

# Praxisphasen

innovativ

JAN SPRINGOB

**Observing, learning and teaching abroad:  
Das Berufsfeldpraktikum an einer Schule im Ausland. Vorstellung  
des Begleitkonzepts und erster Evaluationsergebnisse an der  
Universität zu Köln.**



Praxisphasen innovativ (Band 10)

## Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:  
Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)  
Universität zu Köln  
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln  
Tel: +49 221 470-8610  
Fax: +49 221 470-8600  
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

Gestaltung und Satz: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln

Praxisphasen innovativ | Band 10 | Dezember 2019  
Titelbild: pixabay.com

ISSN: 2364-0782

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Das Berufsfeldpraktikum – die organisatorische Rahmung</b> .....	<b>4</b>
2.1 Wirksamkeit eines Praktikums – eine theoretische Einbettung .....	5
2.2 Einen Schritt weiter: das Praktikum im Ausland .....	7
<b>3. Das BFP-Seminarkonzept „Praktikum im Ausland“ an der UzK</b> .....	<b>9</b>
Die Vorbereitung – Teil I .....	9
Die Vorbereitung – Teil II .....	12
Die Begleitung und Nachbereitung .....	13
<b>4. Rückmeldungen der Studierenden: die Evaluation</b> .....	<b>14</b>
<b>5. Ausblick</b> .....	<b>17</b>
<b>6. Literatur</b> .....	<b>19</b>

# 1. Einleitung

Die Universität zu Köln (UzK) ist mit mehr als 14 000 Lehramtsstudierenden die größte lehrerInnenbildende Universität in Deutschland und bildet alle fünf in Nordrhein-Westfalen (NRW) gesetzlich vorgesehenen Lehramtsstudiengänge (Grundschule; Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule; Gymnasium und Gesamtschule; Berufskolleg; Lehramt für Sonderpädagogik) aus. Die komplexen Strukturmerkmale des Studiums mit zwei Praxisphasen in den ersten beiden Jahren, der Bachelorarbeit im dritten, dem sechsmonatigen Praxissemester im vierten und der Masterarbeit im finalen fünften Jahr, stellen allein schon hohe Anforderungen an Lehramtsstudierende. Nimmt man die inhaltlichen Fachstandards der Kultusministerkonferenz und die gesetzlichen Vorgaben des Landes NRW für die Fächer hinzu, wird eines deutlich: Einen Spielraum für Mobilitätsfenster im Lehramtsstudium gibt es aufgrund dieser limitierenden Parameter eigentlich kaum. Die obligatorischen Praxisphasen im Bachelorstudium sind hier eine passende Möglichkeit, um einen – wenn auch kürzeren – Auslandsaufenthalt inklusive Praxiserfahrung zu realisieren.

LehrerInnen werden in Deutschland nach vor allem (bundes)länderspezifischen Vorgaben für einen nationalen Arbeitsmarkt ausgebildet. Somit stellen „professionsbezogene Auslandserfahrungen [...] für den Lehrer\_innenberuf bisher keinen festen Teil des Kompetenzprofils dar.“ (Buchholtz 2014, S. 98). Christiane Buchholtz (2014) betont, dass sich jedoch insbesondere im Ausland Erfahrungsräume für Lehramtsstudierende eröffnen, „um ihre in der eigenen Schul- und Ausbildungszeit erworbene Kenntnis von Bildung und Schulpraxis durch eine Kenntnis von Alternativen bzw. einer Pluralität von Praktiken und Ansätzen zu erweitern.“ (ebd.). Gerade die vergleichende Perspektive – Wie wird Lernen und Lehren institutionell in einem anderen Land gerahmt, umgesetzt und gestaltet? – eröffnet Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge die Möglichkeit, ihre eigene (Aus)Bildungsbiographie auf der Basis von Alteritätserfahrungen zu hinterfragen. Es darf angenommen werden, dass eine Auslandserfahrung vor diesem Hintergrund vielen Studierenden interessant erscheint. Die Entscheidung für einen studienbezogenen Aufenthalt im Ausland fällt vielen aber offenbar – nicht zuletzt strukturbedingt – schwer.

Das Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln (ZfL) führt seit April 2015 eine Umfrage bei den Bachelor- und Master-AbsolventInnen aller Lehramtsstudiengänge der UzK durch. Knapp 5.500 Datensätze konnten bisher (Stand Juli 2019) erhoben und ausgewertet werden: Ca. 26 % der Studierenden absolvierten einen Auslandsaufenthalt, davon ca. 62 % im Bachelor und 38 % im Master. Circa 50 % der Studierenden blieben drei bis sechs Monate im Ausland, und ca. 40 % der Befragten haben währenddessen ein Praktikum und ca. 37 % ein Semester an einer Universität absolviert. 33 % aller Befragten gingen freiwillig ins Ausland, die restlichen 67 % mussten einen obligatorischen Auslandsaufenthalt im Rahmen ihres Studienfachs (moderne Fremdsprachen) absolvieren. 61 % der Befragten antworteten, dass der Auslandsaufenthalt ihr Studium verlängert habe. 53 % erhielten finanzielle Unterstützung durch ein Stipendium. Insgesamt muss bei der Betrachtung der Zahlen zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen und Studi-

enfächern unterschieden werden. Studierende im Studiengang für das Lehramt an Grundschulen (ca. 10 %) und Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (13 %) zeigen eine deutlich geringere Auslandsmobilität als Studierende moderner Fremdsprachen; letztere sind unter den Lehramtsstudierenden deutlich mobiler bzw. müssen das angesichts der Studienbedingungen sein.

Jan Kercher und Martin Schifferings (2019) fassen zusammen, dass etwa die Hälfte der Lehramtsstudierenden eine stark überdurchschnittliche (Lehramt Gymnasium), die andere Hälfte hingegen eine stark unterdurchschnittliche Auslandsmobilität während des Studiums aufweist (vgl. ebd., S. 239). Diese Zahlen werden auch durch die Erhebung am ZfL bestätigt. Pauschal von einer geringen Affinität für Auslandsaufenthalte bei Lehramtsstudierenden zu sprechen, greift somit zu kurz. Gleichzeitig verdeutlichen die Zahlen den Handlungsbedarf beim Aspekt der Mobilität angehender LehrerInnen im Kontext von Internationalisierungsbemühungen der lehrerInnenbildenden Hochschulen. Die Internationalisierung der LehrerInnenbildung wird dabei bereits seit einigen Jahren intensiv diskutiert. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) veranstaltete im Herbst 2013 gemeinsam mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) eine eigene Fachkonferenz zum Thema, und in der Folge wurden verschiedene Positionspapiere, Resolutionen und Empfehlungen veröffentlicht (vgl. u. a. Kricke & Kürten 2015, DAAD 2013, HRK 2015, HRK 2014). Der vorliegende Beitrag nimmt nun die Gelegenheit, einen Auslandsaufenthalt im Rahmen des Lehramtsstudiums an der UzK zu absolvieren, näher in den Blick: das Berufsfeldpraktikum (BFP) an einer Schule im Ausland.

Ein Auslandsaufenthalt bringt oft neue, begeisternde Eindrücke mit sich, stellt die angehenden PädagogInnen gleichzeitig jedoch auch vor zahlreiche Herausforderungen. In einem Auslandspraktikum können Studierende sicher hautnah erfahren, welche Rolle Schule und Unterricht in anderen Ländern spielen. Diese ungewohnte Perspektive kann ihnen potentiell helfen, die eigene zukünftige LehrerInnenrolle produktiv zu reflektieren. Das Eintauchen in neue Lebens- und Lernwelten während eines Auslandsaufenthalts kann, so die Hoffnung, den späteren Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer positiv beeinflussen. „Die Studierenden sollen ins Ausland gehen, um ihren Horizont zu erweitern, sich unerwarteten Situationen zu stellen und an den Erlebnissen und Erfahrungen zu wachsen.“ (Finkenzeller et al. 2014, S. 103). Ein Selbstläufer, davon darf gleichzeitig ausgegangen werden, ist ein Praktikum, egal ob an einer Schule in Deutschland oder im Ausland, jedoch in den meisten Fällen nicht. Was muss bzw. sollte somit vor- und nachbereitend sowie begleitend getan werden, um die Praxisphasen möglichst gewinnbringend für die Professionalisierung der angehenden LehrerInnen zu nutzen? Die gewünschte Horizonterweiterung und ein Lernzuwachs können schließlich nur erfolgen – darauf sei schon an dieser Stelle deutlich hingewiesen – wenn eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und eine Reflexion der komplexen Gegebenheiten sowie die daraus folgende Einbettung der gemachten Erfahrungen stattfindet.

Aufbauend auf einer kurzen Vorstellung des allgemeinen BFP-Konzepts an der UzK, wird eine theoretische Rahmung vorgenommen: Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Praxisphasen im Lehramtsstudium, die natürlich auch für ein Praktikum an einer Schule im Ausland gelten, werden angerissen, ebenso wie Forschungsergebnisse zu

Auslandsaufenthalten in Lehramtsstudiengängen und den damit zusammenhängenden Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen in der Lehramtsausbildung. Hier wird zusammengetragen und analysiert, was diese Erkenntnisse für die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Studierenden, die ein Praktikum an einer Schule im Ausland absolvieren, bedeuten können. Aufbauend auf dieser theoretischen Rahmung wird das BFP-Seminar „Begleitung des bildungswissenschaftlichen Berufsfeldpraktikums. Vor- und Nachbereitung des Schulpraktikums im Ausland“ vorgestellt und erste Evaluationsergebnisse des Seminars präsentiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick, sowohl in Bezug auf das BFP-Seminar selbst, als auch darüberhinausgehend, auf die Internationalisierung der LehrerInnenbildung an der UzK im Allgemeinen.

## **2. Das Berufsfeldpraktikum – die organisatorische Rahmung**

Das BFP ist die zweite Praxisphase des Lehramtsstudiums. Aufbauend auf den bereits in der ersten Praxisphase, dem Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) gesammelten schulischen Erfahrungen an der gewählten Schulform bietet das BFP Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, außerschulische Schwerpunkte im pädagogischen Feld zu setzen. „Die Verzahnung von Theorie und Praxis ab einer sehr frühen Phase des Studiums und der studienbegleitende Transfer akademischen Wissens in praktische Handlungsfelder sind zentrale Kennzeichen der neuen LehrerInnen(aus)bildung.“ (Krämer & Hesse 2016, S. 5). Ziel des BFP an der UzK ist, dass Studierende an das Lehramt angrenzende pädagogische, soziale oder fachbezogene Berufe kennenlernen. Die für das Praktikum angestrebten Lernergebnisse orientieren sich an den in der Lehramtszugangsverordnung (2016) definierten Kompetenzen und Standards. Die Studierenden (a) erlangen zusätzliches Wissen und Können in außerschulischen Handlungssituationen und erweitern ihre Perspektive um andere soziale und pädagogische Berufsfelder, (b) stellen Beziehungen zwischen beruflichen Situationen und deren Erfordernissen her und erproben sich in der Mitgestaltung und Ausführung von (pädagogischen) Handlungssituationen, (c) hinterfragen ihre subjektiven Theorien des Arbeitsfeldes Schule und des LehrerInnenberufs, bauen diese ab oder entwickeln sie weiter, (d) überdenken und reflektieren ihren Professionalisierungsprozess sowie ihre Berufswahl, (e) stellen Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen her, (f) erweitern ihre Erfahrungen im kooperativen Lernen sowie forschenden Lernen und (g) lernen Heterogenität für die Bildungs- und Entwicklungsbegleitung zu nutzen (vgl. MSB NRW 2016). Insgesamt ist ein Anschluss an die berufsbiografischen und selbstreflexiven Maßnahmen des EOP vorgesehen und im persönlichen Portfolio fortzuführen. Die Studierenden sollen sich aktiv in diesem online-gestützten Portfolio mit ihrem bisherigen Selbstkonzept als LehrerIn

auseinandersetzen, ihre Berufswahl kritisch hinterfragen und aus ihrer Lernbiografie heraus differenziert begründen und gegebenenfalls korrigieren können.

Die Studierenden können ihr BFP (1.) im Rahmen eines Projekts des ZfL absolvieren, (2.) sich selbstständig einen Praktikumsplatz suchen (häufig gewählte Praktikumsorte sind Einrichtungen der freien Kinder- und Jugendarbeit, Offener Ganzttag, Tätigkeit im Zusammenhang mit dem studierten Fach, z. B. in einem Verlag oder Labor) oder (3.) das BFP für eine Erfahrung an einer Schule im Ausland nutzen. Zunehmend entscheiden sich Lehramtsstudierende für die letztgenannte Variante. Mit dem Programm [internships@schoolsabroad](mailto:internships@schoolsabroad) bietet das ZfL in Zusammenarbeit mit Abteilung 93/Internationale Mobilität des International Office der UzK Lehramtsstudierenden eine passgenaue Möglichkeit, ein Praktikum an einer Schule im Ausland zu realisieren. Gestartet mit zwei Studierenden und zwei Partnerinstitutionen im Jahr 2015, gingen im Wintersemester 2018/19 86, im Sommersemester 2019 78 Studierende an eine der inzwischen über 80 Partnerschulen weltweit, z. B. nach Chile, Frankreich, Ghana, Großbritannien, Indien, Kanada, Kirgisien, Kolumbien, Österreich, Rumänien, Schweden, Spanien, in den Senegal oder die USA. Die Grundidee des Programms ist es, Lehramtsstudierende zu ermutigen, den ‚Blick über den Tellerrand‘ zu wagen. Interessierten soll die Möglichkeit geboten werden, einen kurzen und gut organisierten Praktikumsaufenthalt an ausgewählten Partnerschulen im Ausland zu absolvieren. Für alle Praktikumsvarianten sind die angestrebten Lerninhalte, besonders die Vertiefung und Differenzierung eines professionellen Berufsbildes sowie eine reflektierte Auseinandersetzung mit der institutionellen Eingebundenheit des Systems Schule in übergeordnete gesellschaftliche und politische Zusammenhänge zentral. Die inhaltliche Reflexion der im Praktikum gemachten Erfahrungen erfolgt in begleitenden Seminarsitzungen und im Portfolio.

## **2.1 Wirksamkeit eines Praktikums – eine theoretische Einbettung**

Praxiserfahrungen schon während des Studiums sind für Lehramtsstudierende zentral und beliebt (vgl. Markinus 2013, S. 76). „Sie stellen das ‚Herzstück‘ der LehrerInnenbildung dar, auf das in der Regel – und im Gegensatz zu anderen Anteilen der LehrerInnenbildung – höchstens ein kleiner Schatten des Zweifels fällt.“ (Hascher 2011, S. 8). Karl-Heinz Arnold et al. (2011) sprechen vom „Kernstück“ der Lehrerbildung (ebd., S. 9). Die Idee: Theorie und Praxis werden zusammengeführt, der Graben zwischen wissenschaftlichen Anteilen und dem Schulalltag wird überwunden (vgl. ebd., S. 10). Damit geht die Hoffnung einher, dass der Professionalisierungsprozess angehender PädagogInnen unterstützt wird (vgl. ebd.; vgl. auch Weyland 2014, S. 9f.).

Basierend auf der empirischen Befundlage rät Tina Hascher (2012) jedoch zu mehr Bescheidenheit, „was die Erwartungen an das Lernpotential von Praktika und den kontinuierlichen Kompetenzerwerb im Rahmen schulpraktischer Studien anbelangt“ (ebd., S. 109) – ohne die überwiegend positiven Annahmen hinsichtlich der professionellen Entwicklung der Studierenden im Rahmen von Praktika vollständig in Frage zu stellen. Auch Ulrike Weyland (2014) unterstreicht, dass schulische Praxisphasen „bedeutsame Lerngelegenheiten offerieren und ihnen ein hoher Stellen-

wert für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte attestiert wird [...]“ (ebd., S. 2), die Erwartungen an Schulpraktika jedoch immens sind.

*„Die Studierenden sollen Unterrichterfahrungen sammeln, eine Eignungs- und Neigungsabklärung sowie einen Perspektivwechsel von der Schüler/innen- zur Lehrer/innenrolle vollziehen, es geht um Sozialisationsprozesse im Lehrberuf, die Entwicklung unterrichts- bzw. schulrelevanter Kompetenzen, und auch die Studienmotivation soll gestützt werden.“ (Hascher 2012, S. 110f.).*

Das Praktikum ist „biographischer Entwicklungs- und Gestaltungsraum“ sowie „Reflexionsauslöser“ (vgl. Makrinus 2013, S. 85). Da Lernen ein hochindividueller Prozess ist und nach wie vor zu wenig Forschungsergebnisse bzgl. der Wirksamkeit der ganz unterschiedlichen Praktika in all ihren Facetten vorliegen, ist die Beantwortung der Frage, was wie genau im Rahmen der Praxiserfahrung gelernt wird, kaum zu beantworten. Alexander Gröschner und Claudia Schmitt (2010) weisen darauf hin, dass nur wenige Studien existieren, die über die Selbsteinschätzung Studierender zur Bestimmung der Wirksamkeit von Praxisphasen hinausgehen (vgl. ebd., S. 91). Außerdem wird die Wirkung der Praxisphasen selten mittel- bis langfristig untersucht: „Damit bleibt offen, ob und wie sich das Praktikum beispielsweise auf das weitere Studium auswirkt und ob sich ein kumulativer Kompetenzaufbau nachweisen lässt [...]“ (ebd.).

Hascher (2012) legt dar, dass (ältere) realisierte Studien sowohl positive (vgl. u. a. Oesterreich 1988, Zeichner 1990) als auch negative (vgl. u. a. Krüger et al. 1988, Fried 1997) Ergebnisse zur Wirksamkeit von Praktika präsentieren und die Befundlage folglich ausgesprochen heterogen ist. Diese Einschätzung wird von Kris-Stephen Besa und Michaela Büdcher (2014) bestätigt: „The stated diversity of research approaches points out why a summative assessment and evaluation of learning effectiveness (and its influencing conditions) of internships proves to be extremely difficult.“ (ebd., S. 137f.). Positive Entwicklungen, so fassen die AutorInnen die Forschungsergebnisse für den deutschsprachigen Raum zusammen, können zumindest für einzelne Domänen (z. B. Stundenplanung oder Unterrichten) festgehalten werden (vgl. ebd., S. 138, vgl. auch Gröschner & Schmitt 2012, S. 122f.). Gleichzeitig ist eine Vergleichbarkeit sowie die Formulierung allgemeingültiger Aussagen aufgrund der ganz unterschiedlichen Forschungsfragen und -designs schwierig (vgl. ebd., S. 141). Gröschner und Schmitt (2010) kommen, basierend auf einer Metaanalyse, zu dem Schluss, dass viele Ziele durch universitäre Praxisphasen erreicht werden können, wie beispielsweise die Anbahnung von Kompetenzen für zentrale Handlungsbereiche des LehrerInnenberufs oder die Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. ebd., S. 91f.).

Nach wie vor, die kurzen Ausführungen machen das bereits deutlich, liegt zu wenig „belastbares Wissen über die Wirksamkeit und die Lernprozesse im Rahmen von Praktika“ (Hascher 2012a, S. 95) vor. Hascher (2011) spricht in Bezug auf die Wirksamkeit schulischer Praxisphasen somit passenderweise vom „Mythos Praktikum“ (ebd., S. 8), der aufgrund der heterogenen, teilweise widersprüchlichen Befundlage aktuell kaum widerlegt werden kann. Die Wissenschaftlerin regt an, dass systematische Analysen von verschiedenen Praktikumsformen durchgeführt werden. „Der Bezug zu den besonderen Herausforderungen, denen sich PraktikantInnen stellen, ist dabei zu berücksichtigen.“ (ebd., S. 14). Auch Johannes König



(2019) betont, dass die bisherige, eher schmale Forschungslage zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerbildung durch zukünftige Untersuchungen erweitert und vertieft werden müsse (vgl. ebd., S. 47).

## 2.2 Einen Schritt weiter: das Praktikum im Ausland

Eine besondere Form der Praxisphase stellt das Praktikum an einer Schule im Ausland dar. Insgesamt fasst Carolin Rotter (2014) zusammen, „[...] dass Auslandsaufenthalte dazu beitragen können, ein Verständnis für die kulturelle Prägung der eigenen Schul- und Unterrichtskultur anzulegen und damit eigene Vorstellungen hinsichtlich schulischer Normalität in Frage zu stellen.“ (ebd., S. 53). Die empirische Befundlage deutet das Potential von berufsspezifischen Auslandsaufenthalten an, die dazu beitragen können, Vielfalt in all ihren Facetten sensibler wahrzunehmen und wertzuschätzen. So bestätigen beispielsweise Bruno Leutwyler und Claudia Meierhans (2011) in ihrer Studie, dass die Studierenden durch Beobachtungs- und Unterrichtsmöglichkeiten in Schulklassen der Zielstufe im Gastland für ihre spätere berufliche Tätigkeit profitieren können (vgl. ebd., S. 106). Holly Pence und Ian Macgillivray (2008) können in ihrer Studie zeigen, dass bereits ein kurzes Praktikum von vier Wochen bei Lehramtsstudierenden einen positiven Effekt haben kann. Hier nennen die AutorInnen ein gesteigertes Selbstbewusstsein, eine gesteigerte Anerkennung von Vielfalt und anderen Kulturen sowie die Bedeutung von Feedback für das professionelle und persönliche Wachstum (vgl. ebd., S. 14; vgl. auch Willard-Holt 2001). Leutwyler und Samantha Lottenbach (2008) weisen mit den Daten ihrer Studie auf ein weiteres entscheidendes Potential von Mobilitätsprogrammen hin: die Auseinandersetzung mit (dem) Fremden, so die AutorInnen, könne den differenzierteren Blick auf das Eigene schärfen. Gerade in der Konfrontation mit Unbekanntem werden bisherige Normalitätsvorstellungen über zentrale Aspekte von Schule und Unterricht „ent-selbst-verständlicht“ und bestimmte Facetten des Eigenen werden bewusster wahrgenommen, neu interpretiert oder anders bewertet (vgl. ebd., S. 71). „Die Konfrontation mit einem als ‚anders‘ erlebten Unterrichtsstil beinhaltet das Potential, das Nachdenken über eigene Überzeugungen zu fördern sowie zu reflektierteren Vorstellungen von ‚gutem Unterricht‘ zu führen.“ (ebd.).

Zu den bereits ausgeführten Anforderungen an ein Praktikum an einer Schule im Heimatland, müssen in Zusammenhang des Auslandsaufenthalts jedoch unbedingt auch die Aspekte bedacht werden, die sich rund um das große Themenfeld der Interkulturellen Kompetenz/Kommunikation bewegen. Dieser Begriff, der häufig ungenau und inkonsistent verwendet wird (vgl. Massumi & Fereidooni 2017, S. 54), ist nicht ganz unumstritten. Andrea Lanfranchi (2013) weist in diesem Zusammenhang auf den problematischen Gebrauch des Begriffs ‚Kultur‘ hin, der nicht einfach unreflektiert genutzt werden sollte (vgl. ebd., S. 237) und eben auch die Gefahr der Kulturalisierung birgt, in der Menschen bzw. Länder (nach wie vor) zugeordnet und hierarchisiert werden (vgl. Massumi 2017, S. 576ff). Heidemarie Hofmann et al. (2005) folgend besteht die Gefahr, dass eine interkulturelle Pädagogik die Unterschiede erst schaffe. „Fest steht, dass interkulturelle Kompetenz nicht als ein Kanon fester Eigenschaften und Kenntnisse umrissen werden kann. Sie ist neben

konkretem Wissen über andere Kulturen vor allen eine Grundhaltung mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen.“ (ebd., S. 17). Die AutorInnen betonen, dass es vor allem um die Schulung einer kulturellen Sensibilität in Form einer toleranten, abwägenden Einstellung und möglichst vorurteilsfreien Wahrnehmung gehen sollte (vgl. ebd.). Rotter (2014) weist darauf hin, dass an Aufenthalte im Ausland oftmals die Erwartung geknüpft wird, dass zukünftige LehrerInnen auf den Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe sowie auf interkulturelle Lernprozesse vorbereitet werden. Die von Diversität geprägten Klassen erwarten von allen LehrerInnen eine wertschätzende, differenzierte und reflektierte Auseinandersetzung mit Vielfalt, die nicht erst im Berufsalltag erlernt und umgesetzt werden kann (vgl. Krämer & Springob 2019, S. 206). Durch den Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern sollen „[...] Offenheit und Flexibilität, Toleranz, Empathiefähigkeit für andere Lebensweisen und eine Sensibilität für die Kontingenz eigener Normen und Wertvorstellungen gefördert werden.“ (Rotter 2014, S. 46). Gleichzeitig arbeitet Rotter heraus, dass sich bei einzelnen Studierenden Hinweise auf eine Festsetzung kultureller Stereotype und eine Selbstüberschätzung als „kulturelle Expertinnen und Experten“ finden (vgl. Rotter 2014, S. 53). Mona Massumi (2017) betont, dass die Gefahr besteht, dass „rassistisches Wissen durch Erfahrungen im Ausland nicht kritisch hinterfragt wird und sich verfestigt.“ (ebd., S. 579). Beides ist natürlich unbedingt zu vermeiden und somit zu thematisieren. Um eine Unterscheidung in beispielsweise zwei Gruppen („Deutsche“ und „Nicht-Deutsche“) darf es eben nicht gehen (vgl. Massumi & Fereidooni 2017, S. 55), weder während des Aufenthalts im Ausland noch in den Klassenzimmern in Deutschland.

Der alleinige Aufenthalt im Ausland scheint somit nicht einfach so ausreichend, um die „[...] Potentiale für die Entwicklung von Lehrerprofessionalität durch Auslandsaufenthalte entfalten zu können.“ (ebd., S. 56). Weyland (2014) weist für Praktika im Heimatland auf „[...] die Bedeutung der curricularen Integration und somit Vor- und Nachbereitung schulischer Praxisphasen sowie auf die Notwendigkeit eines ausgewogenen Betreuungs- und Begleitungskonzepts“ hin (vgl. ebd., S. 16). Folglich ist eine konzeptionelle und inhaltliche Einbindung der Auslandsaufenthalte in das Lehramtsstudium (Rotter 2014, S. 56) absolut notwendig und vielleicht sogar noch wichtiger, wenn das Land, in dem studiert wird, verlassen wird: Ein begleitendes Seminar, das Studierende auf ihre Zeit im Ausland vorbereitet, sie anregt, sich mit dem Zielland und dem dortigen Bildungssystem auseinanderzusetzen, mit ihren eigenen Vor- und Missverständnissen konfrontiert sowie den Lern- und Reflektionsprozess anregt. Die inhaltliche Begleitung und curriculare Einbettung von Auslandsaufenthalten ist darüber hinaus ein entscheidender Faktor für das Gelingen im Sinne einer reflektierten interkulturellen Erfahrung. „Werden Auslandsaufenthalte [...] nicht reflektiert, können Vorurteile, Diskriminierung und Ungleichheit (re-)produziert werden. Die Gefahr, dass sich vorherrschende Denkmuster verfestigen, steigt.“ (Enns, Glutsch, Massumi, 2015, S. 129). Diese Gefahr muss unbedingt reduziert werden. Es soll nicht bei der Feststellung von Disparitäten bleiben; vielmehr geht es um eine Kompetenz des kommunikativen Handelns und des (interkulturellen) Dialogs (vgl. Lanfranchi 2013, S. 231).

### 3. Das BFP-Seminarkonzept „Praktikum im Ausland“ an der UzK

Seit dem Wintersemester 2017/18 gibt es ein passgenaues Begleitseminar für Lehramtsstudierende der UzK, die ihr BFP an einer Schule im Ausland absolvieren. Alle Studierenden, die das Seminar besuchen, absolvieren ein Praktikum an einer Schule, Universität oder pädagogischen Einrichtung (z. B. Kindergarten) im Ausland. Das Begleitseminar wird im Block angeboten und gliedert sich in Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung. Die beiden Vorbereitungssitzungen (jeweils 8 Stunden) und die Nachbereitung (ca. 6 Stunden) finden als Präsenzveranstaltung statt; die Begleitung des Praktikums erfolgt digital in Form eines Portfolios. An der UzK reflektieren die Studierenden ihre Praktikumerfahrungen in einem elektronisch geführten Portfolio (vgl. Barsch & Glutsch 2016, S. 55). Urban Fraefel (2012) betont, dass gerade der reflexive Ansatz Studierenden neue Wege eröffnet, „von der technologischen Rationalität durchgeplanten Unterrichts abzuweichen, über die Angemessenheit eigenen Handelns nachzudenken und auch situativ die eigenen Handlungspläne zu korrigieren (‘reflection-in-action’).“ (ebd., S. 134). Mit „[...] schulischen Praxisphasen wird die Zielsetzung assoziiert, theorie- und forschungsorientiertes sowie selbstreflexives Lernen zu initiieren“, um die Entwicklung einer forschenden Haltung als Basis für eine reflexive Haltung im späteren Berufsalltag zu fördern (vgl. Weyland 2014, S. 9). Es muss primär um eine theoriegeleitete Auseinandersetzung bzw. Reflexion von eigener und fremder Erfahrung in Schule und Unterricht gehen. Dem Forschenden Lernen kommt somit auch in der Begleitung der Praxisphasen an der UzK eine Schlüsselstellung zu (vgl. ebd., S. 10). Im Rahmen des BFP erstellen die Studierenden ein leitfadengestütztes Interview, das sie dort vorbereiten, im Ausland durchführen und anschließend auswerten. Insgesamt orientiert sich auch das Begleitseminar an den in der Lehramtszugangsverordnung (2016) definierten Zielerwartungen für die Praxisphasen (vgl. Kapitel 2).

#### Die Vorbereitung – Teil I

Die erste Blocksitzung steht ganz im Zeichen von *Wahrnehmen, Sensibilisieren und Kommunizieren*. Es wird nicht geschrieben, es wird nichts gelesen; die Studierenden sollen sich vor allem über ihre Ängste, Erwartungen und Wünsche austauschen, miteinander kommunizieren, sich kennenlernen und im wahrsten Sinne des Wortes in verschiedenen Situationen erleben. Die Studierenden selbst durchlaufen zahlreiche Methoden und Sozialformen, die sie mit ihren zukünftigen SchülerInnen einsetzen können und erleben so eine mögliche „Orchestrierung von Lerngelegenheiten“ (vgl. Baumert & Kunter 2013, S. 298). Alle Übungen dieser ersten Sitzung dienen somit erstens der Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires, zweitens der Selbst- und Fremdwahrnehmung und drittens der Anbahnung einer ‚kulturellen Sensibilität‘ sowie der Schulung einer toleranten und abwägenden Einstellung und vorurteilsfreien Wahrnehmung von Menschen. Diese Sitzung ist ein Baustein auf

dem Weg zur professionalisierten Lehrkraft und hat zum Ziel, die offene und wertschätzende Haltung der Studierenden zu verändern bzw. sie dabei zu unterstützen, diese zu reflektieren und ihre Umsetzung in tatsächliche Handlungen anzubahnen. Die Übungen sind der angegebenen Literatur entnommen, jedoch teilweise angepasst, erweitert und um weitere Reflexionsfragen ergänzt worden. Diese Sitzung findet im Stuhlkreis bzw. im Stehen statt.

Nach der Begrüßung und Vorstellung der Agenda interviewen sich die Studierenden gegenseitig und stellen anschließend ihreN ‚PartnerIn des Tages‘ vor. Die Vorstellung kann/sollte nach Möglichkeit einen Bezug zur Berufswahl LehrerIn und/oder dem bevorstehenden Auslandsaufenthalt haben. Mögliche Impulse sind (a) Welcher Typ von LehrerIn möchte ich sein?; (b) die Eigenschaft, die SchülerInnen besonders an mir schätzen bzw. die besonders nervig ist; (c) Wo komme ich her?; (d) meine Stärken und Schwächen; (e) eine Gemeinsamkeit oder ein Unterschied zwischen den InterviewpartnerInnen oder (f) mein tollstes/lustigstes/schlimmstes Erlebnis.

Im Anschluss geht es um die Motivation für ein Praktikum im Ausland. Die Studierenden notieren zunächst für sich allein (Think) Gründe für, Erwartungen an sowie mögliche Ängste in Bezug auf den bevorstehenden Auslandsaufenthalt. In einem zweiten Schritt (*Pair*) tauschen sich die Studierenden mit einem/einer KommilitonIn aus, die/den sie noch nicht kennen. Abschließend werden zentrale Aspekte im Plenum (*Share*) gebündelt und diskutiert. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, zunächst im geschützten Schonraum der PartnerInnenarbeit und anschließend im Plenum offene Fragen zu stellen und mögliche Unsicherheiten gemeinsam mit den KommilitonInnen und der Seminarleitung aus dem Weg zu räumen. Sie werden im Anschluss dazu angeregt, ihre persönlichen Gedanken für ihr Portfolio kurz festzuhalten.

Im zweiten Block der ersten Sitzung geht es um die Reflexion eigener Stereotype und Vorurteile. Eingeleitet wird dieser Teil mit der Methode „Die kulturelle Brille/Die Insel Albatros“ (vgl. Hofmann et al. 2005, S. 48). Die Studierenden besuchen die Insel Albatros. Zwei TeilnehmerInnen spielen die Einheimischen, die übrigen Studierenden sind die TouristInnen. Ganz vereinfacht zusammengefasst, verleitet das Verhalten der AlbatrossianerInnen zu der Interpretation, Frauen würden auf Albatros unterdrückt. Die TeilnehmerInnen sollen vor allem erkennen, dass auch im Alltag das Verhalten anderer Menschen immer interpretiert wird. Sie sollen sich diese Interpretationen bewusst machen und sich immer wieder fragen, was sie (wirklich) sehen.

In der zweiten Methode „Typisch ...“ sammeln die Studierenden ‚typische‘ Eigenschaften für das Land, in dem sie geboren wurden. Viele der Studierenden sind in Deutschland geboren, doch gibt es in jedem Seminar immer auch Studierende, die in anderen Ländern geboren und z. T. aufgewachsen sind (z. B. Italien, Polen, Spanien oder Türkei). Die Reflexion (Identifizieren Sie sich mit diesen Begriffen? Welche Gefühle lösen diese Zuschreibungen bei Ihnen aus? Was glauben Sie, sagen andere über die ‚deutsche, italienische ... Kultur‘? Was können die Begriffe Kultur und Stereotype miteinander zu tun haben?) führt dann zur Besprechung des Eisberg-Modells, das den Studierenden zur Verfügung gestellt wird (vgl. ebd., S. 11): In neuen Teams beschreiben die Studierenden zunächst das Modell und besprechen

anhand eines Beispiels für einen Stereotyp, was problematisch an den kulturellen Zuschreibungen sein könnte. In der sich anschließenden Gruppendiskussion wird auf die Unterschiede zwischen Stereotyp und Vorurteil eingegangen. Die Studierenden sollen verstehen, dass kulturelle Stereotype mögliche Orientierungshilfen – generalisiert, vereinfacht, komplexitäts-reduziert, verkürzt (vgl. u. a. Waldow 2016, S. 409) – im Alltag sein können und die Gefahr vor allem darin besteht, dass, wenn diese nicht hinterfragt oder korrigiert werden, Pauschalisierungen vorgenommen werden und sich so zu Vorurteilen verfestigen. In diesem Zusammenhang geht es dann auch um die eigene ‚kulturelle‘ Prägung sowie ethnische, nationale, subkulturelle und individuelle Stereotypisierungen. Wichtig ist das Wahrnehmen der Komplexität individueller Lebenskonstruktionen – häufig völlig losgelöst davon, in welchem Land man geboren wurde –, die Stereotypisierungen entgegenwirkt. Vor allem bei Auslandsaufenthalten soll eine wechselseitige Stereotypisierung bzw. routinierte Verwendung sozialer Klassifikationen vermieden werden. Es soll vielmehr ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, „[...] wo wichtige kulturelle Unterschiede liegen können, die sich in der Kommunikation hinderlich bemerkbar machen, und dass bestimmte Verhaltensweisen auf ihnen zugrunde liegende kulturelle Muster zurückgeführt werden können.“ (ebd., S. 14).

Im dritten Block sind die zentralen Fragen: Wer bin ich? Wie kommuniziere ich? Wie sehe ich andere Menschen? Das neu erarbeitete Wissen aus dem Vormittag sollte bereits einfließen. Verschiedene Methoden füllen diese finale Einheit, um die TeilnehmerInnen vertiefend für ihre Wahrnehmung anderer Menschen und ihren (kommunikativen) Umgang mit ihnen zu sensibilisieren. So erhalten die Studierenden als erstes in wieder neuen Teams ein Foto einer Person ohne Informationen und sollen innerhalb von 10 Minuten eine Identität für diese Person schaffen (vgl. Hofmann et al. 2005, S. 39). Die Seminarleitung nutzt dazu die Fotos von Humans of NYC (vgl. Stanton 2015). Interessant ist diese Methode, da erstens zwei unterschiedliche Studierende mit ihrem Blick auf Menschen eine Identität erschaffen und diese ausdiskutieren müssen, und zweitens alle anderen TeilnehmerInnen des Seminars ganze andere Ideen zu eben diesem Bild im Kopf haben. Bewusst werden Stereotype konstruiert und in der folgenden Diskussion noch einmal problematisiert. Die Studierenden (sollen) erkennen, wie leicht Menschen in Schubladen landen, wie leicht wir Zuschreibungen vornehmen.

Anschließend wird die Methode „Ein Schritt nach vorne“ erprobt (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005, S. 132ff.). Mithilfe dieses Rollenspiels erfahren die TeilnehmerInnen ungleiche Chancenverteilungen und Lebensbedingungen in der Gesellschaft. Die Studierenden erhalten Rollenkarten, in die sie sich versetzen müssen. Der/die SeminarleiterIn liest nacheinander ca. 30 Fragen vor, die nur mit ja oder nein beantwortet werden können. Für ja darf man einen Schritt nach vorne gehen, bei nein muss man stehen bleiben. Individuell hemmende bzw. förderliche Faktoren, die in eine soziale Ungleichheit führen und häufig Ausgrenzung und Diskriminierung zur Folge haben, werden so (in Ansätzen) selbst erlebt. Die Erfahrungen werden anschließend umfassend reflektiert.

In einer dritten Methode stehen sich die SeminarteilnehmerInnen in zwei Reihen gegenüber. Die beiden Personen, die vorne stehen, gehen jeweils aufeinander zu – ohne zu sprechen – und müssen ausloten, wann und wie lange sie voreinan-

der stehen bleiben. Das Verhältnis von Nähe und Distanz zu anderen Menschen ist sehr unterschiedlich und individuell. Die Studierenden stellen fest, dass die Länge sehr stark voneinander abweicht. Die Unterschiedlichkeit von Individuen kann auch im Kurs gut verdeutlicht werden. Mit „Ich oder ich nicht“ (vgl. Jugendstiftung Baden-Württemberg o. J.) stellt der/die Seminarleiterin verschiedene Fragen (z. B. Wer ist Frühaufsteher? Wer kann mehr als zwei Sprachen sprechen? Wer hat mehr als zwei Geschwister? Wer treibt regelmäßig Sport? Wer ist in Deutschland geboren? Wer trinkt keinen Kaffee?) und die Studierenden müssen sich im Raum aufteilen. Mithilfe der Reflexionsfragen kann anschaulich die Verschiedenheit von Menschen gezeigt werden. JedeR gehört manchmal zur Minderheit, manchmal zur Mehrheit. Mögliche Reflexionsfragen sind hier: Wie haben sie sich bei der Zuordnung gefühlt? Ist es Ihnen schwergefallen? Mit wem hatten sie besonders viele Übereinstimmungen? Konnten Sie sich auch mal nicht entscheiden? Wie haben sie sich dann gefühlt?

In einer finalen Übung „Richtig oder Falsch“ (vgl. ebd.) erhalten alle Teilnehmenden zwei Zettel, auf denen sie zwei Eigenschaften notieren: Eine, die sehr gut auf sie zutrifft und eine, die nicht auf sie zutrifft. Diese sollen so gewählt werden, dass es für die anderen Teilnehmenden schwer ist herauszufinden, welche richtig und welche falsch ist. Nachdem sich alle Teilnehmenden ihre Blätter auf den Rücken geklebt haben, gehen sie im Raum umher. Bei jeder Person liest man die Eigenschaften und macht auf dem Blatt ein Kreuz bei der Eigenschaft von der man glaubt, sie sei richtig. Zum Ende kommen alle im Kreis zusammen und berichten der Reihe nach, wie sie eingeschätzt wurden und was der Wahrheit entspricht. Wie einfach oder schwierig ist es, eine andere Person einzuschätzen? Wurden Sie von den anderen eher richtig oder eher falsch eingeschätzt? Wie empfinden Sie es, wenn Sie richtig oder falsch eingeschätzt werden? Welche Kriterien bestimmten unseren ersten Eindruck? Brauchen wir solche Kriterien oder Vorannahmen? Wozu sind sie gut?

## Die Vorbereitung – Teil II

Die zweite vorbereitenden Sitzung ist in zwei große Blöcke unterteilt. Im ersten Teil dieser Sitzung befassen sich die SeminarteilnehmerInnen mit theoretischen Grundlagen zu Auslandsaufenthalten und den Anforderungen bzw. Herausforderungen einer interkulturellen Pädagogik. Die zwei Texte, die zu Hause vorbereitet wurden, werden ausführlich besprochen und diskutiert. JedeR StudentIn hat nur einen der beiden Texte vorbereitet und ist somit ExpertIn für diesen. Angelehnt an die Think-Pair-Share-Methode tauschen sich die TeilnehmerInnen in einem ersten Schritt mit einer Person aus, die denselben Text vorbereitet hat, um Änderungen und Ergänzungen vorzunehmen. In Schritt II tauschen sich die Studierenden mit einer/einem KommilitonIn aus, die/der den anderen Text gelesen hat. Sie stellen sich die zentralen Aussagen der Artikel vor und formulieren auf der Grundlage beider Texte mindestens drei Konsequenzen für den bevorstehenden Auslandsaufenthalt („Was bedeuten die gewonnenen Informationen für Sie und Ihr Praktikum im Ausland? Halten Sie die Konsequenzen schriftlich (Flipchart) fest.“). Waldow (2016) präsentiert in seinem Artikel fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. Lanfranchi (2013) arbeitet in ihrem Artikel „Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung“ u. a. deutlich heraus, wie wichtig es für angehen-

de PädagogInnen ist, ihre eigenen (kulturellen) Denkmuster und Denkvorstellungen zu kennen, um neuen Dingen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen zu können (vgl. ebd., S. 250). Zahlreiche Aspekte, die in der ersten Sitzung bereits angesprochen wurden, werden nun theoretisch vertieft.

Im zweiten Teil der Sitzung bereiten die Studierenden eine kurze Präsentation (PowerPoint oder Flipchart) zu ‚ihrem‘ Zielland vor. Als zweite Hausaufgabe sollten sie bereits Informationen zum Zielland allgemein (u. a. EinwohnerInnen, Hauptstadt, Regierungsform) und zum dortigen Bildungssystem im Besonderen zusammenstellen. In der Seminarsitzung erhalten sie dann Zeit, diese in einer kurzen ansprechenden Präsentation zu bündeln. Anschließend präsentieren alle TeilnehmerInnen mindestens zweimal selbst; mindestens zweimal hören sie sich einen Vortrag an. So ist gesichert, dass die Studierenden in den Austausch treten und sich die Vorträge anhören, die sie tatsächlich interessieren. Insgesamt wird durch diese Arbeitsphase den Studierenden erstens angeleitet Raum und Zeit für die Auseinandersetzung mit ihrem Zielland gegeben, und zweitens wird die Vielfalt der Gastländer offenbart. Die Studierende erkennen zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern und ihren Bildungssystemen genauso wie Unterschiede.

Zum Abschluss der Sitzung findet die Einführung in die Portfolio-Aufgaben und die erste Reflexion statt. Neben der schriftlichen Evaluation gibt es auch eine mündliche Feedback-Runde.

## Die Begleitung und Nachbereitung

Die Begleitung während des Auslandsaufenthalts erfolgt, wie in allen BFP-Seminaren, durch die Bearbeitung der Reflexionsaufgaben im Portfolio. Ein Fokus dieses Seminars liegt auf der Reflexion des Auslandsaufenthalts. Die Studierenden bearbeiten die Reflexionsaufgaben vor, während und nach dem Praktikum. Es gibt vier Pflichtaufgaben aus den Bereichen (I) Arbeitsfeld Schule, (II) Forschendes Lernen, (III) Meine Ziele für das BFP und (IV) Mein Weg durch das BFP. Alle Aufgaben enthalten konkrete Aufgabenstellungen, weitere Leitfragen und Literaturhinweise oder Reflexionsimpulse. Eine zusätzlich zu bearbeitende Wahlaufgabe bezieht sich konkret auf das Praktikum im Ausland (vgl. Boos, Jaster & Rüttgers 2018).

Die Nachbereitungssitzung wird genutzt, um, angelehnt an die Portfolio-Aufgaben, mit den Studierenden in den Austausch zu treten. In unterschiedlichen Paarungen reflektieren die Studierenden ihren Auslandsaufenthalt und werfen noch einmal einen Blick zurück auf Ihre Erwartungen, Wünsche und Ängste, die sie in der ersten Sitzung formuliert haben. Welche Bedenken waren berechtigt? Sind die Erwartungen an den Auslandsaufenthalt erfüllt worden? Was hat sie beeindruckt? Worauf hätten sie gut verzichten können? Einzelne Aspekte werden im Plenum mit allen besprochen.

Ziele der finalen Sitzung sind, dass die Studierenden miteinander in den Austausch treten und die gemachten Erfahrungen diskutieren, und diese so umfassend, auch unter Rückbezug auf das Wissen um eine interkulturelle Sensibilität. Die Studierenden tauschen sich zu den jeweiligen, individuell erlebten Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Zielland und dessen Bildungssystem aus. Gerade durch den Austausch und das Erleben und Erkennen von Differenzen – sowohl in Bezug auf das Zielland als auch in der möglicherweise ganz anderen Wahrnehmung im Vergleich zu den KommilitonInnen – wird die eigene Wahrnehmung geschärft, „sowohl

für das Fremde als auch das Eigene“ (Leutwyler & Lottenbach 2009, S. 72). Darauf aufbauend werfen die SeminarteilnehmerInnen dann einen Blick auf die nächsten Schritte in ihrem Studium und auf den Weg in den LehrerInnenberuf. Wie hat der Auslandsaufenthalte ihren persönlichen Professionalisierungsprozess bereichert oder vielleicht auch verändert? Inwieweit sind bestimmte Vorstellungen tatsächlich ‚kultur‘gebunden, und was haben sie durch den Aufenthalt im Ausland Neues gelernt, für welche Bereiche sind sie stärker sensibilisiert? Wo stehen sie jetzt, und was nehmen Sie mit für ihr in Kürze anstehendes Praxissemester?

Die Reflexion vor, während und nach dem Praktikum ist ein zentraler Baustein des Begleitungskonzepts und gerade vor dem Hintergrund der mannigfaltig gemachten Erfahrungen im Ausland wichtig. Die gesammelten Eindrücke müssen umfassend in den Blick genommen werden, möglicherweise vorgenommene (kulturelle) Zuschreibungen und gemachte Folgerungen (positive wie negative) müssen diskutiert werden, um den Professionalisierungsprozess der angehenden LehrerInnen zielführend zu unterstützen. Die in der Abschlussitzung fokussierten Reflexionsfragen schließen den Kreis zur Vorbereitung und ermöglichen den Studierenden wie auch der Seminarleitung eine erste vorsichtige Überprüfung von hoffentlich angestoßenen Lern- und Reflexionsprozessen.

## 4. Rückmeldungen der Studierenden: die Evaluation

Die Studierenden jedes Seminars wurden zu zwei Zeitpunkten befragt: einmal nach Abschluss der zweiten Vorbereitungssitzung und vor dem Auslandsaufenthalt (Fragebogen I), und einmal zurück in Deutschland nach Abschluss der finalen Reflexionssitzung (Fragebogen II). Die Befragung wurde anonymisiert mithilfe kurzer Fragebögen (paper & pencil) durchgeführt. Die Fragebögen wurden anschließend von einem nicht am Seminar beteiligten Kollegen gesichtet und schriftlich zusammengestellt. Die offenen Fragen wurden in einer qualitativen Textanalyse in Anlehnung an die inhaltsanalytische Verfahrensweise nach Philipp Mayring (2015) reduziert, abstrahiert und somit unter Oberbegriffen zusammengefasst (vgl. ebd., S. 65ff.). Die Zahl der TeilnehmerInnen an der Befragung zum zweiten Befragungszeitpunkt fällt geringer aus, da nur die Studierenden teilgenommen haben, die auch die finale Reflexionssitzung besuchten. Einzelne Studierende befinden sich zu dem Zeitpunkt der Reflexionssitzung noch im Ausland und holen diese somit individuell nach. Insgesamt wurden so in vier Semestern (WiSe 2017/18, SoSe 2018, WiSe 2018/19 und SoSe 2019) 64 Studierende zu Messzeitpunkt I und 52 Studierende zu Messzeitpunkt II befragt. Für das Wintersemester 2019/20 haben sich 50 Studierende für das Seminar angemeldet.

Fragebogen I besteht aus insgesamt sechs Fragen. Bei der ersten Frage geben die



Studierenden auf einer Skala von 1 (-/gar nicht) bis 10 (+/sehr) an, wie gewinnbringend (noch antizipiert) sie das Seminar in Bezug auf die Vorbereitung auf ihr bevorstehendes Praktikum im Ausland empfunden haben. Die Angaben sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst (vgl. Tabelle 1). Ein Mittelwert zwischen 8,1 und 8,5 legt offen, dass die Studierenden insgesamt zufrieden bis sehr zufrieden mit der Vorbereitung des Seminars sind.

<i>Semester</i>	<i>TeilnehmerInnen</i>	<i>Mittelwert (SD)</i>
WiSe 2017/18	12	8,5 (1,4)
SoSe 2018	18	8,1 (1,2)
WiSe 2018/19	17	8,4 (1,0)
SoSe 2019	18	8,5 (0,9)

*Tabelle 1: Übersicht Befragung Messzeitpunkt I – Frage 1*

Anschließend sollten sie ihre Einschätzung kurz in einem Freitext begründen. Positiv hervorgehoben wurden vor allem der offene Austausch über Wünsche, Erwartungen und Ängste im Seminar/mit KommilitonInnen (50 %), die Sensibilisierung für Verschiedenheiten und die Thematisierung von Stereotypen/interkulturellem Bewusstsein (44 %), die zahlreichen Reflexionsanlässe (23 %) und die abwechslungsreiche/interessante Gestaltung der Sitzungen (23 %). Als weniger gewinnbringend wurden von einzelnen Studierenden die folgenden Punkte genannt: Nicht viel Neues gelernt/redundant (3 %), die durchgehende Thematisierung der „interkulturellen Kompetenzen“ (3 %) und der Wunsch nach Tipps für die Eingewöhnung an der fremden Schule (2 %).

Bei der dritten Frage des Fragebogens (*Was hat Ihnen inhaltlich besonders gut gefallen? Nennen Sie mindestens 3 Aspekte*) wurden die folgenden beiden Aspekte mit Abstand am häufigsten genannt: (I) Sensibilisierung für interkulturelle Kompetenz und Thematisierung von Stereotypen und Vorurteilen (78 %) sowie (II) die Vorstellung der jeweiligen Praktikumländer und ihrer Bildungssysteme (42 %). Die Thematisierung von individuellen Ängsten, Sorgen und Wünschen nennen 16 % der TeilnehmerInnen.

Frage IV (*Was hat Ihnen methodisch gut gefallen und warum?*) wird vor allem die Methodenvielfalt bzw. Gestaltung des Seminars hervorgehoben (42 %). Häufig genannt werden in diesem Zusammenhang die hohe Handlungsorientierung (19 %) und die kommunikative Gestaltung (19 %), die zahlreiche Austauschmöglichkeiten schuf. Darüber hinaus werden viele einzelne Methoden aufgezählt, die den Studierenden gefallen haben.

Bei Frage V waren die Studierenden aufgefordert, kritische Punkte zu äußern (*Gibt es Aspekte, die Sie anders gestalten würden, inhaltlich oder methodisch bzw. die Ihnen gefehlt haben? Was müsste aus Ihrer Sicht unbedingt Bestandteil eines Vor- und Nachbereitungsseminars sein? Begründen Sie Ihre Aussage!*). Die Studierenden weisen hier, wenn auch quantitativ deutlich geringer, vor allem auf die folgenden Aspekte hin: Besprechung eines konkreten BFP bzw. Erfahrungsberichte Ehemaliger (5 %), Besprechung von Rechten und Pflichten als PraktikantIn (5 %), Übungen/Tipps zur Unterrichtsgestaltung (5 %) und weniger Übungen in Sitzung I (5 %). Final waren die

Studierenden aufgefordert, den Satz *Der Dozent des Seminars...* zu vervollständigen. Häufig genannte Punkte sind (methodisch-didaktische) Kompetenz (32 %), Schaffung einer angenehmen/entspannten Lernatmosphäre (22 %), freundliches und zugewandtes Auftreten (21 %), Eingehen auf Ängste, Probleme und Sorgen der Studierenden (21 %) und die vielfältige Gestaltung des Seminars (17 %). EinE StudentIn sieht in dem Dozenten den „neuen Socrates“.

Fragebogen II, der im Anschluss an das Praktikum und die dritte Seminarsitzung ausgefüllt wird, besteht aus vier Fragen. Zu Beginn werden die Studierenden noch einmal gebeten auf einer Skala von 1 bis 10 anzugeben, wie gewinnbringend sie das gesamte Seminar in Bezug auf die Vorbereitung auf ihr bevorstehendes Praktikum im Ausland empfunden haben. Die Angaben sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst (vgl. Tabelle 2). Diese verdeutlichen, dass die Studierenden auch nach der tatsächlichen Realisierung des Praktikums das Seminar als gewinnbringend wahrnehmen. Die Werte im WiSe 2017/18 gehen sogar nach oben, im SoSe 2018 leicht nach unten.

<i>Semester</i>	<i>TeilnehmerInnen</i>	<i>Mittelwert (SD)</i>
WiSe 2017/18	10	9,4 (0,8)
SoSe 2018	16	7,8 (1,8)
WiSe 2018/19	13	8,5 (1,3)
SoSe 2019	13	8,4 (1,1)

*Tabelle 2: Übersicht Befragung Messzeitpunkt II – Frage 1*

Anschließend sollten sie ihre Einschätzung wieder kurz begründen. Aspekte, die häufig genannt wurden, sind erneut der persönliche und interessante Austausch im Seminar mit KommilitonInnen über Ängste, Sorgen und Wünsche (69 %), die Anbahnung eines interkulturellen Bewusstseins/die Thematisierung von Stereotypen und Vorurteilen (32 %) sowie die Möglichkeit der umfassenden Reflexion (18 %). Einzelne Studierende wünschten sich mehr organisatorische Hilfe bei der Erstellung ihrer Portfolios.

Bei Frage III sollten die Studierenden drei Worte zu ihrem Praktikum an einer Schule im Ausland auflisten. Die wiederholt genannten Begriffe sind bereichernd/gewinnbringend (31 %), interessant (21 %), abwechslungsreich (15 %) oder lehrreich (13 %). Einzelne Studierende beschrieben ihr Praktikum auch als aufregend, herausfordernd, spannend oder anders (jeweils 8 %).

Bei der finalen Frage wurden die Studierenden aufgefordert, den Satz: *„Die finale Reflexionssitzung...“* zu vervollständigen. Hier hoben die Befragten vor allem die Möglichkeit hervor, sich in entspannter Atmosphäre mit KommilitonInnen auszutauschen zu können (80 %). Das Lernen über Erfahrungen der KommilitonInnen eröffnete vielen Studierenden weitere (vergleichende) Perspektiven. Der Austausch bot fast allen eine gute Gelegenheit für die weitere/eine umfassende Reflexion der eigenen Erfahrungen. Die finale Sitzung hat die Studierenden scheinbar noch einmal zum Nachdenken angeregt.

Insgesamt machen die Evaluationsergebnisse deutlich, dass die teilnehmenden

Studierenden vor und nach dem Praktikum das Seminar als gewinnbringend bewerten. Vor allem der offene Austausch im Seminar (mit KommilitonInnen) und die Sensibilisierung des interkulturellen Bewusstseins wird von vielen TeilnehmerInnen positiv hervorgehoben. Die methodisch abwechslungsreiche Gestaltung und der geschaffene vertrauensvolle Rahmen werden ebenfalls positiv eingeschätzt. Die Untersuchung, ob und inwieweit das Praktikum und/oder das Begleitseminar tatsächlich wirksam ist in Bezug auf den Professionalisierungsprozess der Studierenden, ist nun ein konsequenter wie notwendiger nächster Schritt. Für eine tatsächliche Bewertung der gemachten Erfahrungen im Ausland müssten weitere Daten erhoben und ausgewertet werden. Die vorliegenden Portfolios der Studierenden sowie qualitative Interviews sind hier vielversprechende Informationsquellen.

## 5. Ausblick

Studierende müssen sowohl auf die Praxisphase als auch einen Auslandsaufenthalt vorbereitet und bei der Reflexion der gemachten Erfahrungen begleitet werden – das vorgestellte Begleitkonzept an der UzK zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung eines Praktikums im Ausland, die Ausführungen sowie die Evaluationsergebnisse in dem vorliegenden Beitrag machen das deutlich. Die Erfahrungen der Studierenden im Rahmen eines Praktikums an einer Schule im Ausland sind hoch individuell und unterschiedlich. Einem Großteil hilft, die Evaluation legt das offen, der Austausch im Seminar, sowohl vor dem Praktikum als auch als weiterer Reflexionsimpuls im Anschluss an den Auslandsaufenthalt.

Dennoch: Internationalisierung wird an den meisten Hochschulen noch als Add-on der Lehrerbildung betrieben (vgl. Christoforatu & Erfurth 2017, S. 55) und scheint noch immer eher ein Randthema zu sein: wenig Geld, wenig Ressourcen. Die erfolgreiche Umsetzung ist jedoch eine Mammutaufgabe, zählen neben der Auslandsmobilität durch (Fach-)Studienaufenthalte an ausländischen Universitäten oder der Vermittlung von Praktika an (mitunter deutsche) Schulen im Ausland (mit und ohne begleitendes Mentoring) auch die „Internationalisierung at home“ für Lehrende wie Studierende dazu (vgl. ebd.). Eine Problematik in diesem Zusammenhang ist der uneinheitliche Gebrauch dieses Begriffs, der fast alles, „[...] was auch nur entfernt mit weltweit, interkulturell, global oder international in Verbindung gebracht werden kann, unter dem Sammelbegriff ‚Internationalisierung‘ subsummiert.“ (vgl. ebd., S. 54). Hier wäre eine begriffliche wie organisatorische Ausdifferenzierung wichtig.

Die LehrerInnenbildung ist strategisches Profilvermerkmal der UzK und wurde auch als strategisches Handlungsfeld in das Re-Audit der Hochschulrektorenkonferenz zur Internationalisierung eingebracht. „Für den deutschsprachigen Raum lässt sich konstatieren, dass die vielfältigen Initiativen bildungspolitischer Akteure Wirkung gezeigt haben: An zahlreichen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hat das Schlagwort IdL [*Internationalisierung der LehrerInnenbildung*] Eingang in die Ent-

wicklungspläne und Strategiepapiere zur Internationalisierung gefunden [...]“ (vgl. ebd., S. 53f.). Im Rahmen des Re-Audits wird der UzK bescheinigt, dass sie bereits eine sehr positive und vielfältige Entwicklung in diesem Bereich aufweist (vgl. HRK 2017, S. 8f.). Dennoch wird dringend empfohlen, trotz der damit verbundenen organisatorischen Herausforderungen, Lehramtsstudierende zu längeren Auslandsaufenthalten zu motivieren. Die GutachterInnen weisen explizit auf eine erleichterte Anerkennung von Leistungspunkten als Gelingensbedingung hin (vgl. ebd., S. 15). Die Größe der Universität sollte hier als Chance genutzt werden, die vielfältigen Kooperationsmöglichkeiten weiter auszubauen und passgenaue Formate für Lehramtsstudierende zusammenzustellen. Eine Kombination aus Studium und Praktikum im Ausland ist hier eine Idealvorstellung, begleitete Schulpraktika im Ausland ein Anfang bzw. eine Säule.

Das Vorantreiben und Propagieren von Internationalisierung der LehrerInnenbildung ist eine organisatorische Maßnahme. Diese sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, „[...] dass der wissenschaftliche Austausch hierüber noch nicht hinreichend geführt worden ist, und zwar weder hinsichtlich ihrer Wesensbestandteile und ihres Potenzials für die Professionalisierung von Lehrkräften noch bezüglich einer Spezifizierung und Gewichtung von Zielsetzungen sowie hochschuldidaktischen Herausforderungen.“ (Christoforatu & Erfurth 2017, S. 54). So weist u. a. auch Dominik Baedorf (2015) darauf hin, dass die gezielte Betrachtung von Auslandsaufenthalten Lehramtsstudierender noch zu selten erfolgt, z. B. die Untersuchung der Kompetenzentwicklung und von Persönlichkeitsstrukturen in Längsschnittstudien (vgl. ebd., S. 53) mit mehrperspektivischen und multikriterialen Ansätzen, die nicht nur Selbstauskünfte der Studierenden, sondern weitere, objektivierende Messinstrumente einsetzen (vgl. Gröschner & Schmitt 2012, S. 123). Die Frage, inwieweit Mobilitätsprogramme berufsrelevante Einstellungen und Haltungen bei angehenden Lehrkräften verändern, ist empirisch bisher nur in Ansätzen geklärt (vgl. Leutwyler & Lottenbach 2008, S. 67). Neben schriftlichen Befragungen von Studierenden vor und/oder nach dem absolvierten Praktikum sollten auch qualitative Interviews durchgeführt oder Praktikumsberichte analysiert werden (vgl. Gröschner & Schmitt 2010, S. 91). Die Portfolios der SeminarteilnehmerInnen sind, wissenschaftlich betrachtet, umfangreiche Quellen, die viel über die gesammelten individuellen Erfahrungen im Ausland verraten (können). Diese können durch eine strukturierte Auswertung und umfassende Inhaltsanalyse einen umfangreichen Datensatz zum Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte durch ein Praktikum im Ausland zu Tage fördern. Es werden jedoch Ressourcen (Zeit, Geld, Personen) benötigt, um diese Untersuchungen vorantreiben und durchführen zu können. Gröschner und Schmitt (2012) weisen auf die Möglichkeiten hin, die sich aus hochschulübergreifenden Forschungsprojekten ergeben könnten (ebd., S. 124).

Das von September 2019 bis Dezember 2022 durch den DAAD geförderte Projekt UNITE Cologne setzt genau hier an und wird in den kommenden vier Jahren das Konzept und bereits angestoßene Maßnahmen in der Internationalisierung der LehrerInnenbildung weiter aus- und aufbauen sowie begrifflich und strategisch ausschärfen. Parallel zur Implementierung wird es auch, Ellen Christoforatu und Marvin Erfurth (2017, S. 55) folgend, um die Erforschung des Mehrwerts der Maßnahmen für die Kompetenzentwicklung der angehenden LehrerInnen gehen. Ein erster Schritt kann hier die Realisierung quantitativer Wirksamkeitsforschung und

qualitativer Interviews mit den Studierenden sowie den Ausbildungspersonen im Ausland (via Skype, wenn möglich persönlich) sein. Die den Artikel abschließende Formulierung einer Studentin in ihrem Portfolio verdeutlicht den Schatz an Datenmaterial, der Aufschluss geben kann über sowohl die Seminarbegleitung als auch das Praktikum im Ausland selbst:

*„Das Seminar zur Vorbereitung auf mein BFP bei Herrn Springob hat mich persönlich sehr bereichert. Ihm gelang es während des Seminars verschiedene Aspekte miteinander zu verknüpfen und als ein Ganzes zu vermitteln: Theoretisches Handlungswissen durch den wissenschaftlich fundierten Input, praktisches Handlungswissen durch seine eigenen Erfahrungen im Ausland und in der Institution Schule und Anregungen zur Selbstreflexion durch bewusst ausgewählte Spiele und innovative Formen der Reflexion.“*

## 6. Literatur

Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sybille (2011), Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung, Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Baedorf, Dominik (2015), Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung, in: Kricke, Meike & Kürten, Louisa (Hrsg.), Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis, Münster: Waxmann, S. 32-56.

Barsch, Sebastian & Glutsch, Nina (2016), Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell, in: Boos, Maria; Krämer, Astrid & Kricke, Meike (Hrsg.), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster/New York: Waxmann, S.54-65.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2013), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Gogolin, Ingrid; Kuper, Harm; Krüger, Heinz-Herman & Baumert, Jürgen (Hrsg.), Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer, S. 277-337.

Besa, Kris-Stephen & Büdcher, Michaela (2014), Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base, in: Arnold, Karl-Heinz, Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster/New York: Waxmann, S. 129-145.

Boos, Maria; Jaster, Svenja & Rüttgers, Jana (2018), Portfolio Praxisphasen. Das Portfolio in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Köln. [https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden\\_ZfL\\_UzK.pdf](https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden_ZfL_UzK.pdf). (letzter Aufruf 15. Juli 2019).

Boos, Maria; Krämer, Astrid & Kricke, Meike (2016), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Münster/New York: Waxmann.

- Christoforotou, Ellen & Erfurth, Marvin (2017), „Internationalisierung der Lehrerbildung“. Anerkannt uneindeutiger Begriff oder Schimäre?, in: *Journal für LehrerInnenbildung* (4), S. 53-56.
- DAAD (2013), Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung. Lehrerbildung muss internationaler werden. Bonn. <https://www.daad.de/veranstaltungen/lehrerbildung/lb/de/26676-resolution-zur-internationalisierung-der-lehramtsausbildung/>. (letzter Aufruf 13. Juli 2019).
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Bundeszentrale für politische Bildung, Europarat & Zentrum für Menschenrechtsbildung der PH Luzern (2005), *Kompass-Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*, Bonn: bpb.
- Enns, Inna; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (2015). Nachdenklich und dankbar – Ein Schulpraktikum in Gulu/Uganda mit rassismuskritischer Seminarbegleitung. Eine Befragung von PraktikantInnen während ihres Berufsfeldpraktikum, in: Kricke, Meike & Kürten, Louisa (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 124-140.
- Finkenzeller, Angelika; Schreiber, Gerlinde & Wilkens, Ulrike (2014), Dokumentation und Reflexion von Diversity-Erfahrungen mit (e-)Portfolio, in: Leicht-Scholten, Carmen & Schroeder, Ulrik (Hrsg.), *Informatikkultur neu denken – Konzepte für Studium und Lehre*, Wiesbaden: Springer, S. 101-113.
- Fraefel, Urban (2012), Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30(2), S. 127-152.
- Gröschner, Alexander & Schmitt, Cordula (2010), Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung, in: *Erziehungswissenschaft* 21(40), S. 89-97.
- Gröschner, Alexander & Schmitt, Cordula (2012), Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum, in: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5(2), S. 112-128.
- Hascher, Tina (2011), Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten, in: *Journal für LehrerInnen- und Lehrerbildung* 3, S. 8-16.
- Hascher, Tina (2012), Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2(1), S. 109-129.
- Hascher, Tina (2012a), Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30(1), S. 87-98.
- HRK (2014), *Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen*. Bonn.
- HRK (2015), *Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Bonn.
- Hofmann, Heidemarie; Mau-Endres, Birgit & Ufholz, Bernhard (2005), *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Ein Handbuch für die Aus- und Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Jugendstiftung Baden-Württemberg (o. J.), *Willkommen Vielfalt. 15 Warming ups für interkulturelle Trainings*, Sersheim. [https://www.jugendstiftung.de/wp-content/uploads/2019/04/Warming\\_up1.pdf](https://www.jugendstiftung.de/wp-content/uploads/2019/04/Warming_up1.pdf). (letzter Aufruf 17. Juli 2019).

- Kercher, Jan & Schifferings, Martin (2019), Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland: Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen, in: Falkenberg, Charlott; Grimm, Nancy & Volkmann, Laurenz (Hrsg.), Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 235-262.
- König, Johannes (2019), Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerausbildung, in: McElvany, Nele; Schwabe, Franziska; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.), Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen, Münster/New York: Waxmann, S. 29-52.
- Krämer, Astrid & Hesse, Sebastian (2016), Bachelor-Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung. Praxisphasen innovativ (Band 4).
- Krämer, Astrid & Springob, Jan (2019), Mobilität von Lehramtsstudierenden – Desiderat in Lehre und Forschung. Beispiele der Umsetzung an der Universität zu Köln, in: Falkenberg, Charlott; Grimm, Nancy & Volkmann, Laurenz (Hrsg.), Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 193-207.
- Kricke, Meike & Kürten, Louisa (2016), Internationalisierung der LehrerInnenbildung – Perspektiven aus Theorie und Praxis, Münster/New York: Waxmann.
- Lanfranchi, Andrea (2013), Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerung für die Lehrerausbildung, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden: Springer, S. 231-261.
- Leutwyler, Bruno & Lottenbach, Samantha (2009), Normalitätsreflexionen – Das lehrerbildungsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 9(1), S. 66-74.
- Leutwyler, Bruno & Meierhans, Claudia (2011), Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden, in: Beiträge zur Lehrerbildung 29(1), S. 100-108.
- Makrinus, Livia (2013), Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium, Wiesbaden: Springer.
- Massumi, Mona (2017), Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der LehrerInnenbildung, in: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. International und national vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS, S. 573-588.
- Massumi, Mona & Fereidooni, Karim (2017), Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung, in: Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hrsg.), Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis, Münster/New York: Waxmann, S. 51-76.
- Mayring, Philipp (2015), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. überarbeitete Auflage), Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2016), Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV), Bonn.

- Pence, Holly M. & Macgillivray, Ian K. (2008), The impact of an international field experience on preservice teachers, in: *Teaching and Teacher Education* 24(1), S. 14-25.
- Rotter, Carolin (2014), Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen, in: *Tertium Comparationis* 20(1), S. 44-60.
- Stanton, Brandon (2015), *Humans of New York*, New York: Macmillan.
- Waldow, Florian (2016), Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 62(3), S. 403-421.
- Weyland, Ulrike (2014), Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung?, in: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, Profil 3, S. 1-24.
- Willard-Holt, Colleen (2001), The impact of short-term international experiences for preservice teachers, in: *Teaching and Teacher Education* 17(4), S. 505-517.