

Goethe-Institut e. V. (Hrsg.)

# Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung

Erste Erkenntnisse  
aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub  
des Goethe-Instituts



Waxmann 2022  
Münster · New York

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4403-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9403-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2021  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Herausgeber: Goethe-Institut e. V.  
unter redaktioneller Mitarbeit von Seyna Dirani und Jelena Bloch,  
Goethe-Institut e. V.

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach  
Umschlagabbildung: © Tanarch | shutterstock.com  
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:  
Namensnennung – Nicht-kommerziell –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



# Inhalt

Vorwort .....	7
Einleitung .....	9
Praxisphasen im Ausland während des Lehramtsstudiums. Ein Blick in Bundesländer und Konzepte <i>Caroline Felske, Manuela Hackel, Andreas Hänssig und Jan Springob</i> .....	17
Internationalisierung der Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Am Beispiel der Kooperation mit SCHULWÄRTS! <i>Andreas Hänssig und Daniela Elsner</i> .....	53
SCHULWÄRTS! Aktueller Blick auf das SCHULWÄRTS!-Programm und Erkenntnisse aus einer Interviewstudie einer SCHULWÄRTS!-Alumna <i>Jelena Bloch, Seyna Dirani und Maren Hanneken</i> .....	91
Warum Lehramtsstudierende an einem SCHULWÄRTS!-Praktikum teilnehmen <i>Sina Westa</i> .....	121
„Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen von Mobilitätsprogrammen <i>Sophie Kluge, Thomas Rey und Jan Springob</i> .....	151
Multi-, inter-, trans- oder hyperkulturelle Kompetenz? Welche Kompetenzen braucht die Internationalisierung des Lehramtsstudiums? <i>Adrianna Hlukhovyh</i> .....	167
Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Bildung. Entwicklung eines Kompetenzmodelles <i>Julia Schmengler</i> .....	191

# „Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“<sup>1</sup>

## Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen von Mobilitätsprogrammen

*Sophie Kluge, Thomas Rey und Jan Springob*

### 1 Einleitung

Schulpraktika stellen bei Lehramtsstudierenden einen beliebten und zentralen Bestandteil des Studiums dar (Makrinus, 2013), werden als sehr einflussreich beschrieben (Weyland & Wittmann, 2010) und von einigen Autor/innen zum *Kernstück* (Arnold et al., 2011, S. 9), sogar zum *Herzstück* der Ausbildung erkoren (Hascher, 2011, S. 10). In den letzten Jahren spiegelt sich diese Relevanz auch in einer zunehmenden flächendeckenden Integration von (meist längeren) Praxisphasen in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte wider (Ulrich et al., 2020; Weyland, Gröschner & Kosinár, 2019). Im Kontext der Bologna-Reform sehen König und Rothland (2018) die curriculare Prioritätensetzung zugunsten der Schulpraxis als einen der größten studienstrukturellen Eingriffe in die universitäre Lehramtsausbildung.

Bedingt durch diese Implementierung lässt sich auch ein verstärktes Forschungsinteresse im Bereich lehramtsbezogener Praktika verzeichnen. Unter anderem Weyland (2014) unterstreicht die Relevanz schulischer Praxisphasen, die „bedeutsame Lerngelegenheiten offerieren und ihnen ein hoher Stellenwert für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte attestiert [...]“ (ebd., S. 2). Des Weiteren zeigen Schulpraktika positive Effekte auf das studentische Kompetenzerleben (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Ulrich et al., 2020), die Selbstwirksamkeit (Ulrich et al., 2020), das Reflexionsvermögen über „Praxis und Theorie“ sowie den biographischen Entwicklungs- und Gestaltungsraum von Studierenden (Makrinus, 2013). Somit verfolgen Schulpraktika u. a. das Ziel, den Berufswunsch zu überprüfen (Ulrich, 2020), spezifische, erfahrungsbezogene Kenntnisse mit theoretischem Wissen zu verknüpfen sowie Handlungs-, Reflexions- und Professionalisierungsprozesse zu fördern (Braun et al., 2020; Hascher, 2011; Weyland, 2014).

Resümierend weisen die angeführten Studien auf die enorme Bedeutung der Praxisphasen für Studierende hin, jedoch ist bisher wenig über Praxisphasen im Ausland und ihre möglichen Wirkungsbereiche auf den Professionalisierungsprozess der zukünftigen Lehrkräfte bekannt. Insbesondere König (2019) verweist auf die Exemplifizierung, Ausweitung und Vertiefung der aktuellen Befundlage. Speziell Auslandspraktika können dazu beitragen, Vielfalt in all ihren Facetten sensibler wahrzunehmen und wertzuschätzen, sowie „[...] Verständnis für die kulturelle Prägung der eigenen Schul- und

---

1 Goethe, Johann Wolfgang (1795), Wilhelm Meisters Lehrjahre (5. Buch, 2. Kap.). In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Band 7, Hamburg 1948ff. Erstdruck: Berlin (Unger) 1795–1796. Permalink: <http://www.zeno.org/nid/20004854241>

Unterrichtskultur anzulegen und damit eigene Vorstellungen hinsichtlich schulischer Normalität in Frage zu stellen“ (Rotter, 2014, S. 53).

## 2 Forschungsstand und theoretische Einordnung

Einige wenige, zumeist qualitative Studien (u. a. Kercher & Schifferings, 2019; Leutwyler & Lottenbach, 2009; Leutwyler & Meierhans 2011; Pence & Macgillivray 2008; Kercher & Schifferings, 2019; Okken & Coelen 2021; Willard-Holt 2001) beschäftigen sich mit der Wirksamkeit von Mobilitäten im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften. Einschränkend sei in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass es sich bisher zumeist um Fallstudien an einzelnen Hochschulen oder in einzelnen Studiengängen mit eher geringen Teilnehmerzahlen handelt (Kercher & Schifferings, 2019).

Kercher und Schifferings (2019) vergleichen in einer Meta-Analyse 33 internationale Studien zur Wirkung von Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden miteinander. Basierend auf dieser Datenlage lassen sich nachfolgende Wirkungsbereiche identifizieren (ebd., S. 251). In 30 der 33 untersuchten Studien wird eine gesteigerte kulturelle Sensibilität und interkulturelle Kompetenz, der Abbau von Stereotypen und eine Zunahme von Offenheit für Neues genannt. Mit deutlichem Abstand (14 Studien) werden die Selbstreflexion (u. a. zur persönlichen und beruflichen Identität, zu den eigenen Lernmethoden oder dem Sprachbewusstsein) und eine Stärkung des beruflichen Selbstbewusstseins und der subjektiven pädagogischen Kompetenz genannt.

Cushner und Mahon (2002) betonen, dass Lehrkräfte in der heutigen Welt mehr internationale Kenntnisse und Erfahrungen benötigen, die sie an die ihnen anvertrauten Schüler/innen weitergeben können. Die Entwicklung dieses Wissens und der Fähigkeiten, die notwendig sind, um solche Ziele zu erreichen, erfordern signifikante Immersionserfahrungen in anderen Kulturen. Die Autor/innen nehmen in ihrer Studie mit fünfzig Teilnehmenden die internationale Lehrerfahrungen und ihre Auswirkungen auf die berufliche und persönliche Entwicklung der angehenden Lehrkräfte in den Blick. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine Auslandserfahrung immense Vorteile für die Lehramtsstudierenden hat, vor allem auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die sich in einem gesteigerten kulturellen Bewusstsein, einer verbesserten Selbstwirksamkeit und in einer professionellen Entwicklung in Bezug auf eine globale Denkweise zeigten (ebd., S. 49 ff.).

Pence und Macgillivray (2008) können in ihrer Studie zeigen, dass bereits ein kurzes Praktikum von vier Wochen bei Lehramtsstudierenden einen positiven Effekt haben kann. Sie nennen 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; Willard-Holt 2001; Shiveley & Misco 2015, S. 112). Willard-Holt (2001) stellt ebenfalls heraus, dass selbst kurze Praktika im Ausland von nur einer Woche einen positiven Effekt auf die kulturelle Sensibilität und interkulturelle Kompetenz haben können (ebd., S. 515; Shiveley & Misco 2015, S. 113 f.). Durch den (auch schon kurzen) Austausch mit unterschiedlichen Menschen und den Besuch unterschiedlicher Orte entwickelten die Studierenden u. a. eine höhere *awareness* für an-

dere Kulturen wie globale Dynamiken und die Verflechtung von kulturellen und sozialen Themen (Berk 2017, S. 85). Berk (2017) berichtet weiter von positiven Veränderungen in den beruflichen Fähigkeiten der Studierenden, die das interkulturelle Bewusstsein für eine Vielzahl von Perspektiven, die Unterscheidung von kulturellen und sozialen Identitäten und die Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen umfassen (ebd., S. 91).

Rodriguez (2011) arbeitet in seiner Studie heraus, dass bereits eine kurze (zehntägige) Immersionsreise einen Einfluss auf das Verständnis von Bildung der Teilnehmenden und ihre Rolle als angehende Lehrkraft hat. Die Rückmeldungen belegen eine höhere kulturelle Sensibilität und eine größere Sicherheit, Schüler/innen mit anderen kulturellen Hintergründen zu unterrichten (ebd., S. 294). Hauptwirkungen des Kurses und der Reise scheinen darin zu bestehen, neue pädagogische Werkzeuge zu entwickeln, die den Teilnehmenden ein größeres Gefühl der Handlungsfähigkeit als Lehrkraft vermitteln (ebd., S. 299; Shiveley & Misco 2015, S. 112) und darüber hinaus Bildung als gemeinschaftsbasiertes Unternehmen zu verstehen und stetig zu reflektieren (ebd., S. 295). Fung King Lees (2011) Untersuchung zielt darauf ab, den Nutzen einer internationalen Felderfahrung für eine Gruppe von postgraduierten Lehramtsstudierenden aus Hongkong zu untersuchen, die an einem sechswöchigen Immersionsprogramm in Neuseeland teilnahmen. Anhand von Reflexionen der Teilnehmenden, Interviews und Programmevaluationen ergibt die vorliegende Untersuchung, dass die Auslandserfahrung nicht nur ihr kulturelles Verständnis, ihr pädagogisches Wissen und ihre Fähigkeiten bereichert, sondern auch ihr Sprachbewusstsein, ihre Unterrichtssprache und ihre Anerkennung verschiedener englischer Varietäten verbessert.

Leutwyler und Lottenbach (2009) weisen mit den Daten ihrer Studie auf ein weiteres entscheidendes Potential von Mobilitätsprogrammen hin: die Auseinandersetzung mit (dem) Fremden, so die Autor/innen, 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-verständlich* 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.). Leutwyler und Meierhans (2011) bestätigen 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). „[T]he learning outcomes of internationalization can also be viewed as enabling teachers to understand, effectively deal with and use diversity on the basis of ethnicity, culture and/or nationality“ (Okken & Coelen 2021, S. 131 f.).

### 3 Fragestellung

Die Zusammenstellung des Forschungsstandes und die theoretische Einordnung legen deutlich ein Desiderat offen: Studien, die etwas zur Wirksamkeit von Praxisphasen im Ausland auf den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften sagen, ver-

gleichbar mit Studien zu Praxisphasen im Inland, existieren unseres Kenntnisstandes nach im deutschsprachigen Raum nicht. Doch müssen Praxisphasen losgelöst von ihrem Ort der Realisierung, sprich auch im Ausland, trotz eines Spielraums für unterschiedliche individuelle Erfahrungen dieselben Aneignungsprozesse initiieren wie der nach wie vor größere Anteil an Praxisphasen im Inland. Auch die Praxisphase im Ausland muss den Professionalisierungs- und Reflexionsprozess der Lehramtsstudierenden fördern und darf nicht zu *Good times-Erfahrungen* zusammenschrumpfen.

Daraus leiten sich folgende Fragestellungen ab:

- (I) Welche Wirksamkeit haben Lehramtspraktika im Ausland im Längsschnitt in Bezug auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte?
- (II) Lassen sich Hintergrundfaktoren identifizieren, die einen Einfluss auf Entwicklungsprozesse im Zuge von Auslandspraktika haben?
- (III) Gibt es hinsichtlich der Genese bestimmte Klassifikationsmuster innerhalb der Kohorte im Sinne einer Typenbildung für einen (förderlichen) Aufenthalt/ eine Praxisphase im Ausland?

Versteht man Lehramtspraktika im Ausland als eine zusätzliche zur Verfügung stehende Lerngelegenheit im Rahmen der Lehrkräftebildung, so kann davon ausgegangen werden, dass diese einen Einfluss auf den Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte ausüben und sich eine hochwertige (Aus-)Bildung von Lehrkräften eben auch bzw. insbesondere durch Lerngelegenheiten im Zuge von Auslandspraktika nicht nur positiv auf ihre Qualifikation und Professionalisierung auswirkt, sondern auch auf ihr professionelles Handeln bezüglich „guten Unterrichts“ sowie hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Herzmann & König, 2016). Angesichts der vielfältigen Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten, die während Auslandspraktika erworben bzw. genutzt werden können, sollte sich dies sowohl in den unterrichtlichen Fähig- und Fertigkeiten aufzeigen als auch in den individuellen Dispositionen der angehenden Lehrkräfte darstellen.

## 4 Methodik

### 4.1 Forschungsanliegen und Ziele

Vor dem Hintergrund des Lehrberufs als Profession werden individuellen Entwicklungsprozessen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, die durch ein ausgewogenes Zusammenspiel von Theorie und Praxis unterstützt werden können (Baumert et al., 2011). Mit dem Fokus auf die Qualifikation von angehenden Lehrkräften, im Sinne einer kompetenzorientierten Lehrkräftebildung, sowie in Anbetracht der Forderung nach *Global Teachers* (OECD, 2020) wird der individuelle Aufbau von Wissen, Kenntnissen und Strategien beschrieben, der notwendig ist, um in einem (globalen) Unterricht erfolgreich zu sein. Jene Kompetenzen lassen sich prinzipiell während der einzelnen Lehrerbildungsphasen erwerben, sind generell erlernbar und auf praktische Unterrichtserfahrungen zurückzuführen (Kunter et al., 2011). Hinsichtlich eines *globally competent teachers* vermögen

jedoch Mobilitätsprogramme in der Lehrkräftebildung im besonderen Maße die Aneignung spezifischer *dispositions, knowledge* und *skills* (Tichnor-Wagner et al, 2019, S. 8 f).

Angesichts der lückenhaften empirischen Forschungslage, insbesondere quantitative Studien, die Entwicklungsprozesse im Zuge von Mobilitätsprogrammen abbilden, stellt dieser Beitrag ein exploratives Forschungsvorhaben in einem längsschnittlichen Forschungsdesign vor. „Entscheidend für den Fortschritt der [Lehrerinnen- und] Lehrer(bildungs)forschung wird es sein, Entwicklungsprozesse in echten Längsschnitten mit mehreren Kohorten zu untersuchen; Querschnitte sind dazu nicht ausreichend“ (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006, S. 8). Auf Basis der dargelegten Forschungsfragen hat dieses Forschungsvorhaben zum Ziel, die Genese von Überzeugungen, Motive und Kompetenzen im Rahmen von Auslandspraktika zu untersuchen. Ferner werden Lerngelegenheiten von Lernenden – in diesem Kontext unterrichtsbezogene Auslandsfahrten von Lehramtsstudierenden – unterschiedlich genutzt (vgl. Helmke, 2017; für die Lehrerbildung Voss et al., 2015). Dies wird unter anderem auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden sowie verschiedenen Kontextfaktoren zurückgeführt (vgl. Kunter et al., 2011). Daher sollen zudem im Rahmen dieses Forschungsvorhabens Hintergrundfaktoren identifiziert werden, welche auf die Entwicklungsprozesse der angehenden Lehrkräfte einwirken. Schließlich soll auf Basis des gesammelten Datenmaterials sowie den Befunden eine Klassifizierung von Personen in homogenen Subgruppen vorgenommen werden. Mittels einer Clusteranalyse können dadurch Personengruppen, die hinsichtlich eines Entwicklungsprozesses gleiche Merkmale aufweisen, bestimmt werden.

Die (ausstehenden) Befunde im Rahmen dieses Forschungsvorhabens leisten somit einen wichtigen Beitrag zur empirischen Lehrkräftebildungsforschung: Einerseits bilden die Ergebnisse einen ersten empirischen Feldzugang mit explorativem Charakter, andererseits lassen sich daraus wichtige Implikationen für die praktische Ausbildung im Rahmen sowie der Gestaltung von lehramtsbezogenen Mobilitätsprogrammen ableiten.

## 4.2 Projektzusammenhang

Die Konzeption dieses Forschungsvorhabens entstand im Rahmen des SCHULWÄRTS!-Forschungshubs des Goethe-Instituts München. Der Hub, der als Diskussions- und Arbeitsplattform für Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Disziplinen zum Thema Internationalisierung in der Lehrkräftebildung dient, konstatierte das Forschungsinteresse zu dieser längsschnittlichen Studie von Angehörigen der Ludwig-Maximilians-Universität München, der Universität zu Köln sowie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Hinsichtlich der Akquise von Proband/innen wurden zunächst Lehramtsstudierende fokussiert, die im Zuge ihres SCHULWÄRTS!-Auslandsaufenthalts an Schulen vom Goethe-Institut betreut wurden. Um eine repräsentative Stichprobe für die längsschnittliche Modellierung des Datenmaterials gewährleisten zu können, werden darüber hinaus angehende Lehrkräfte sowohl an der Ludwig-Maximilians-Universität München als auch an der Universität zu Köln hinzugezogen, die im Rahmen universitärer Programme (an der Universität zu Köln Studierende, die im Rahmen ihres obligatorischen



zweiten Praktikums im Bachelorstudium, dem sogenannten Berufsfeldpraktikum, ins Ausland gehen, und an der Ludwig-Maximilians-Universität, die im Rahmen des Projekts *PrimA*, Praktika an ausgewählten Kooperationsschulen weltweit absolvieren) ebenfalls schulische Auslandserfahrungen zu ähnlichen Bedingungen sammeln.

Um Aussagen über Veränderungswerte über das Auslandspraktikum hinweg treffen zu können, wurde ein Pre-Post-Erhebungsdesign gewählt. Sowohl dem SCHULWÄRTS!-Projekt als auch den universitären Auslandsprogrammen ist gemein, dass ein Vor- und Nachbereitungsseminar durchgeführt wird, welches zeitnah vor bzw. nach dem Auslandsaufenthalt stattfindet. Im Rahmen dieser Vor- bzw. Nachbereitungsseminare werden Daten der angehenden Lehrkräfte mittels eines Fragebogens erhoben.

### 4.3 Erhebungsinstrumente

Die Konzeption des Fragebogens fokussiert Kompetenzen, Überzeugungen, Motive und weitere relevante Hintergrundfaktoren, welche im Rahmen der schulischen Auslandserfahrungen gesammelt, angebahnt und/oder gefestigt werden können. Aufgrund des dargelegten lückenhaften Forschungsstandes stellt das Forschungsvorhaben eine explorative Studie dar, dessen Erhebungsformat nun nachfolgend dargelegt wird.

Neben einer standardisierten Durchführung der Befragungen wird auf die persönliche Kodierung der Testhefte, bestehend aus einer siebenstelligen Buchstaben- und Zahlenabfolge der Proband/innen, geachtet. Die Generierung des Kodes erfolgt über personenbezogene und überdauernde Merkmale. Einerseits kann dadurch die nötige Anonymisierung der Befragungsbögen als auch das Zusammenführen der Testhefte über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg gewährleistet werden. Danach werden ausgewählte und empirisch geprüfte Skalen den Teilnehmer/innen dargeboten. Tabelle 1 zeigt die für die Erhebungen gewählten validen Skalen, welche im Pretest-Posttest-Design eingesetzt werden. Hinsichtlich interkultureller sowie unterrichtsbezogener Kompetenzen (Skala 1 & 2) erfolgt eine Selbsteinschätzung der angehenden Lehrkräfte. Danach werden Überzeugungen zu Heterogenität im schulischen Kontext (Skala 3) und Berufswahlmotive (Skala 4) erfasst. Im Anschluss werden (mögliche) Hintergrundvariablen erhoben (Skalen 5 bis 9), welche angesichts eines Auslandsaufenthaltes für Lehramtsstudierende als relevant erscheinen. Schließlich werden soziodemographische Daten (z. B. Geschlecht, Alter, Abiturnote sowie Auslandserfahrungen, Aufenthaltsland im Zuge des Programms) der Lehramtsstudierenden erfasst.

### 4.4 Analysemethoden

Die Datenerhebung im Rahmen der Vor- und Nachbereitungsseminare erfolgt digital mittels *Inquiry Survey Server*. Nach den einzelnen Erhebungszeitpunkten werden die jeweiligen Daten in speziell erstellte SPSS-Masken übertragen und Plausibilitätskontrollen in den beiden Datensätzen (Pre- und Posttest) vorgenommen. Hinsichtlich erster querschnittlicher Befunde auf deskriptiver Ebene (siehe Kapitel 5) wird das Statistikprogramm SPSS (IBM Corp., 2017) herangezogen.

Tabelle 1: Überblick der eingesetzten Skalen im längsschnittlichen Untersuchungsdesign

Skala	Items	Erhebung
(1) <b>Überzeugungen zum Unterrichten:</b> <b>Mehrsprachigkeit im Unterricht</b> (Fischer, 2020) <i>Dimensionen: Mehrsprachigkeit im Unterricht, Überzeugungen der Lehrkraft, epistemologische Überzeugungen</i>	21	Pre/Post
(2) <b>Erfassung praxisbezogener Kompetenzeinschätzung in der Lehrerausbildung</b> (Gröschner & Schmitt, 2012) <i>Dimensionen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren</i>	20	Pre/Post
(3) <b>Erfassung und Veränderung von Überzeugungen zum Unterrichten in heterogenen Klassen</b> (Dignath et al., 2020) <i>Dimensionen: Inklusion, kulturelle Heterogenität, Leistungsheterogenität</i>	15	Pre/Post
(4) <b>Berufswahlmotive im Lehrberuf</b> (Weiß & Kiel, 2013) <i>Dimensionen: intrinsisch, extrinsisch, pragmatisch</i>	71	Pre
(5) <b>(Lehrer-)Selbstwirksamkeit</b> (Schwarzer & Hallum, 2008)	10	Pre/Post
(6) <b>Berufsbezogenes Selbstkonzept ERBSE</b> (Retelsdorf et al., 2014) <i>Dimensionen: Fach, Erziehung, Diagnostik, Innovation, Medien, Beratung</i>	20	Pre/Post
(7) <b>Fehlerorientierung im Lehrberuf</b> (Böhnke & Thiel, 2016) <i>Dimensionen: Kognitiver Umgang mit Fehlern, Belastung durch Fehler, Kommunikation über Fehler, Fehlerkompetenz, Lernen aus Fehlern, Risikobereitschaft in Bezug auf Fehler</i>	18	Pre/Post
(8) <b>Emotionale Erschöpfung</b> (Maslach, Jackson & Leiter, 1996)	9	Pre/Post
(9) <b>Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit im Lehrberuf</b> (Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner, 2019)	12	Pre/Post

Sobald die angestrebte Gesamtstichprobe für die längsschnittliche Untersuchung ( $N = 150$ ) erreicht wird, werden die SPSS-Datensätze des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes zusammengefügt. Das Matchen der Daten wird unter Kontrolle der persönlichen Kodierung der Proband/innen durchgeführt und mittels weiterer stabiler soziodemographischer Angaben (z. B. Abiturnote) weiteren Prüfungen unterzogen. Für die anschließenden multivariaten statistischen Auswertungen auf latenter Ebene wird das Modellierungsframework Mplus (Muthén & Muthén, 1998–2007) verwendet. „Statistische Modelle mit latenten Variablen ermöglichen es, Messfehlereinflüsse in der

Analyse explizit zu berücksichtigen und die unerwünschten Effekte von Messfehlern auf statistische Ergebnisse – wie beispielsweise die verzerrte Schätzung von Korrelations- oder Regressionskoeffizienten – zu vermeiden“ (Geiser, 2010, S. 7). Neben der Prüfung der allgemeinen Modellgüte der eingesetzten Skalen sollen alle weiteren Berechnungen auf latenter Ebene vorgenommen werden.

Entwicklungsverläufe über den Auslandsaufenthalt hinweg sollen über latente Veränderungsmodelle berechnet werden. Sofern eine starke faktorielle bzw. partielle Invarianz (vgl. Brown, 2015; Sass, 2011) in den Daten nachgewiesen werden kann, werden in *Latent Change Models* (z. B. McArdle & Hamagami, 2001; Steyer, Partchev & Shanahan, 2000) Veränderungen über die Zeit in Form einer latenten Differenzvariablen modelliert. Diese repräsentiert auf messfehlerbereinigter Ebene interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen. Auf Basis dieses Datenmaterials können im *Latent Change Model* anschließend Hintergrundfaktoren zum ersten Messzeitpunkt auf die latente Differenzvariable installiert werden. Hierdurch werden Merkmalsausprägungen identifiziert, die einen (förderlichen bzw. negativen) Effekt auf intra- und interindividuelle Entwicklungsverläufe ausüben. Des Weiteren soll anhand einer *Latent Class Analyse* (z. B. Goodman, 1974; Lazarsfeld & Henry, 1968) eine Klassifizierung von Personen in homogenen Subgruppen vorgenommen werden. Hierzu werden interindividuelle Antwortmuster der Proband/innen beobachtet und durch die Zugehörigkeit zu latenten Klassen mit klassenspezifischen Antwortprofilen erklärt (vgl. Geiser, 2010, S. 235 f). Hierbei sollen insbesondere Charakteristika der gefundenen Klassen sowie Zusammenhänge der Klassenzugehörigkeit mit externen Variablen (z. B. Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsvariablen, usw.) untersucht werden.

## 5 Charakterisierung der Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer Online-Befragung im Rahmen des „SCHULWÄRTS!“-Programms. Die Erhebung der Daten erstreckte sich von September 2020 bis März 2021. Die Gesamtdatengrundlage bilden  $N = 129$  Lehramtsstudierende. In einem ersten Schritt werden in den nachfolgenden deskriptiven Beschreibungen *soziodemographische*, *studienbezogene* und *auslandsrelevante* Aspekte dargestellt. Auffällige deskriptive Ergebnisse sind in kursiv hinterlegt und beginnen mit dem nachfolgenden Satz:

**Der durchschnittliche SCHULWÄRTS-Mensch . . . .**

**. . . ist mit einer großen Wahrscheinlichkeit weiblich.**

Eine Besonderheit der Stichprobe ist der deutlich höhere Anteil der weiblichen Praktikantinnen (103 Frauen) gegenüber den männlichen Praktikanten (16 Männer). Mit einer Altersspanne von 22 bis 33 Jahren sind die Teilnehmenden durchschnittlich 27,99 Jahre alt ( $SD = 11,68$  Jahre).

### ... spricht als Muttersprache Deutsch.

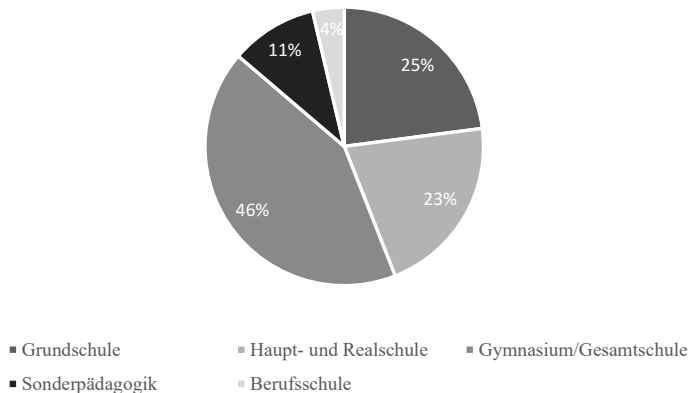
Bezogen auf die Erstsprache zeigt sich zudem ein deutlich höherer Anteil von deutschsprachigen Studierenden. Hingegen stellen Sprachen wie Arabisch, Aramäisch, Polnisch, Russisch oder Türkisch eher die Ausnahme dar. Eine genaue Aufschlüsselung zeigt Tabelle 2.

*Tabelle 2: Übersicht Erstsprachen*

Sprache	N	%
Deutsch	112	92,6%
Sonstige	7	7,4%
Arabisch	2	1,7%
Aramäisch	1	0,8%
Polnisch	2	1,7%
Russisch	1	0,8%
Türkisch	1	0,8%

### ... studiert eher das Lehramt für weiterführende Schulen.

Untergliedert nach der Schulform zeigt sich, dass fast jede zweite Probandin bzw. jeder zweite Proband das Lehramt an weiterführenden Schulen (Gymnasium oder Gesamtschule) studiert; jede bzw. jeder Vierte das Lehramt Grundschule. Hingegen fällt die Gruppe an Lehramtsstudierende der Schulformen Haupt- und Realschule, Sonderpädagogik sowie Berufsschule deutlich geringer aus. Abbildung 1 zeigt die prozentuale Verteilung auf die unterschiedlichen Schulformen.



*Abbildung 1: Verteilung nach Schulformen*

### ... engagiert sich überdurchschnittlich stark im sozialen Bereich.

Im Kontext des Programms offenbart sich die herausragende Stellung des sozialen Engagements. Über 130 % geben an, in diesem Bereich tätig zu sein. Folglich gehen einige Proband/innen nicht nur einer, sondern mehreren Ehrenämtern nach. Fast die

Hälfte der Lehramtsstudierende arbeitet in der (Schüler/innen-)Nachhilfe (44,2 %). Fast jede/r Dritte arbeitet in der Jugendarbeit oder weist ein ehrenamtliches Engagement (30,8 %) auf. Jede/r Vierte absolvierte ein Freiwilliges Soziales Jahr (25 %). Ein kleiner Anteil erweiterte die interkulturelle Kompetenz im Rahmen eines Au-Pair-Programmes (4,1 %). Hingegen fällt der Anteil der Studierenden, die vor ihrem Lehramtsstudium berufliche Erfahrungen sammelten, tendenziell niedriger aus. So zeigt sich, dass 6,7 % eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und 5 % im sozialen Bereich tätig waren.

**... entscheidet sich aufgrund der Corona-Situation eher für ein Praktikum in Europa.**

Bezüglich der Wahl der Praktikumschule kann festgehalten werden, dass deutlich mehr Lehramtsstudierende ein Praktikum in Europa (61) oder Asien (30) anstreben. Demgegenüber wünschen sich deutlich weniger Teilnehmende einen Praktikumsplatz in Nordamerika (8), Australien (3), Afrika (2) oder Südamerika (1). Ein möglicher Grund könnte für den Erhebungszeitraum 2020 bis 2021 die anhaltende pandemische Lage und die damit verbundenen weltweiten Reisebeschränkungen sein.

Alle weiteren Ausführungen beziehen sich auf die Teilstichprobe der Studierenden ( $N=42$ ), die ausschließlich an dem Ausreiseseminar teilnahmen. Dies sind Studierende, die ihr SCHULWÄRTS!-Praktikum noch absolvieren werden.

**... weist einen großen Erfahrungsschatz an Auslandserfahrungen auf.**

Die Mehrzahl der Studierenden ( $N=27$ ) sammelte vor ihrem Auslandspraktikum mit SCHULWÄRTS! bereits einmalige oder mehrfache Erfahrungen im Ausland, etwa durch ein vorheriges Praktikum, einer Auslandsarbeit oder eines Auslandssemesters. Für ausschließlich acht Studierende stellt das SCHULWÄRTS!-Praktikum die erste Auslandserfahrung dar.

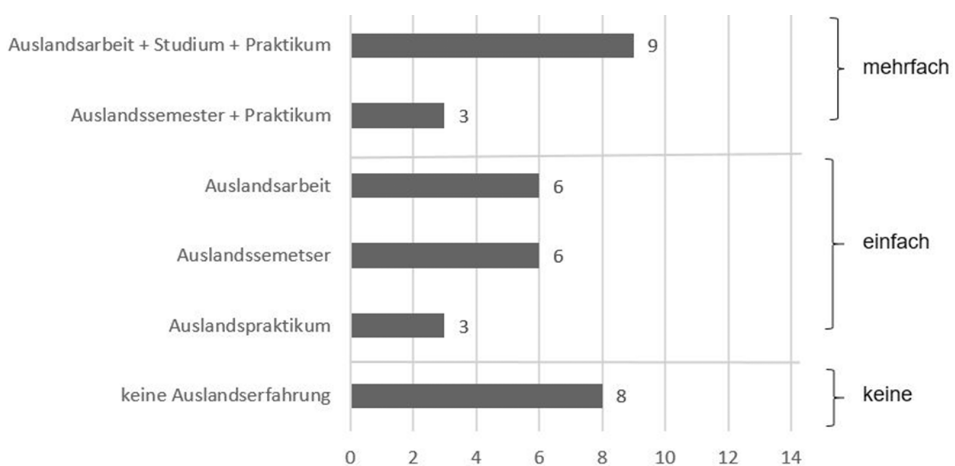


Abbildung 2: vorherige Auslandserfahrungen

**... schätzt die Kompetenzen bezogen auf die Mehrsprachigkeit im Unterricht als ausbaufähig ein.**

Vor Beginn des Auslandspraktikums schätzen Teilnehmende ihre Kompetenzen in der Dimension Mehrsprachigkeit im Unterricht mit einem Mittelwert von 2.42 und einer Standardabweichung von .29 als ausbaufähig ein. Jene Einschätzungen spiegeln sich auch in den Unterskalen *Mehrsprachigkeit* ( $M = 2.40$ ;  $SD = .28$ ), *Überzeugungen der Lehrkraft* ( $M = 2.44$ ;  $SD = .19$ ) und *epistemologische Überzeugungen* ( $M = 2.48$ ;  $SD = .34$ ) wider.

Diese Tendenzen stützen zudem die Ergebnisse der Varianzanalysen der Skala Mehrsprachigkeit bezogen auf die Wahl des Kontinents (Europa/Rest der Welt) oder der studierten Schulform (LA Gymnasium/restliche Schulformen). Beispielsweise erreichen Studierende des Lehramts Gymnasium ( $M = 2.51$ ,  $SD = .17$ ) im Vergleich zu allen weiteren Schulformen ( $M = 2.40$ ,  $SD = .20$ ) marginal höhere Werte in der Dimension Überzeugung. Wie Tabelle 3 zeigt, bestätigt die Einzelanalyse der Unterskalen jene Vermutung.

*Tabelle 3: Mehrsprachigkeitsunterschiede bezogen auf die Schulform*

Mehrsprachigkeit im Unterricht	LA Gym	weitere LA	t-Test			
			<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Mehrsprachigkeit</i>						
n	14	27	1.09	39	n.s	0.20
M	2.34	2.44				
SD	0.36	0.24				
<i>Überzeugung</i>						
n	14	27	-1.79	39	n.s	0.78
M	2.51	2.40				
SD	0.17	0.20				
<i>Epistemologisch</i>						
n	14	27	-1.72	39	n.s	0.33
M	2.61	2.42				
SD	0.40	0.31				

**Skala „Überzeugung zum Unterrichten in heterogenen Klassen“**

Innerhalb der Dimension *Überzeugungen zum Unterrichten in inklusiven Klassen* schätzen die Teilnehmenden mit einem Mittelwert von 3.29 und einer Standardabweichung von .49 ihre Kompetenzen als gut ein. Ähnlich positiv fällt im Mittel die Bewertung der Dimension *Überzeugung zum Unterrichten in leistungsheterogenen Klassen* ( $MW = 3.30$ ,  $SD = .49$ ) aus. Teilnehmende schätzen ihre Kompetenzen in der Dimension *Überzeugungen zum Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen* am höchsten ein ( $MW = 3.71$ ;  $SD = .35$ ).

Tabelle 4: *Überzeugung zum Unterrichten in heterogenen Klassen*

Überzeugungen zum Unterricht	n	M	SD	Min	Max
in inklusiven Klassen	42	3.29	.49	2.00	4.00
in kulturell heterogenen Klassen	42	3.71	.35	3.00	4.00
in leistungsheterogenen Klassen	42	3.30	.49	2.20	4.00

### KLiP-Kompaktskalen

Dieser Fragebogen nimmt die vier Dimensionen der KMK-Kompetenzbereiche *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* in den Blick. Tabelle 5 bildet jeweils die Mittelwerte, das Minimum, das Maximum, sowie die Standardabweichung der Subskalen der KLiP-Kompaktskala ab.

Tabelle 5: *Deskriptive Statistik und Häufigkeitsverteilung der KLiP-Kompaktskala*

Kompetenzen	n	M	SD	Min	Max
Unterrichten	42	5.09	1.01	1.80	7.00
Erziehen	41	4.61	1.05	2.00	7.00
Beurteilen	41	4.62	.89	2.60	6.40
Innovieren	42	4.63	1.06	2.40	7.00

Für die Dimensionen *Erziehen* ( $M = 4.61$ ,  $SD = 1.05$ ), *Beurteilen* ( $M = 4.62$ ,  $SD = .89$ ) und *Innovieren* ( $M = 4.63$ ,  $SD = 1.06$ ) ist die Zustimmung im Mittel ähnlich und finden also bei den Befragten tendenziell mehr Zustimmung. Insbesondere die Dimension *Unterrichten* wird im Mittel ( $M = 5.09$ ,  $SD = 1.01$ ) am höchsten eingeschätzt. Dementsprechend schätzen sich die Praktikant/innen als eher kompetent ein.

## 6 Ausblick

Untersuchungen bezogen auf die Wirksamkeit von Auslandspraktika werden einerseits zunehmend populärer, andererseits steigt das Angebot von Auslandspraktika auf Seiten der Hochschulen und wird aktuell von Akteur/innen der Lehrkräftebildung stetig vorangetrieben. Dieser vorliegende Beitrag versteht sich als ein Baustein dieser Forschungsaktivitäten, der entscheidend zum Erkenntnisgewinn in diesem noch wenig beforschten Feld beiträgt. Die bisher primär qualitativ ausgerichtete Forschungslandschaft, die vor allem die interkulturelle Handlungskompetenz und Sensibilisierung für das Neue fokussieren, wird durch eine längsschnittliche quantitative Untersuchung erweitert. Zudem stellen standortübergreifende Kohorten mithilfe eines Fragebogens zu unterschiedlichen Aspekten des Professionalisierungsprozesses ein Novum in der deutschen Forschungslandschaft dar. Interessant wird es sein, zu sehen, ob die verschiedenen Formate oder Angebote rund um Praxisphasen im Ausland dieselben Fertigkeiten schulen und welches besondere Potential ihnen (möglicherweise) innewohnt. Wenn Praxisphasen im Ausland

eine in Curricula verankerte Daseinsberechtigung erlangen möchten bzw. diese gefestigt werden sollen, dann muss ihr Nutzen valide nachweisbar sein.

Aufgrund der zum jetzigen Zeitpunkt noch geringeren Stichprobe wurde ausschließlich eine Charakterisierung der Stichprobe in diesem Artikel präsentiert. Aufbauend auf dieser ersten Charakterisierung erfolgt in einem nächsten Schritt die Diskussion der längsschnittlichen Erhebung. Erste weitere Einblicke, an die angeknüpft wird, liefert u. a. der Beitrag von Sina Westa (2021) in diesem Sammelband, die ebenfalls SCHULWÄRTS!-Alumni zu ihrer Motivation für Auslandsaufenthalte befragte.

Die ersten deskriptiven Querschnittsergebnisse liefern jedoch bereits interessante Erkenntnisse. Hervorzuheben sei in diesem Zusammenhang noch einmal der hohe Anteil weiblicher Studentinnen, das ausgeprägte ehrenamtliche Engagement sowie die vielfältigen weiteren Auslandserfahrungen, die Studierende vor ihrem SCHULWÄRTS!-Praktikum sammelten, und die schon vor Beginn des Praktikums als höher einzuschätzenden unterrichtlichen Kompetenzen (KLiP-Kompaktskala).

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart E. (Hrsg.). (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 51). Weinheim: Beltz.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011), *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*, Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV): Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–26). Münster: Waxmann.
- Braun, A., Syring, M., Schlegel, C. M. & Kiel, E. (2020). Wie erleben Studierende die Zusammenarbeit mit ihrer Praktikumslehrkraft? Eine Clusteranalyse zur Beziehungsqualität im Schulpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(2), 177–198.
- Berk, Z. (2017), *Short Term International Study for Teachers As A Form of Experiential Learning: A Case Study of American Educators in Turkey*. University of South Carolina. Verfügbar unter: <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5074&context=etd>.
- Böhnke, A. & Thiel, F. (2016). Unterrichtsbezogene Fehlerorientierung von Lehrkräften – Adaption und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), 57–67. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000168>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Methodology in the social sciences, Second edition). New York, London: The Guilford Press.
- Cushner, K. & Mahon, J. (2002), Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44–58. <https://doi.org/10.1177/1028315302006001004>
- Dignath, C., Meschede, N., Kunter, M. & Hardy, I. (2020). Empirische Arbeit: Ein Fragebogen zur Erfassung von Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Unterrichten in heterogenen



- Klassen: Befunde zur Kriteriumsvalidität und Veränderungssensitivität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(3), 194–211. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art16d>
- Fung King Lee, J. (2011), International field experience – What do student teachers learn? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 1–22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.4>
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9>
- Goodman, L. A. (1974). Exploratory latent structure analysis using both identifiable and unidentifiable models. *Biometrika*, 61, 215–231. <https://doi.org/10.1093/biomet/61.2.215>
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 112–128.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hascher, T. (2011), Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnen- und Lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Hascher, T. (2012), Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), S. 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (7. überarbeitete Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Studentexte Bildungswissenschaft). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- IBM Corp. (2017). *SPSS Statistics for Windows (Version 25.0) [Computer software]*. New York: IBM Corp.
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019), Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland: Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In Ch. Falkenberg, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–262). Paderborn: Ferdinand Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657728459\\_015](https://doi.org/10.30965/9783657728459_015)
- König, J. (2019), Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerausbildung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 29–52). Münster/New York: Waxmann.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung*. Heidelberg: Springer.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lazarsfeld, P. F. & Henry, N. W. (1968). *Latent structure analysis*. Boston: Houghton Mifflin.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2009), Normalitätsreflexionen – Das lehrerbildungsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 9(1), 66–74.

- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011), Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 100–108.
- Leutwyler, B., Petrovic, D. & Jokic, T. (2018). The structure of teacher-specific intercultural competence: Empirical evidence on the ‚Beliefs, Values and Goals‘ dimension. *Psihologija*, 51, 107–126. <https://doi.org/10.2298/PSI171005020L>
- Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L., & Brandtner, M. (2019). Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit – Bedeutsamkeit für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. *Empirische Pädagogik*, 33(2), 164–179.
- Makrinus, L. (2013), *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*, Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3. Aufl.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McArdle, J. J. & Hamagami, F. (2001). Latent difference score structural models for linear dynamic analysis with incomplete longitudinal data. In L. M. Collins & A. G. Sayer (Hrsg.), *New methods for the analysis of change* (S. 137–175). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10409-005>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2007). *Mplus User's Guide* (5. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- OECD (2020). *Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>
- Okken, Gr. & Coelen, R. (2021), After Mobility: The Long-Term Impact of Study Abroad on Professional Teacher Behaviour, in: Cairns, David (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (S. 131–142). Lissabon: Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_13)
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008), The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_13)
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108>
- Rodriguez, E. (2011), What pre-service teachers bring home when they travel abroad: Rethinking teaching through a short international immersion experience. *Scholar-practitioner quarterly*, 5(3), 289–305.
- Rotter, C. (2014), Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium Comparationis*, 20(1), 44–60.
- Sass, D. A. (2011). Testing Measurement Invariance and Comparing Latent Factor Means Within a Confirmatory Factor Analysis Framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 347–363. <https://doi.org/10.1177/0734282911406661>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171 <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Shiveley, J. & Misco, T. (2015), Long-term impacts of short-term study abroad: Teacher perceptions of preservice study abroad experience. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, S. 107–120. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.361>
- Steyer, R., Partchev, I. & Shanahan, M. (2000). Modeling true intra-individual change in structural equation models: The case of poverty and children's psychosocial adjustment. In T. D. Urtle, K. U. Schnabel & J. Baumert (Hrsg.), *Modeling longitudinal anti multipk-group data:*

- Practical issues, applied approaches, and specific examples* (S. 109–126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J. & Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). How Does the Practical Semester in the Teacher Training Program Affect Students? A Systematic Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, S. 1–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1)
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013b). Who chooses primary teaching and why. *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–433.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, 3, 1–24.
- Weyland, U., Gröschner, A. & Kosinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue. Einführung in den Themenschwerpunkt. In Kosinár, A., A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Weyland, U., Wittmann, E. (2010). *Expertise im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010 (Materialien zur Bildungsforschung, BD. 30). Frankfurt am Main: GFPP.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of short-term international experiences for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505–517. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00009-9)