interaktiven Bildungssituationen konkret werden.

Zur Verankerung einer Biographieorientierung in pädagogischen Praxisfeldern nennt Dausien (2008: 168ff.) vier Prozesse als bedeutsam: eine wissenschaftliche Fundierung, eine systematische Reflexion der pädagogischen Praxis, ein fachwissenschaftlicher Diskurs und die Qualifizierung der Professionellen. In allen

vier Bereichen sehe ich hinsichtlich Bildungsmobilität großen Handlungsbedarf, um nicht das empirisch gewonnene Wissen über die biographische Strukturierung von Lernen unverbunden neben der (pädagogischen) Praxis von Bildungsmobilität stehen zu lassen.

In der vorliegenden Studie standen Lehrerinnen im Mittelpunkt, die ein pädagogisches Auslandspraktikum absolvierten. Die Beschäftigung mit Auslandsaufenthalt als Baustein zur professionellen Entwicklung von Lehrerinnen fällt ins Beschäftigungsfeld der Pädagogik. Die Frage, wie Lehramtstudierende, Junglehrerinnen und Lehrerinnen mit mehreren Jahren Berufserfahrung die Teilnahme an pädagogischen Mobilitätsprogrammen erleben, ihre Beweggründe und Ziele, sowie die Frage, wie sie diese Erfahrung (zu unterschiedlichen Zeitpunkten) bewerten und wie Schulen, Ausbildungs- und Verwaltungsinstitutionen mit Lehrerinnen umgehen, die Unterrichtserfahrung im Ausland sammeln konnten, wurde bislang kaum näher betrachtet. Tragen pädagogische Auslandspraktika zur Professionalisierung von Lehrerinnen bei? Wenn ja, welche Bedingungen gilt es zu berücksichtigen? Über diese individuelle Komponente hinaus stellt sich die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Auslandspraktikum, Kompetenz- und Schulentwicklung. Wie Meyer (2012: 52f.) im Kontext von Organisationsentwicklung vorschlägt, könnten ethnographische Forschungsarbeiten zu einer Klärung von Lernen in beruflichen Ordnungs- und Organisationsmustern beitragen, wobei es um „die Beobachtung einer sozialen Ordnung, die sich im Zusammenspiel von individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung ausdrückt“ geht (Meyer 2012: 53). Tragen Auslandspraktika zur Schulentwicklung bei? Können die aufnehmende und die entsendende Schule davon profitieren? An welche Bedingungen ist das Entstehen einer Entwicklungsdynamik geknüpft? Worin sehen die Betreuungslehrerinnen vor Ort die Stärken und Schwächen des Einsatzes von Fremdsprachenassistentinnen?

Die Teilnehmenden beschreiben sich als Lernende und das Auslandspraktikum als Mosaik unterschiedlicher Lernsituationen. Die meisten blenden dabei aus, dass es zumindest einen Bereich des Auslandspraktikums gibt, indem sie sich als Expertinnen verstehen sollten: sie alle verfügen über viele Jahre Lebens- und Spracherfahrung in

einem deutschsprachigen Land. Dennoch ist nur wenigen Teilnehmerinnen bewusst, dass diese Erfahrungen einen ganz besonderen Schatz darstellen, der sich anbietet, um in den DaF-Unterricht eingebracht zu werden. Die meisten Fremdsprachenassistentinnen verbrachten ihre Kindheit und Jugend in Österreich. Dazu ist die Altersdifferenz zwischen Fremdsprachenassistentinnen und den Schülerinnen im Ausland gering. Sich selbst mit den eigenen Erfahrungen im Unterricht zu zeigen, birgt das Potenzial Fremdsprachenunterricht lebendig zu machen und das Blickfeld der Schülerinnen zu erweitern. Hier gilt es künftig das Selbstverständnis der Teilnehmenden zu ergänzen: sie sind nicht nur Lernende, sondern auch junge Professionelle, die eine Fülle an Erfahrungen mitbringen, die den DaF-Unterricht vor Ort und das Schulleben um zusätzliche Perspektiven reicher machen. Die Teilnehmerinnen sollten ermutigt und dabei unterstützt werden, dieses Potenzial in Unterrichtssequenzen zu realisieren.

Motiviert zur vorliegenden Arbeit hatten mich zwei Anliegen: mein Interesse an bildungsbezogenen Auslandsaufenthalten und mein Wunsch, pädagogische Auslandspraktika aus der Perspektive von teilnehmenden Lehrerinnen besser zu verstehen. Zum Ende der Forschungsarbeit kam zunehmend das Bedürfnis auf, auch andere zu ermutigen und anzuregen, bildungsbezogene Mobilität außerhalb etablierter thematischer Schwerpunkte zu betrachten und sich auf den Gegenstand aus Sicht der Teilnehmenden einzulassen. Forschungsmethodisch hat sich der gewählte Ansatz – eine gegenstandsbegründete Theorie zu verfassen – bewährt, da einige bislang wissenschaftlich über- und unterrepräsentierte Aspekte des Gegenstands deutlich wurden und daraus Folgerungen für die Praxis und weiterführende Forschungsideen formuliert werden konnten, die darauf warten, umgesetzt zu werden.

10. Verzeichnisse

10.1. Literaturverzeichnis

Alheit, Peter (1992): *Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze*. Universität Bremen: Bremen.

Alheit, Peter & von Felden, Heide (2009): Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Alheit, Peter & von Felden, Heide (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 9-21.

Allen, Heather (2002): *Does study abroad make a difference? An investigation of linguistic and motivational outcomes*. Emory University: Dissertation.

Allen, Michael (2003): Frontier crossings. Cultural dissonance, intercultural learning and the multicultural personality. *Journal of Research in International Education*. 2 (1): S. 83-110.

Alred, Geof & Byram, Michael (2002): Becoming an intercultural mediator. A longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 23 (5): S. 339-352.

Alred, Geof & Byram, Michael (2006): British students in France: 10 years on. In: Byram, Michael & Feng, Anwei (Hrsg.): *Living and studying abroad. Research and practice*. Multilingual Matters: Clevedon, S. 210-231.

Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 7-41.

Anderson, Philip; Lawton, Leigh; Rexeisen, Richard & Hubbard, Ann (2006): Short-term study abroad and intercultural sensitivity: a pilot study. *International Journal of Intercultural Relation*. 30 (4): S. 457-469.

Argyris, Chris & Schön, Donald (1996): *Organizational learning II. Theory, method and practice*. Addison-Wesley: Reading.

Arnold, Rolf; Gómez, Claudia; Kammerer, Jutta & Wieckenberg, Uwe (2004): *Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel*. Universität Kaiserslautern: Kaiserslautern. [Online: http://www.uni-kl.de/paedagogik/Materialien/Faltblatt_BLK_Selbstlernkompetenz.pdf, Zugriff 20. Februar 2013]

Bathurst, Laura & La Brack, Bruce (2012): Shifting the locus of intercultural learning. Intervening prior to and after student experiences abroad. In: Vande Berg, Michael; Paige, Michael & Lou, Kris (Hrsg.): *Student learning abroad. What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing: Sterling, S. 261-283.

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006): Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 11 (3): 19 Seiten. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm>, Zugriff 20. Februar 2013]

Bonß, Wolfgang; Kesselring, Sven & Weiß, Anja (2004): Society on the move. Mobilitätspioniere in der Zweiten Moderne. In: Beck, Ulrich & Lau, Christoph (Hrsg.): *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 258-280.

Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. 2.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Brindley, Roger; Quinn, Suzanne & Morton, Mary (2009): Consonance and dissonance in a study abroad program as a catalyst for professional development of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*. 25 (3): S. 525-532.

Büchter, Karin (2012): Berufs- und wirtschaftspädagogischer Diskurs vor und nach der kompetenzorientierten Wende. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten*. Trauner Verlag: Linz, S. 23-42.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. [Online: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/bologna_dt.pdf, Zugriff 12. Jänner 2013]

Byram, Michael (2008): Research and/or development advocacy. In: Ehrenreich, Susanne; Woodman, Gill & Perrefort, Marion (Hrsg.): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Waxmann: Münster, S. 19-28.

Canzler, Weert; Kaufmann, Vincent & Kesselring, Sven (2008) (Hrsg.): *Tracing mobilities. Towards a cosmopolitan perspective*. Ashgate: Hampshire.

Carroll, John (1967): Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*. 1 (2): S. 131-151.

Carson, Joan & Longhini, Ana (2002): Focusing on learning styles and strategies. A diary study in an immersion setting. *Language Learning*. 52 (2): S. 401-438.

Caudery, Tim; Petersen, Margrethe & Shaw, Philip (2008): The motivations of exchange students at Scandinavian universities. In: Byram, Michael & Dervin, Fred (Hrsg.): *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle, S. 114-130.

Chieffo, Lisa & Griffiths, Lesa (2004): Large-scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 10 (1): S. 165-177.

Churchill, Eton & DuFon, Margaret (2006): Evolving threads in study abroad research. In: Churchill, Eton & DuFon, Margaret (Hrsg.): *Language learners in study abroad context*. Multilingual Matters Ltd.: Clevedon, S. 1-30.

Coleman, James (1996): *Studying languages: A survey of British and European students. The proficiency, background, attitudes and motivations of students of foreign languages in the United Kingdom and Europe*. CILT: London.

Cushner, Kenneth & Mahon, Jennifer (2002): Overseas student teaching: affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*. 6 (1): S. 44-58.

Dausien, Bettina (2008): Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Peter Lang: Frankfurt am Main, S. 151-174.

Dausien, Bettina & Alheit, Peter (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. *Report*. 28 (3): S. 27-36.

Deardorff, Darla (2006): Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, S. 13-44. [Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf, Zugriff 27. November 2008]

Denzin, Norman (1978): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2. Auflage. McGraw-Hill: New York.

Dewey, Dan (2004): A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*. 26 (2): S. 303-327.

Dohmen, Günther (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Bonn.

Ebner, Jakob (2009): *Duden. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. Dudenverlag: Wien.

Ehrenreich, Susanne (2004): *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. Langenscheidt: Berlin.

Ehrenreich, Susanne (2006): The assistant experience in retrospect and its educational and professional significance in teachers' biographies. In: Byram, Michael & Feng, Anwei (Hrsg.): *Living and studying abroad. Research and practice*. Multilingual Matters: Clevedon, S. 186-209.

Ehrenreich, Susanne (2008): Sprachlernsituation im Ausland. Sprachbad-Mythen und Lingua-Franca-Realitäten. In: Ehrenreich, Susanne; Woodman, Gill & Perrefort, Marion (Hrsg.): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahme aus Forschung und Praxis*. Waxmann Verlag: Münster, S. 105-122.

Eichmann, Hubert; Saupe, Bernhard; Scheifflinger, Sara & Vogt, Marion (2011): *Praktika und Praktikanten/Praktikantinnen in Österreich. Empirische Analyse von Praktika sowie der Situation von Praktikanten/Praktikantinnen*. Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt: Wien.

Emerson, Robert; Fretz, Rachel & Shaw, Linda (1995): *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press: Chicago.

Engel, Constanze; Janson, Kerstin; Schomburg, Harald & Teichler, Ulrich (2009): *Der berufliche Ertrag der ERASMUS-Mobilität. Auswirkungen internationaler Erfahrung auf die Berufswege von ehemals mobilen Studierenden und Lehrenden*. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berlin.

Engeström, Yrgö (2009): Expansive learning. Toward an activity-theoretical reconceptualization. In: Illeris, Knud (Hrsg.): *Contemporary theories of learning*. Routledge: London, S. 53-73.

Engle, John & Engle, Lilli (2003): Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 9 (1): S. 1-20.

Engle, John & Engle, Lilli (2012): Beyond immersion. The American University Center Provence experiment in holistic intervention. In: Vande Berg, Michael; Paige, Michael & Lou, Kris (Hrsg.): *Student learning abroad. What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing: Sterling, S. 284-307.

Engle, Lilli (2010): Formulating qualitative assessment questionnaires. Presentation at the CIEE Conference Philadelphia. [Online: <http://www.ciee.org/conference/downloads/past/presentations/Formulating-Qualitative-Assessment-Questionnaires.pdf>, Zugriff 20. Februar 2013]

Europäische Union (2007): Europäische Qualitätscharta für Mobilität. [Online: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/cl1085_de.htm, Zugriff 19. März 2013]

Fielding, Nigel & Fielding, Jane (1986): *Linking data*. Sage Publications: Newbury Park.

Flick, Uwe (1996): *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Westdeutscher Verlag: Opladen.

Flick, Uwe (2010a): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3.Auflage. Rowohlt: Reinbek.

Flick, Uwe (2010b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8.Auflage. Rowohlt: Reinbek, S. 309-318.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2010a) (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8.Auflage. Rowohlt: Reinbek.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2010b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8.Auflage. Rowohlt: Reinbek, S. 13-29.

Freed, Barbara (1995): Language learning and study abroad. In: Freed, Barbara (Hrsg.): *Second language acquisition in a study abroad context*. John Benjamins Publishing Co: Amsterdam, S. 3-34.

Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3.Auflage. Juventa Verlag: München, S. 437- 456.

Fuller, Frances & Brown, Oliver (1975): Becoming a teacher. In: Ryan, Kevin & Rehg, Kenneth (Hrsg.): *Teacher education*. University of Chicago Press: Chicago, S. 25-52.

Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Gehrer, Elisabeth (2003): Vorwort. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): *Festschrift 50 Jahre FremdsprachenassistentInnenaustausch Österreich*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien, S. 3.

Giddens, Anthony (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. 3.Auflage. Campus Verlag: Frankfurt am Main.

Gieseke, Wiltrud (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Leske + Budrich: Opladen, S. 29-48.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1995): *Betreuung von Sterbenden. Eine Orientierung für Ärzte, Pflegepersonal, Seelsorger und Angehörige*. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht: Zürich.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3.Auflage. Verlag Hans Huber: Bern.

Glaser, Edith (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3.Auflage. Beltz Juventa Verlag: München, S. 365-378.

Gmelch, George (1997): Crossing cultures: student travel and personal development. *International Journal of Intercultural Relations*. 21 (4): S. 475-490.

Gruber, Hans; Mandl, Heinz & Renkl, Alexander (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, Heinz & Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Hogrefe Verlag: Göttingen, S. 139-157.

Grünzweig, Walter & Rinehart, Nana (2002): International understanding and global interdependence: towards a critique of international education. In: Grünzweig, Walter & Rinehart, Nana (Hrsg.): *Rockin' in Red Square. Critical approaches to international education in the age of cyberculture*. LIT Verlag: Münster, S. 5-24.

Hansen, Klaus Peter (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft*. UTB: Paderborn.

Hargreaves, Andy (2000): Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*. 6 (2): S. 151-182.

Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Herzberg, Heidrun & Truschkat, Inga (2009): Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In: Alheit, Peter & von Felden, Heide (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 111-126.

Herzog, Silvio (2007): *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf*. Waxmann: Münster.

Herzog, Silvio & Munz, Andrea (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biographischer Weiterbildung. In: Müller, Florian; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann: Münster, S. 73-88.

Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 32 (2): S. 339-372.

Hofstede, Geert (1997): *Cultures and organizations. Software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill: London.

Hopf, Christel (2010): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8.Auflage. Rowohlt: Reinbek, S. 349-359.

Huberman, Michael (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur von Lehrern und Lehrerinnen*. Böhlau: Köln, S. 249-267.

Hülst, Dirk (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3.Auflage. Juventa Verlag: München, S. 281-300.

Illeris, Knud (2010): *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Illeris, Knud (2011a): *The fundamentals of workplace learning. Understanding how people learn in working life*. Routledge: London.

Illeris, Knud (2011b): Workplace and learning. In: Malloch, Margaret; Cairns, Len; Evans, Karen & O'Connor, Bridget (Hrsg.): *The SAGE handbook of workplace learning*. Sage Publications: London, S. 32-45.

Jahr, Volker & Teichler, Ulrich (2002): Employment and work of former mobile students. In: Teichler Ulrich (Hrsg.): *ERASMUS in the SOCRATES programme. Findings of an evaluation study*. Lemmens: Bonn, S. 117-135.

Jarvis, Peter (1999): *The practitioner-researcher. Developing theory from practice*. Jossey-Bass: San Francisco.

Kade, Jochen (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, Dieter & Schulze, Theodor (Hrsg.): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Beltz Verlag: Weinheim, S. 124-140.

Knafl, Arnulf (2003): Zeige Österreich und unterrichte mit Vergnügen. Das Assistenzjahr als Forum sprachbildender und interkultureller Begegnung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): *Festschrift 50 Jahre FremdsprachenassistentInnenaustausch Österreich*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien, S. 16-19.

Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Iudicium Verlag: München, S. 181-205.

Knight, Jane (2008): *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Sense Publishers: Rotterdam.

Köckeis-Stangl, Eva (1982): Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus & Ulrich, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz Verlag: Weinheim, S. 321-370.

Kolb, David (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Kontostathi, Maria-Antonia (2012): *Die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio als Möglichkeit zum selbstständigen Erarbeiten fremdsprachlicher Kompetenzen*. Lang: Frankfurt am Main.

Koschat, Franz (2003): Das FremdsprachenassistentInnenaustausch-Programm. Ausbau und Festigung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): *Festschrift 50 Jahre FremdsprachenassistentInnenaustausch Österreich*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien, S. 12-13.

Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel (2010): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8.Auflage. Rowohlt: Reinbek, S. 437-447.

Kristensen, Sören (2004): *Learning by leaving. Placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe*. Cedefop: Thessaloniki.

Kristensen, Sören (2010): Qualität und transnationale Mobilität. In: Wordelmann, Peter (Hrsg.): *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen*. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 227-238.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 13-34.

Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (2006) (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Kunze, Katharina & Stelmaszyk, Bernhard (2008): Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 821-838.

Kurasawa, Ikuko & Nagatomi, Ayumi (2006): Study-Abroad and internship programs: reflection and articulation for lifelong learning. *Global Business Languages*. 11 (1): S. 23-30.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press: Cambridge.

Lavery, Clare (2001): *Language assistant*. British Council: London. [Online: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/whole_manual.pdf, Zugriff 12. Jänner 2013]

Leutwyler, Bruno & Lottenbach, Samantha (2008): *Der lehrerbildungsspezifische Nutzen von Mobilitätsprogrammen. Forschungsbericht*. Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen: Zug, 21 Seiten. [Online: http://www.phz.ch/fileadmin/media/phz.ch/internationaloffice/7_izb_mobilitaetsstudie_2008.pdf, Zugriff 13. August 2010]

Long, Susan; Akande, Yemi; Purdy, Roger & Nakano, Keiko (2010): Deepening learning and inspiring rigor: bridging academic and experiential learning using a host country approach to a study tour. *Journal of Studies in International Education*. 14 (1): S. 89-111.

Lou, Kris & Bosley, Gabriele (2012): Facilitating intercultural learning abroad. The intentional, targeted intervention model. In: Vande Berg, Michael; Paige, Michael & Lou, Kris (Hrsg.): *Student learning abroad. What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing: Sterling, S. 335-359.

Lou, Kris; Vande Berg, Michael & Paige, Michael (2012): Intervening in student learning abroad. Closing insights. In: Vande Berg, Michael; Paige, Michael & Lou, Kris (Hrsg.): *Student learning abroad. What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing: Sterling, S. 411-420.

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Leske + Budrich: Opladen.

Luckmann, Thomas (1992): *Theorie des sozialen Handelns*. Verlag de Gruyter: Berlin.

Macaro, Ernesto (2006): Strategies for language learning and for language use. Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*. 90 (3): S. 320-337.

Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 111-135.

Messer, Dolores & Wolter, Stefan (2007): Are student exchange programs worth it? *Higher Education*. 54 (5): S. 647-663.

Messner, Helmut & Reusser, Kurt (2000): Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 18 (3): S. 277-294.

Meyer, Rita (2012): Kompetenz- und Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit. Theoretische und methodologische Annäherungen an die Sichtbarmachung organisationaler Deutungsmuster und pädagogischer Ordnungen. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten*. Trauner Verlag: Linz, S. 43-58.

Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard & Dann, Hanns-Dietrich (1978): *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Klett: Stuttgart.

Müller, Ulrich (2003): *Weiterbildung der Weiterbildner. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter*. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.

Murphy-Lejeune, Elizabeth (2003): An experience of interculturality: student travellers abroad. In: Alred, Geof; Byram, Michael & Fleming, Mike (Hrsg.): *Intercultural experience and education*. Multilingual Matters: Clevedon, S. 101-113.

Nittel, Dieter (2006): Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 317-339.

Norris, Emily & Gillespie, Joan (2009): How study abroad shapes global careers: Evidence from the United States. *Journal of Studies in International Education*. 13 (3): S. 382-397.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno & Helpser, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 70-182.

Oswald, Hans (2010): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3.Auflage. Juventa Verlag: München, S. 183-204.

Otten, Matthias (2001): Internationalisation at home: Leitbild für die internationale Hochschulzusammenarbeit in Europa? *ÖDaF-Mitteilungen*. 1 (2): S. 44-50.

Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishing.

Oxford, Rebecca (2011): *Teaching and researching language learning strategies*. Longman: Harlow.

Paige, Michael; Harvey, Tara & McCleary, Kate (2012): The Maximizing Study Abroad Project. Toward a pedagogy for culture and language learning. In: Vande Berg, Michael; Paige, Michael & Lou, Kris (Hrsg.): *Student learning abroad. What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing: Sterling, S. 308-334.

Paseka, Angelika; Schratz, Michael & Schritteser, Ilse (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Paseka, Angelika; Schratz, Michael & Schritteser, Ilse (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Facultas.wuv Universitätsverlag: Wien, S. 8-45.

Pechar, Hans; Pellert, Ada; Pfeffer, Thomas; Ludescher, Marcus & Waxenegger, Andrea (1998): *Internationalisierung der österreichischen Hochschulen*. IFF – Faculty for Interdisciplinary Studies: Wien.

Pence, Holly & Macgillivray, Ian (2008): The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*. 24 (1): S. 14-25.

Phillion, JoAnn; Malewski, Erik; Sharma, Suniti & Wang, Yuxiang (2009): Reimagining the curriculum: future teachers and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 18 (1): S. 323-339.

Piaget, Jean (1981): *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Annual reviews: Palo Alto.

Prengel, Annedore (1997): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag: München, S. 599-627.

Reh, Sabine & Schelle, Carla (2006): Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 391-412.

Sahin, Mehmet (2008): Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 24 (7): S. 1777-1790.

Schäffter, Ortfried (1997): Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In: Krüger, Heinz-Hermann & Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): *Bildung zwischen Staat und Markt*. Leske + Budrich: Opladen, S. 691-708.

Schäffter, Ortfried (1999): Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud & Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches*. Schneider Verlag Hohengeren: Baltmannsweiler, S. 89-102.

Schäffter, Ortfried (2010): Institutionenformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In: Dollhausen, Karin; Feld, Timm & Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 293-316.

Schratz, Michael; Iby, Manfred & Radnitzky, Edwin (2011): *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Beltz Verlag: Weinheim.

Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 35-57.

Schüßler, Ingeborg (2007): *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung*. 5 (2): 22 Seiten. [Online: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78>, Zugriff 20. Februar 2013]

Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1984): *Strukturen der Lebenswelt*. Band 2. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Sedlak, Franz (2007): *Lernen ist Mentalitätssache. Und noch vieles mehr. Lernmotivationstipps für Oberstufe, Studium und Beruf*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Wien. [Online: <http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/Mentalitaetssache.pdf>, Zugriff 20. Februar 2013]

Seebold, Elmar (1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Walter de Gruyter: Wien.

Senge, Peter (1990): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday: New York.

Sennett, Richard (2000): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Siedler: Berlin.

Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK (2012a): *Anzahl österreichische Fremdsprachenassistentinnen im Ausland*. [Eigene Erhebung]

Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK (2012b): *Fremdsprachenassistentinnen Turnus 2011/12*. [Eigene Erhebung]

Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK (2013): Sprachassistentz Outgoing. [Online: <https://www.weltweitunterrichten.at/site/sprachassistentz/outgoing/home>, Zugriff 19. März 2013]

Siebert, Horst (1993): *Theorien für die Bildungspraxis*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Sikes, Patricia; Measor, Lynda & Woods, Peter (1991): Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur von Lehrern und Lehrerinnen*. Böhlau: Köln, S. 231-248.

Stachowski, Laura & Sparks, Tyler (2009): Thirty years and 2000 student teachers later: an overseas student teaching project that is popular, successful, and replicable. *Teacher Education Quarterly*. 34 (1): S. 115-132.

Sterner, Sonja (2012): Transnationale Mobilitätsprojekte als didaktischer Weg zur Ausbildungsreife. In: Ratschinski, Günter & Steuber, Ariane (Hrsg.): *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 335-349.

Stockmann, Reinhard & Meyer, Wolfgang (2010): *Evaluation. Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich: Opladen.

Teichler, Ulrich (2007): *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Campus: Frankfurt am Main.

Terhart, Ewald (1998): Lehrerberuf. Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried & Schratz, Michael (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Studienverlag: Innsbruck, S. 560-585.

Terhart, Ewald (2000): Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine & Schelle, Carla (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Leske + Budrich: Opladen, S. 73-85.

Terhart, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz: Weinheim.

Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank & Schmidt, Hans (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lang: Frankfurt am Main.

Textor, Martin (2000): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung an Familie und Schule. In: Textor, Martin (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*. [Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/25.html>, Zugriff 15. Jänner 2013]

Tynjälä, Päivi & Heikkinen, Hannu (2011): Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 14 (1): S. 11-33.

Urry, John (2007): *Mobilities*. Polity Press: Cambridge.

Urry, John & Sheller, Mimi (2006): The new mobilities paradigm. *Environment and Planning*. 38 (2): S. 207-226.

Vande Berg, Michael; Paige, Michael & Lou, Kris (2012a) (Hrsg.): *Student learning abroad. What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing: Sterling.

Vande Berg, Michael; Paige, Michael & Lou, Kris (2012b): Student learning abroad. Paradigms and assumptions. In: Vande Berg, Michael; Paige, Michael & Lou, Kris (Hrsg.): *Student learning abroad. What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing: Sterling, S. 3-28.

Vande Berg, Michael; Quinn, Morgan & Menyhart, Catherine (2012c): An experiment in developmental teaching and learning. The Council on International Educational Exchange's Seminar on living and learning abroad. In: Vande Berg, Michael; Paige, Michael & Lou, Kris (Hrsg.): *Student learning abroad. What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing: Sterling, S. 383-410.

Voß, Reinhard (2005) (Hrsg.): *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Carl-Auer Verlag: Heidelberg.

- White, Cynthia (2008): Language learning strategies in independent language learning. An overview. In: Hurd, Stella & Lewis, Tim (Hrsg.): *Language learning strategies in independent settings*. Multilingual Matters: Bristol, S. 3-24.
- Wilkinson, Sharon (2000): Emerging questions about study abroad. *ADFL Bulletin*. 32 (1): S. 36-41.
- Willard-Holt, Colleen (2001): The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*. 17 (4): S. 505-517.
- Williams, Tracy (2005): Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. 9 (4): S. 356-371.
- Witte, Arnd (2006): Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 35 (1): S. 28-43.
- Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Campus: Frankfurt am Main.
- Wolff, Stephan (2010a): Clifford Geertz. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8.Auflage. Rowohlt: Reinbek, S. 84-96.
- Wolff, Stephan (2010b): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8.Auflage. Rowohlt: Reinbek, S. 502-513.
- Wyrsh, Arnold (2000). Berufseinführung. Diskussionspunkte und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 18 (3): 361-371.

10.2. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gegenstandsbereich der Biographieforschung (Schulze 2006: 37).....	46
Abb. 2: Grundprozesse des Lernens (Illeris 2010: 34).....	62
Abb. 3: Anzahl österreichischer Fremdsprachenassistentinnen im Ausland, ausgewählte Jahre (Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK 2012a).....	70
Abb. 4: Fremdsprachenassistentinnen Turnus 2011/12 (Stand: Jänner 2012), (Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK: 2012b).....	71
Abb. 5: Raster zur Feinanalyse (bisherige Ausbildungen und Erfahrungen).....	93
Abb. 6: Auslandserfahrung als Schülerin.....	99
Abb. 7: Auslandsaufenthalt als Au-pair.....	103
Abb. 8: Studienbezogener Auslandsaufenthalt.....	107
Abb. 9: Unterrichtsbezogenes Auslandspraktikum.....	110
Abb. 10: DaF-Auslandspraktikum.....	112
Abb. 11: Urlaube und Reisen.....	116
Abb. 12: Sonstige Auslandsaufenthalte.....	118
Abb. 13: Auslandsaufenthalte.....	120
Abb. 14: LA ZLS: Aufteilung der genannten Auslandsaufenthalte.....	121
Abb. 15: LA NZLS: Aufteilung der genannten Auslandsaufenthalte.....	122
Abb. 16: LA ZLS: Bisherige Auslandsaufenthalte – Vergleich ZL und NZL.....	123
Abb. 17: LA NZLS: Bisherige Auslandsaufenthalte – Vergleich ZL und NZL.....	123
Abb. 18: LA ZLS: Mehrfachnennungen frühere Auslandsaufenthalte (Kategorien).....	124
Abb. 19: LA NZLS: Mehrfachnennungen frühere Auslandsaufenthalte (Kategorien).....	125
Abb. 20: Didaktische Ausbildung.....	130
Abb. 21: Schulpraktika.....	134
Abb. 22: Unterrichtspraktikum.....	137
Abb. 23: Ausbildung und Unterrichtserfahrung DaF/DaZ.....	141
Abb. 24: Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika.....	142
Abb. 25: LA ZLS: Mehrfachnennungen Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika (Kategorien).....	143
Abb. 26: LA NZLS: Mehrfachnennungen Ausbildungen und ausbildungsbezogene Praktika (Kategorien).....	144
Abb. 27: Nachhilfe.....	148
Abb. 28: Erfahrungen Kinder- und Jugendarbeit.....	151
Abb. 29: Sonstige Erfahrungen im pädagogischen Bereich.....	155
Abb. 30: Arbeitserfahrungen.....	156
Abb. 31: LA ZLS: Mehrfachnennungen Arbeitserfahrungen (Kategorien).....	157
Abb. 32: LA NZLS: Mehrfachnennungen Arbeitserfahrungen (Kategorien).....	157
Abb. 33: Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen.....	160
Abb. 34: Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen im Detail.....	161
Abb. 35: Bisherige Ausbildungen und Arbeitserfahrungen: Mehrfachnennungen (Kategorien).....	162
Abb. 36: Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen DaF/DaZ – Übersicht Primärdokumente.....	165
Abb. 37: Bisherige Ausbildung oder Erfahrung DaF/DaZ – numerische Übersicht.....	166
Abb. 38: Bisherige Ausbildungen und Erfahrungen DaF/DaZ - Detailübersicht.....	167

Abb. 39: Zeithorizont – Rückbezug auf bisherige Ausbildungen und Erfahrungen bei der Bewerbung	208
Abb. 40: In die Auswertung einbezogene Fälle	216
Abb. 41: Transkriptionssystem	219
Abb. 42: Ausgewählte biographische Stationen der Interviewpartnerinnen	228
Abb. 43: Zeithorizont – Rückbezug auf Ausbildungen und Erfahrungen vor der Programmteilnahme	232
Abb. 44: Entscheidung zur Programmteilnahme	238
Abb. 45: Biographie und Zeitpunkt des pädagogischen Auslandspraktikums	245
Abb. 46: Einblick in ein fremdes Schulsystem	251
Abb. 47: Die wichtigsten Unterrichtserfahrungen	258
Abb. 48: Fremdsprachenassistenz und der Berufswunsch Lehrerin	261
Abb. 49: Berufseinstieg in Österreich	268
Abb. 50: Berufseinstieg - was hat die Programmteilnahme rückblickend gebracht?	271
Abb. 51: Erzählen von der Programmteilnahme im Unterricht	274
Abb. 52: Deutsch als Fremdsprache	280
Abb. 53: Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse	284
Abb. 54: Im Ausland leben	294
Abb. 55: Wertung	296
Abb. 56: Die lehrreichsten Erfahrungen	300
Abb. 57: Biographische Elemente nach der Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum – Vergleich Bewerbungstext und retrospektive Interviews	309
Abb. 58: Programmphasen	339

11. Anhang

Anhangübersicht

- A. Auszug Forschungstagebuch
- B. Dokumentenanalyse: Kodierter Textausschnitt
- C. Dokumentenanalyse: Ausschnitt des Kategoriensystems
- D. Dokumentenanalyse: Memo (exemplarisch)
- E. Interviews: Erste Kontaktaufnahme
- F. Interviews: Abklärung der Umsetzung
- G. Interviews: Kurzfragebogen
- H. Interviews: Leitfaden
- I. Interviews: Protokollbogen
- J. Interviewauswertung: Beispiel Kategorisierung
- K. Interviews: Memo (exemplarisch)

A. Auszug Forschungstagebuch

Nutzen / Lehrerbildungsprozesse
von Holothuriprogrammen

→ Auswahl der Frg:
"Was ist dir, Programmteilnehmer
gerade?"

Tätigkeitsbereich aussetzen:

→ Frageblock "Unterrichtserfolg"

→ Hat sich hier viel in Unterrichts-
erfolg geändert?
→ wenn ja: wie?

→ Frageüberblick "Persönliches Herz"

→ Was ist Ihnen die wichtigste Erfahrung?
Erfahrungsgewinn, persönliche Tipps?

Tutorien:

① Chemische Assistentinnen →

② Studierende

③ Unterschiedliche SchülerInnen oder Schüler?
Programmentwicklung

W. Vergleich von in Töbelerkriterien
2. 100 in Intervallgruppen

→ muss man bei Schüler Eltern weiter
fragen?

→ fast keine nur bei den
Baum zeitlich zu belegen

Zeitraum: zwischen 5. u. 7. Jahre nach SA
(SA 2003-05)

Wird es in Intervall mit Direktor: es wird
über ehemalige SA gemacht, ohne dass
dieser Antwort ist.

→ mit SA weiter Intervallfragen der
Drehkreuz durchgehen

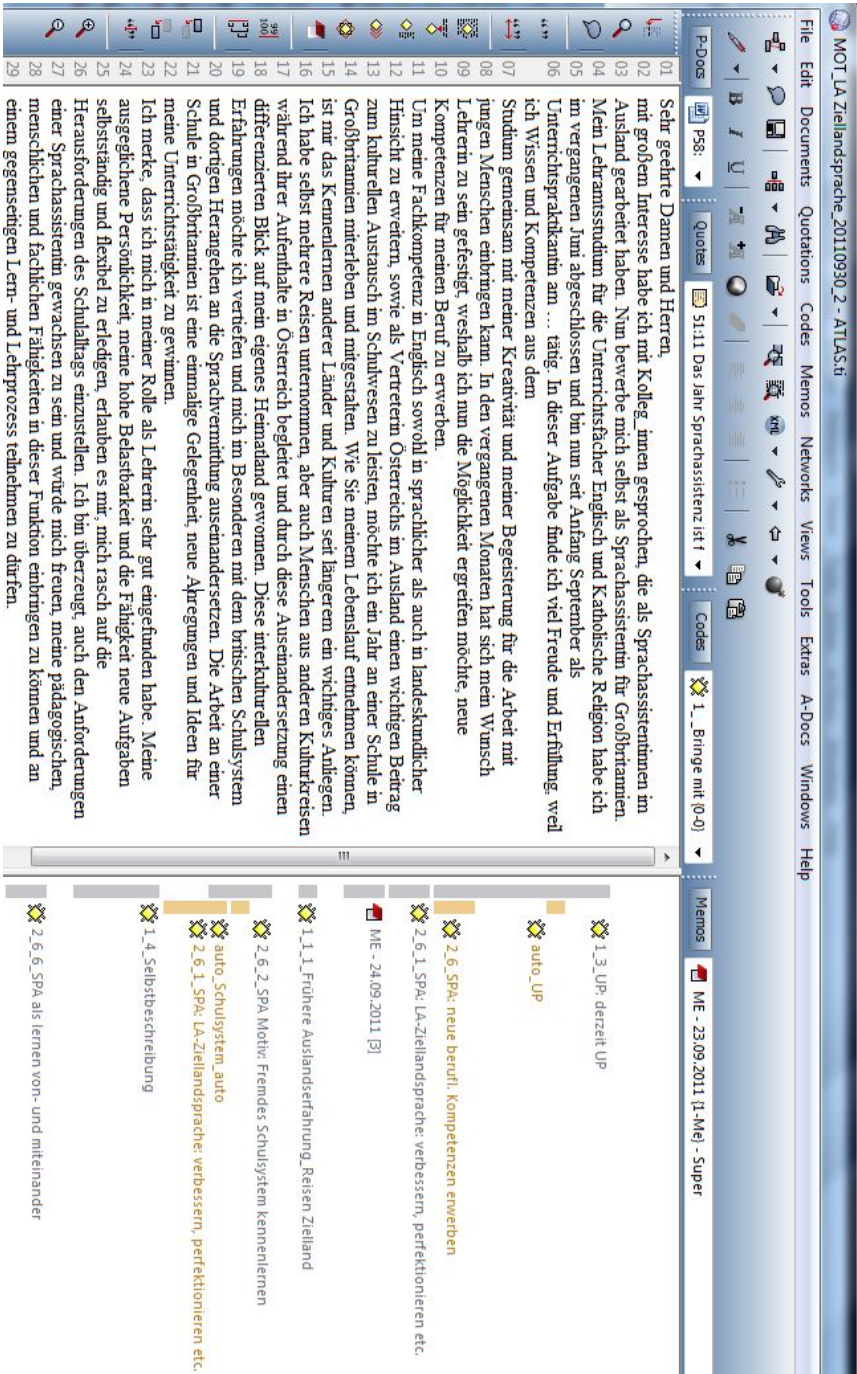
Direktor: → wenn sehen sie mehr
für zukünftige Aktivitäten an Teilnahme SA?

→ welche Komp. hat Schüler (Sprachlehrer / Nicht-
Sprachler)

→ welche von Teilnahme? wenn ja wo?

→ kann das sein Spz. Kompetenzen in
Schule einbringen?
→ welche von wo werden ...

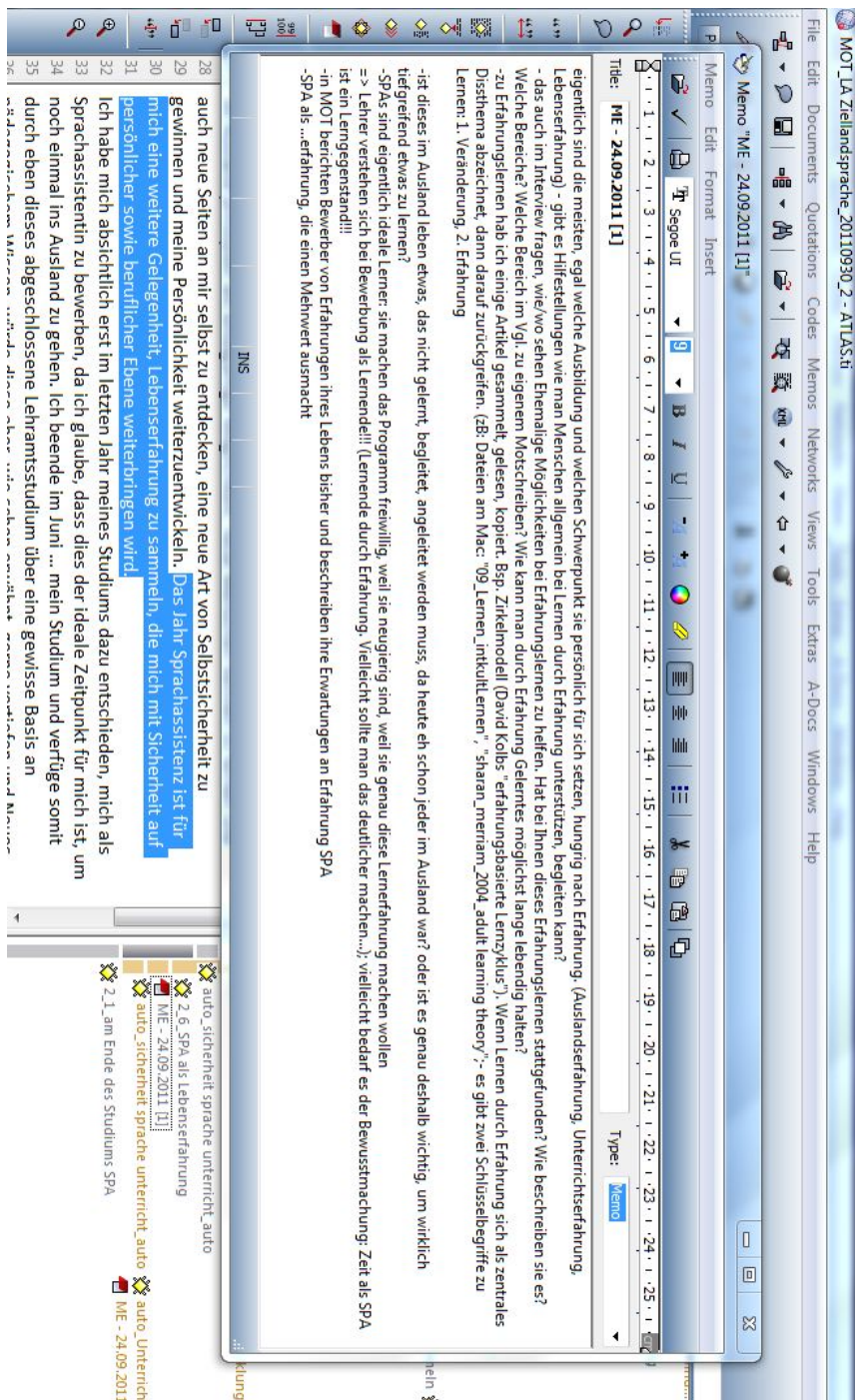
380



C. Dokumentenanalyse: Ausschnitt des Kategoriensystems



D. Dokumentenanalyse: Memo (exemplarisch)



Memo "ME - 24.09.2011 [1]"

Title: ME - 24.09.2011 [1] Type: Memo

eigentlich sind die meisten, egal welche Ausbildung und welchen Schwerpunkt sie persönlich für sich setzen, hungrig nach Erfahrung. (Auslandserfahrung, Unterrichtserfahrung, Lebenserfahrung) - gibt es Hilfestellungen wie man Menschen allgemein bei Lernen durch Erfahrung unterstützen, begleiten kann?

- das auch im Interview fragen, wie/wo sehen Ehemalige Möglichkeiten bei Erfahrungslernen zu helfen. Hat bei Ihnen dieses Erfahrungslernen stattgefunden? Wie beschreiben sie es?

Welche Bereiche? Welche Bereich im Vgl. zu eigenem Mitschreiben? Wie kann man durch Erfahrung Gelerntes möglichst lange lebendig halten?

-zu Erfahrungslernen hab ich einige Artikel gesammelt, gelesen, kopiert. Bsp. Zirkelmodell (David Kolbs 'erfahrungsbasierte Lernzyklus?'). Wenn Lernen durch Erfahrung sich als zentrales Dissthema abzeichnet, dann darauf zurückgreifen. (zB: Dateien am Mac: '09_Lernen_inkult_lernen', 'sharian_merriman_2004_adult_learning_theory'- es gibt zwei Schlüsselbegriffe zu Lernen: 1. Veränderung, 2. Erfahrung

-ist dieses im Ausland leben etwas, das nicht gelernt, begleitet, angeleitet werden muss, da heute eh schon jeder im Ausland war? oder ist es genau deshalb wichtig, um wirklich tiefgreifend etwas zu lernen?

-SPAs sind eigentlich ideale Lerner: sie machen das Programm freiwillig, weil sie neugierig sind, weil sie genau diese Lernerfahrung machen wollen

=> Lehrer verstehen sich bei Bewerbung als Lernende!! (Lernende durch Erfahrung. Vielleicht sollte man das deutlicher machen...); vielleicht bedarf es der Bewusstmachung: Zeit als SPA ist ein Lerngegenstand!!!

-in MOT berichten Bewerber von Erfahrungen ihres Lebens bisher und beschreiben ihre Erwartungen an Erfahrung SPA

-SPA als ...erfahrung, die einen Mehrwert ausmacht

28 auch neue Seiten an mir selbst zu entdecken, eine neue Art von Selbstsicherheit zu
29 gewinnen und meine Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Das Jahr Sprachassistent ist für
30 mich eine weitere Gelegenheit, Lebenserfahrung zu sammeln, die mich mit Sicherheit auf
31 persönlicher sowie beruflicher Ebene weiterbringen wird

32 Ich habe mich absichtlich erst im letzten Jahr meines Studiums dazu entschieden, mich als
33 Sprachassistentin zu bewerben, da ich glaube, dass dies der ideale Zeitpunkt für mich ist, um
34 noch einmal ins Ausland zu gehen. Ich beende im Juni ... mein Studium und verfüge somit
35 durch eben dieses abgeschlossene Lehramtsstudium über eine gewisse Basis an

2_1 am Ende des Studiums SPA
2_6_SPA als Lebenserfahrung
ME - 24.09.2011 [1]
auto_sicherheit sprache unterricht_auto
auto_Unterricht
ME - 24.09.2011

E. Interviews: Erste Kontaktaufnahme

Liebe Frau [Familiennamen],

Mein Name ist Silvia Flotzinger-Aigner und ich studiere Germanistik mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien. Ich habe selbst einige Jahre Deutsch als Fremdsprache unterrichtet und schreibe jetzt an meiner Dissertation über Auslandsphasen in Lehrerbiographien. Für meine Studie suche ich ehemalige Teilnehmerinnen am Fremdsprachenassistentenprogramm, die nach der Fremdsprachenassistenten an einer Schule in Österreich als Lehrerin begonnen haben zu unterrichten und die bereit sind, über die Zeit im Ausland sowie den Schuleinstieg in Österreich zu erzählen. Dabei ist nicht entscheidend, ob Sie derzeit noch als Lehrerin in Österreich tätig sind – als Gesprächspartnerinnen kommen alle ehemaligen Fremdsprachenassistentinnen in Frage, die nach der Programmteilnahme mindestens ein Schuljahr in Österreich unterrichtet haben, ungeachtet der derzeitigen Beschäftigung. Geplant sind Interviews, die ca. 40 bis 60 Minuten dauern (gerne auch via Skype oder telefonische) und die anonymisiert ausgewertet werden.

Ich wäre über Ihre Rückmeldung an meine Mailadresse sehr dankbar und würde mich über Ihre Bereitschaft, an der Studie teilzunehmen, sehr freuen.

Mit lieben Grüßen,

Silvia Flotzinger-Aigner

F. Interviews: Abklärung der Umsetzung

Liebe Frau [Familiennamen],

Vielen Dank für Ihre Antwort und Ihre Bereitschaft zu einem Gespräch!

Hier ein paar Infos zum geplanten Ablauf: das Gespräch beginnt mit einer kurzen Information zum Forschungsprojekt und zum Ablauf des Interviews; zweiter Schritt ist das gemeinsame Besprechen einiger Eckpunkte zu Ihrer Biographie (ca. 6-8 Fragen zu Studium, Beruf, Auslandsaufenthalten), als drittes folgt der Interviewteil mit offenen Fragen.

Ich schicke Ihnen mal ein paar Terminvorschläge für die kommende Woche. Könnten Sie vielleicht ein bis zwei Terminmöglichkeiten auswählen? Sollte kein Termin dabei sein, der für Sie günstig ist, geben Sie mir ein paar Vorschläge, am besten für die Zeit zwischen 17. Mai bis 3. Juni.

Montag	30.4.	17-21:00
Mittwoch	2.5.	20-21:00
Freitag	3.5.	16-19:00
Samstag	4.5.	10-16:00

Zu meinen Terminvorschlägen: wie gesagt wird das Gespräch ca. 40-60 Minuten dauern. Bei den Tagen an denen mehrstündige Fenster angegeben sind, wählen Sie einfach eine Stunde aus.

Ich bin erreichbar über [Kontaktangaben]
und stehe Ihnen gerne für Fragen zur Verfügung.

Mit lieben Grüßen,
Silvia Flotzinger-Aigner

G. Interviews: Kurzfragebogen

Interviewerin:	SFA
Interviewte Person:	
Gruppe: Studium: Fremdsprachenassistent – Land/Jahr	
Uni oder PH	
Studienabschluss	
Biographische Stationen zwischen Matura und Fremdsprachenassistent	
Biographische Stationen zwischen Fremdsprachenassistent und Interview	
Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsverhältnis zum Bewerbungszeitpunkt	
Sonstige biographische Stationen (Vergangenheit)	
Mögliche biographische Stationen (Zukunft)	

H. Interviews: Leitfaden

+Was verbinden Sie heute ganz spontan mit Ihrer Zeit als Fremdsprachenassistentin?

+Was waren für Sie die größten Unterschiede zwischen dem Schulsystem im Gastland und dem österreichischen Schulsystem?

+Wie profitieren Sie heute von Ihrem Einblick in ein fremdes Schulsystem?

+Wenn (in den Medien) über Reformen des Schulwesens diskutiert wird, denken Sie dann an Ihre eigenen Erfahrungen mit anderen Schulsystemen?

+Was waren für Sie die wichtigsten Erfahrungen, die Sie im Bereich Unterricht gesammelt haben?

+Was würden Sie rückblickend im Bezug auf Ihren Unterricht als Fremdsprachenassistentin anders machen?

+Welche Schulstufen haben Sie unterrichtet? Wie lief der Unterricht in Ihren Einheiten ab?

+Wie wichtig war Ihnen die Verbesserung Ihrer Fremdsprachenkenntnisse im Zuge der Fremdsprachenassistentenz?

+Haben sich Ihre Sprachkenntnisse so verbessert, wie Sie sich das vorgestellt haben?

+Wie wichtig ist die Fremdsprachenassistentenz heute noch für Ihre fremdsprachliche Kompetenz?

+Das Leben im Ausland im Rahmen der Fremdsprachenassistentenz: Wie hat sich diese Erfahrung aus heutiger Sicht auf Ihr weiteres Leben ausgewirkt?

+Was haben Sie durch das Leben im Ausland gelernt?

+Gibt es etwas, was Sie rückblickend Ihr Leben im Ausland betreffend anders machen würden?

+Denken Sie, dass die Fremdsprachenassistentenz zu Ihrer persönlichen Weiterentwicklung beigetragen hat?

+In welchen Bereichen konnten Sie sich persönlich weiterentwickeln?

+Welchen Stellenwert messen Sie der DaF-Erfahrung rückblickend bei?

+Was haben Sie speziell durch die Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichtserfahrung gelernt?

+Wo sehen Sie Zusammenhänge zwischen Ihrer heutigen Unterrichtstätigkeit und der Erfahrung als Fremdsprachenassistentin?

+Erzählen Sie im Unterricht öfters über Ihre Zeit als Fremdsprachenassistentin? Bei welchen Gelegenheiten? Was erzählen Sie zum Beispiel?

+Wie war der Berufs(wieder)einstieg in Österreich nach der Fremdsprachenassistentenz?

+Welchen Stellenwert messen Sie der Fremdsprachenassistentenz für Ihren Berufs(wieder)einstieg in Österreich bei?

+Welche Bedeutung messen Sie heute der Fremdsprachenassistentenz bei?

+Welche (persönlichen / beruflichen / ausbildungsbezogenen) Erfahrungen, die sie vor der Fremdsprachenassistentenz gemacht haben, halten Sie heute für bedeutsam für den Schritt, sich als Fremdsprachenassistentin zu bewerben?

+War für Sie der Zeitpunkt der Fremdsprachenassistentenz optimal im Lebensverlauf? Warum (nicht)? (Wann wäre ein besserer Zeitpunkt gewesen?, Weshalb?)

+Haben sich durch die Fremdsprachenassistentenz Ihre (beruflichen) Zukunftsvorstellungen geändert?

+Was war für Sie rückblickend die wichtigste, lehrreichste Erfahrung, die Sie durch die Fremdsprachenassistentenz gesammelt haben?

I. Interviews: Protokollbogen

Interviewerin:	SFA
Interviewte Person:	
Gruppe:	
Anmerkungen zur Kontaktaufnahme:	
Art des Interviews:	
Datum, Dauer, Ort:	
Gesprächsatmosphäre:	
Kooperationsstil, Kooperationsbereitschaft:	
Kommunikationsstil, Sprechstil:	
Veränderungen im Interviewverlauf:	
Besondere Vorkommnisse (Unterbrechungen etc.)	
Erste Interpretationsideen:	

J. Interviewauswertung: Beispiel Kategorisierung

Profitieren von Einblick in ein fremdes Schulsystem

JA,
ÄHNLICHE SYSTEMELEMENTE AN SPEZIFISCHEN SCHULE IN ÖSTERREICH (=>
VERTRAUT)

-vom Schulsystem haben wir doch ähnliche Züge, die wir von dort auch übernehmen, obwohl wir doch nach dem österreichischen System unterrichten, aber es wird versucht ein bisschen ähnlich alles zu machen. Ahm und es hilft natürlich irrsinnig, wenn man es kennt und wenn man auch den Vergleich hat. Ja. Also ich profitiere irrsinnig davon, ja.

(Birgit)

-Naja, sagen wir einfach so *department meetings*, ich glaube vielleicht nicht so sehr die Schulstruktur selber, also wir haben natürlich die Erste bis Achte rauf zur Matura, aber eher die Zusammenarbeit der Lehrer, die ein bisschen mehr strukturiert ist, also wirklich Fächer und ahm, überhaupt, wir haben zum Beispiel einmal pro Woche eine Konferenz, das ist etwas, was ich von England kenne, die haben das dort auch immer so gehabt, so Fachmeetings und das ist bei ganz normal eigentlich.

(Birgit)

-Und mir hilft es natürlich auch, weil ich dann doch einige Kolleginnen und Kollegen habe, die aus Großbritannien kommen oder aus Amerika, wobei das da wieder anders ist, aber einfach zu verstehen, mit was die es vergleichen, weil die kennen natürlich wieder ihr System. Also es ist jetzt nichts Praktisches für die Schülerinnen und Schüler in dem Sinn, sondern ich glaub einfach mehr die Zusammenarbeit im Kollegium, die dadurch verbessert wird.

(Birgit)

JA,
FÜR (PROFESSIONELLEN?) UMGANG MIT NEUEN IDEEN (REFORMIDEEN IM
SCHULSYSTEM):

Isa: Einschätzen können, was woanders schon Usus ist bzw. weniger Berührungsängste haben:

Ja. Auf alle Fälle. Ich glaub, man sieht manches vielleicht, manchmal hat man vielleicht einfach die nötige Distanz, wenn eine neue Idee aufkommt, wenn die von oben kommt und ganz neu ist und ganz toll ist und vielleicht kennt man das schon und hat Erfahrungen gemacht damit, was bei uns neu ist vielleicht. Das kennt man schon und man sieht, das wird angewendet und es ist nicht so schlimm oder es funktioniert ja auch. In England gibt's ja schon lang ein Kurssystem und in Österreich wird ein Tara gemacht, was woanders ganz selbstverständlich ist, das ist woanders Alltag. Dass man da vielleicht ein bisschen Erfahrung schon gemacht hat und Berührungsängste abbauen hat können.

(Isa)

JA,
FÜR (PROFESSIONELLEN?) UMGANG MIT GRENZEN / FREIRÄUMEN, DIE Ö
SYSTEM BIETET

vom Schulleben, manche Sachen, die mir gefallen haben, die hab ich halt einfach übernommen. Da hat man als Lehrer ja eh Gott sei Dank einen Freiraum. Also ich hab als Naturwissenschaftlerin die Möglichkeit, dass ich die Klasse, die Klasse gehört mir, weil die Schüler kommen in den Saal, die kommen zu mir, also das kann zwar ein anderer Lehrer nicht

K. Interviews: Memo (exemplarisch)

motivieren, Ausblick als pull-Faktor,
Weg vom Studium

- Bezug zur Schule machen (Unterricht / Sprachlehre in o)

- private Situation

Freige der Alternative in o: würde nicht bei der
Sonderpädagogischen viele Hintergründe,
Abwäge, Alternative überlegen
denn (Sonder Sch, dass lebt, mal außerhalb
○ lebt ist wichtig), dass nicht nur.

Option, Alternative, Abwäge

- ⇒ Neugierig (neue Dinge, Ausblick machen)
- ⇒ private Situation (Frei, Trennung etc)
- ⇒ persönl. prägnante (Job, Geld)

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die Teilnahme von Lehrerinnen (in Ausbildung) an einem pädagogischen Auslandspraktikum. Pädagogische Auslandspraktika wie der bilaterale Fremdsprachenassistentenaustausch, an dem die empirische Untersuchung verortet wird, zeichnen sich durch drei Bestimmungsmerkmale aus: erstens durch das ausländische Umfeld, zweitens geht es um berufliches Lernen an authentischen Situationen, drittens findet das Praktikum im Tätigkeitsbereich von Bildung und Erziehung statt. Österreichische Fremdsprachenassistentinnen assistieren mehrere Monate lang an einer Schule im Ausland im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Das Forschungsziel besteht in der Entwicklung einer gegenstandsbegründeten Theorie zu Unterrichtserfahrung im Ausland und Berufseinstieg als Lehrerin. Gemäß der ‚Grounded Theory Methodology‘ (GTM) wird offen an das Feld herangegangen. Allgemeine Fragen nach den Zusammenhängen, die Lehrerinnen zwischen ihrer Unterrichtserfahrung im Ausland und dem Berufseinstieg in Österreich sehen, leiteten zu Beginn die Untersuchung. Genauere Fragestellungen entwickelten sich über die sukzessive Erforschung des Gegenstands mittels der Methode des permanenten Vergleichs.

Als theoretische Grundlagen dienen einerseits Erkenntnisse der Mobilitätsforschung: empirische Forschungsarbeiten zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten und zu pädagogischen Auslandspraktika werden vergleichend dargestellt und der Frage nach Qualitätskriterien bei bildungsbezogenen Auslandsaufenthalten wird nachgegangen. Als weitere theoretische Basis stützt sich die Forschungsarbeit auf Erkenntnisse der Bildungs- und Erziehungswissenschaft: Ausgehend vom Begriff der Biographie wird der Berufseinstieg von Lehrerinnen als eine berufsbiographische Phase und dessen Erforschung betrachtet. Die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen wird als Lernprozess beschrieben, Kompetenzfelder professioneller pädagogischer Praxis werden erläutert und lerntheoretische Grundlagen beleuchtet.

In einem weiteren Abschnitt wird das bilaterale Fremdsprachenassistentenprogramm als Mobilitätsprogramm beschrieben, bevor die methodologische Verortung der empirischen Studie dargelegt wird. Den methodologischen Rahmen der Studie bildet die ‚Grounded Theory Methodology‘. In einem ersten empirischen Schritt wurden Motivationsschreiben von Bewerberinnen (178 Texte) um eine Stelle als Fremdsprachenassistentin ausgewertet. Die Auswertung der Texte lieferte erste Aufschlüsse über den Forschungsgegenstand und Ideen für die weitere Richtung der Forschung. Das Vorgehen bei der Auswertung orientierte sich am thematischen Kodieren, einzelne Textabschnitte wurden einer Feinanalyse unterzogen und Memos verfasst, die als Theorienotizen festgehalten wurden. In einem weiteren Forschungsschritt wurde der retrospektive Blick auf die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum untersucht. Um diese Perspektive zu ergründen, wurden insgesamt 14 Interviews mit ehemaligen Fremdsprachenassistentinnen geführt. Die episodischen Interviews wurden thematisch ausgewertet. Eine Kurzbeschreibung der Fälle und eine biographische Vergleichsleiste ergänzen die Auswertung.

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde eine gegenstandsbegründete Theorie entwickelt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum eine biographisch geprägte Lern- und Entwicklungsmöglichkeit darstellt. Wesentliche Aspekte der beiden Kernkategorien – biographische Prägung und das Programm als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit – sind die Latenz der biographischen Option, die biographische Verankerung und der subjektiv beigemessene Wert und Sinn einerseits sowie antizipierte und nichtantizipierte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und die Diversität der Lernumgebungen andererseits. Die Teilnahme am pädagogischen Auslandspraktikum ist unter anderem vom Interesse an Lernen und Entwicklung motiviert. Die gegenstandsbegründete Theorie mit den hier skizzierten Eigenschaften kann nicht nur auf die Teilnahme am bilateralen Fremdsprachenassistentenprogramm angewendet werden, sondern auf alle pädagogischen Auslandspraktika, die auf Basis ähnlicher Parameter operieren. Wesentliche Kriterien sind dabei die Zielgruppe, die Teilnahmebedingungen, die Aufenthaltsdauer und das Tätigkeitsprofil. Die Ergebnisse der Forschung legen eine Pädagogisierung von Mobilitätsprogrammen

nahe, um so den Teilnehmerinnen die notwendigen Werkzeuge in die Hand zu geben, das Lernpotenzial von Auslandspraktika zu nützen.

Abstract

The focus of this research is the participation of (preservice) teachers in pedagogical internships abroad. Pedagogical internships abroad such as the bilateral foreign language assistants programme, in which the research is located, can be characterised by three features: firstly, by their setting in a foreign country; secondly, they are about vocational learning in authentic situations; thirdly, the internships take place in the field of education. Austrian language assistants support teachers abroad whose subject is German as a foreign language.

The principal objective of this study is to develop a Grounded Theory about teaching experience abroad and the entry of teachers into professional life. In accordance with the Grounded Theory Methodology (GTM) the subject is approached from an open perspective. The research was guided by general questions on the relationship between teaching experience abroad and the entry of teachers into professional life in Austria. In the course of the research process more focused questions emerged through constant comparison.

The thesis draws on findings in the field of mobility research. Empirical research on study abroad and internships abroad is presented in a comparative overview, and the question of quality criteria for educational stays abroad is addressed. Furthermore, findings in the field of education have provided theoretical principles: on the basis of the term 'biography' a closer look is taken on the entry of teachers into professional life as a phase in their occupational biographies. The professional development of teachers is described as a learning process, domains of professional teaching practice are outlined, and principles of learning theory are presented. Another section deals with the bilateral foreign language assistants programme as a mobility programme.

The Grounded Theory Methodology constitutes the methodological framework of the empirical study. In a first empirical step, letters of motivation of applicants to the foreign language assistants programme were analysed (178 texts). The analysis

provided initial information on the subject and led to ideas that guided the further research process. The data analysis was based on thematic coding, various sections were subject to a detailed analysis. Reflection on the data and first conceptualisations were written down in memos and theory notes. In a further research step, the participation of (preservice) teachers in the foreign language assistants programme was analysed in retrospect. For that purpose, interviews were held with former language assistants (14 persons). Thematic coding was used to analyse the episodic interviews. Short case descriptions and a comparative bar chart depicting biographical steps add to the analysis.

In the course of the research process, a Grounded Theory was developed. The central finding of the study is that preservice teachers describe their participation in the pedagogical internship as an opportunity to learn and develop. Besides, their participation is biographically influenced. Central aspects of the two core categories – biographical influence and the programme as opportunity to learn and develop – are the latency of the biographical option, the biographical embedding and the subjective value and meaning on the one hand and anticipated and non-anticipated opportunities to learn and develop and the diversity of the learning environment on the other hand. Participation in the foreign language assistants programme is closely linked to the applicants' interest in learning and development. The Grounded Theory with the outlined properties cannot only be applied to the foreign language assistants programme but also to other mobility programmes operating under similar parameters. Fundamental criteria are the target group, requirements of participation, the length of stay and the job profile. The results of the study lead to the suggestion to 'pedagogicise' mobility programmes in order to provide participants with the necessary tools to use the learning potential that internships abroad offer.

Curriculum Vitae

Ausbildung:

Okt. 08	Beginn des Doktoratsstudiums Universität Wien
Jan. 07-Mai 08	Master Studium German Studies Abschluss: Master of Arts University of Connecticut (USA)
Okt. 00-Juni 03	Lehramt Englisch, Geographie und Wirtschaftskunde Zweiter Studienabschnitt. Abschluss: Mag.a phil. Universität Wien
Okt. 98-Juni 00	Lehramt Englisch, Geographie und Wirtschaftskunde Abschluss des ersten Studienabschnitts Leopold Franzens Universität Innsbruck

Berufserfahrung:

Dez. 09-Juli 13	Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK (KulturKontakt Austria) Teamleiterin Programmleitung bilaterales Fremdsprachenassistentenprogramm Projektkoordination Mobilitätsprogramme für Lehrerinnen
Sept. 08-Juni 12	Erwachsenenbildung Kursleiterin, Prüferin Berufsreifeprüfung Englisch
Sept. 08-März 10	Johannes Kepler Universität Linz Lektorin Deutsch als Fremdsprache
Jan. 07-Mai 08	University of Connecticut (USA) Lektorin Deutsch als Fremdsprache Assistentin „Linkage Through Language“
Aug. 06-Dez. 06	Deutsches Kulturzentrum Monterrey (Mexiko)
Aug. 03-Aug. 06	Lehrtätigkeit AHS – BG 8 Piaristengymnasium Vertragslehrerin, Klassenvorstand, Fachkoordinatorin Englisch
Aug. 03-Aug. 04	Unterrichtspraktikum AHS – BG 8 Piaristengymnasium

Veröffentlichung:

Vom DaF-Unterrichten im Ausland zum Schuleinstieg in Österreich – Rekonstruktion einer berufsbiographischen Phase und deren Bedeutung für SprachassistentInnen. In: Clar, Peter (Hrsg.) (2013): *Zeitgemäße Verknüpfungen*. Praesens Verlag: Wien, S. 225-242 (in Druck).