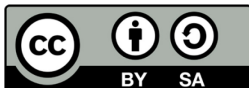


**Institutionalisierung
der schulpraktischen Ausbildung
im Ausland:
Empirische Befunde zu
Entwicklungen und Möglichkeiten
neuer Wege in der Lehrer*innenbildung**

Mara Spiekenheuer¹, Christine Freitag^{1,*} & Lea Koch¹

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,
Fakultät für Kulturwissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Warburger Str. 100,
33098 Paderborn
cfreitag@mail.upb.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Nach einer langen Tradition der Zusammenarbeit mit Partnerschulen in verschiedenen (außer-)europäischen Ländern zur Ermöglichung von Schulpraktika im Ausland ist es uns an der Universität Paderborn in jüngster Zeit gelungen, die Zahl der beteiligten Länder und Schulen zu erweitern. Außerdem ist es seit einigen Semestern möglich, allen Bachelor- und Masterstudierenden, die ins Ausland gehen, auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Vor- und Nachbereitungsangebote zu machen. Der Artikel enthält empirische Analysen und Erkenntnisse aus Evaluierungen, Berichten und Interviews. So entwirft der Beitrag einen Überblick über aktuelle Entwicklungen im Kontext der Internationalisierung der Lehrkräftebildung an der Universität Paderborn und folgt damit auch der Fragestellung, wie diese von den Studierenden angenommen werden und an welchen Stellen sich Entwicklungspotenziale identifizieren lassen.

Schlagerwörter: Internationalisierung; Praktika; Lehrkräftebildung

1 Einleitung:

Rückblick auf die Entwicklung der Internationalisierung der Lehrkräftebildung an der Universität Paderborn

Das Ziel einer verstärkten Internationalisierung der Lehrkräftebildung umfasst neben der Umsetzung von Maßnahmen im Bereich einer Internationalisierung *at home*¹ in der Regel auch die Förderung der internationalen Mobilität von Lehramtsstudierenden. Indem diese im Ausland studieren, unterrichten oder forschen, sollen sie wichtige Kompetenzen für den späteren Beruf erwerben (z.B. Jäger & Keßler, 2019). Folglich sind Mobilitätsfenster, Praktikums- bzw. Studienplätze an Partnerinstitutionen und Fördermöglichkeiten notwendig. Gleichzeitig muss im Sinne einer ganzheitlichen Internationalisierung eine entsprechende curriculare Anbindung an den Universitäten geschaffen werden. Während viele Veröffentlichungen vor allem die Kompetenzentwicklung der Studierenden fokussieren (einen Überblick liefern Leutwyler & Meierhans, 2016), soll in diesem Beitrag die aktuelle Entwicklung einer universitären Praxis in den Blick genommen werden.² Fokussiert werden die nicht zufälligen, in der Regel über Kooperationsvereinbarungen entstehenden Praktika an Schulen, die entweder direkt über die PLAZ-Professional School of Education (vormals Paderborner Lehrerausbildungszentrum

¹ Zum Beispiel durch international ausgerichtet Seminare oder *Summer Schools* (Krämer & Springob, 2019, S. 206).

² Dabei bildet der Beitrag die Datenlage zum Jahresende 2024 ab.

(PLAZ)) oder über Kontakte Lehrender in Kooperation mit dem PLAZ vermittelt und koordiniert werden. Mit Hilfe eines eigens strukturierten dokumentenanalytischen Verfahrens zu den Ausschreibungs-, Planungs- und Ergebnisdokumenten vergangener und aktueller Internationalisierungsprojekte kann in einem ersten Schritt gezeigt werden, welche Schritte zur Etablierung und zur Erhöhung der Wirksamkeit von Internationalisierungsmaßnahmen an der Universität Paderborn geplant und gegangen wurden.

Im Weiteren werden die Besonderheiten des Schulpraktikums im Rahmen des *Praxissemester International*³ in den Blick genommen. Diese werden anhand von empirischen Befunden aus der Befragung von beteiligten Studierenden nachgezeichnet und bieten so einen Einblick in aktuelle Entwicklungen am Standort. Nicht näher betrachtet werden Auslandsaufenthalte, in denen Fachstudienleistungen im engeren Sinne erbracht werden (Auslandssemester, Outgoings), oder Praktika, die über Programme externer Anbieter geleistet werden (etwa die Lehrassistenz über den Pädagogischen Austauschdienst). Ebenfalls nicht zu leisten wäre der Einbezug aller freiwilligen Praktika, die Studierende über private Kontakte, Freiwilligendienste oder kommerzielle Anbieter leisten. Wir sind uns bewusst, dass es weitere sehr relevante Internationalisierungsprojekte gab und gibt (vgl. z.B. Albers et al., 2022), deren umfassender Einbezug in diese Betrachtung jedoch einer eigens angelegten Forschungsarbeit bedürfte. Eine Art Grenzfall in dieser Darstellung sind Praktikumsangebote hochschulischer Institutionen im Ausland, die dann Berücksichtigung finden, wenn sie koordinierte Schulpraktika ermöglichen (etwa durch die Nutzung hochschulischer Netzwerke zur Praktikumsvermittlung), nicht aber solche, die hochschulfachdidaktisch angelegt sind (etwa durch die Vermittlung fachlicher Assistenz Tätigkeiten an der jeweiligen Partnerhochschule).

1.1 Rekonstruktionen maßgeblicher Entwicklungsschritte

Das Schulpraktikum im Ausland ist auch an der Universität Paderborn einer der zentralen Bestandteile der Internationalisierungsstrategien im Rahmen der Lehrkräftebildung. Das wird anhand aktueller Dokumente der Universität deutlich:

³ Das Praxissemester bildet seit dem Wintersemester 2015/16 die zentrale Praxisphase des Masterstudiums im Lehramtsstudium in u.a. Nordrhein-Westfalen (MSB NRW, 2024; Näheres zum *Praxissemester International* auf S. 6).

„Für den späteren Lehrerberuf bietet der Unterricht an einer Schule im Ausland über die allgemeine Praxiserfahrung hinaus einen großen Mehrwert. Neben der Erweiterung der eigenen Fremdsprachenkompetenz erhalten Sie Einblicke in ein anderes Schulsystem und verschiedene Kulturen, die Sie im eigenen Unterricht an Ihre Schüler*innen weitergeben können. Darüber hinaus erweitert ein Auslandsaufenthalt Ihren Horizont, ermöglicht spannende Einblicke in Kultur, Alltag und Arbeitswelt eines anderen Landes und fördert wichtige Kompetenzen wie u.a. Selbstorganisation und Eigenverantwortung. Alle Pflichtpraktika (ganz oder zum Teil) und alle freiwilligen Praktika können im Ausland absolviert werden“ (PLAZ, 2024a, o.S.).

Diese Zustandsbeschreibung zu Auslandspraktika im Lehramtsstudium zeigt nicht nur, welche Möglichkeiten für Studierende geschaffen wurden – sie ist zugleich eine „gewachsene“ Beschreibung. Dahinter verbirgt sich eine lange Geschichte unterschiedlicher Kooperationen an der Universität Paderborn (seit ihrer Gründung als Gesamthochschule im Jahr 1972), von der allerdings keine explizite Darstellung vorliegt.

Im Folgenden sollen deshalb maßgebliche Entwicklungsschritte rekonstruiert werden. Verschiedene Zugänge zu einer historischen Betrachtung finden sich insbesondere in Publikationen, die sich im Rahmen des EU-Projekts LinE – LehrerIn in Europa (2004–2007) mit spezifischen Fragen der Auslandsmobilität Lehramtsstudierender befassen. Besonderen Informationsreichtum bieten in dieser Hinsicht einige Beiträge des Sammelbands *Europakompetenz – durch Begegnung lernen* (Hillig & Kreienbaum, 2007). Darin stellt Gehler (S. 81–95) das Projekt genauer vor und nennt die Partnerländer Schweden, Dänemark und Finnland, dazu Österreich und Rumänien. Zumindest Schweden, Finnland und Rumänien sind bis heute mit kooperierenden Institutionen dabei; insbesondere die Kooperation mit mehreren (aktuell fünf) schwedischen Schulen bietet allein rund zehn Praktikumsplätze pro Jahr.⁴ Über die Jahre sind, vorwiegend über langjährige Kontakte einzelner Lehrender bzw. Fächer, Plätze in Ägypten, Spanien, Aserbaidschan, Togo, Kamerun, Kenia, Paraguay, der Türkei und Polen entstanden; dazu kommt eine besondere Form der Praktika im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache für Studierende an Hochschulen in Griechenland, der Türkei und den USA. Allein die vielen Partnerländer sind ein Beleg, dass der Horizont der „Europakompe-

⁴ Es liegen keine aktuellen Daten zur Anzahl von Auslandspraktika unter den Lehramtsstudierenden vor. Bei einer Totalerhebung des PLAZ in den Jahren 2015–2018 gaben zuletzt 102 von 1.952 Studierenden an, dass sie ein Praktikum an einer Schule im Ausland absolviert haben.

tenz“, wie er im Projekt LinE namensgebend war, nicht mehr länger den Radius der internationalen Beziehungen zu erfassen vermag. Viele der Kontakte, die in den vergangenen Jahren intensiviert werden konnten, waren Partner in dem vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderten Projekt AKTIV UPB (2019–2022), in dem es vor allem darum ging, die Vor- und Nachbereitung sowie die Begleitung von Auslandspraktika zu intensivieren und Strukturen zu schaffen und zu verstetigen, mit denen die Praktikumsarbeit einen festen Platz in den lehrer*innenbildenden Curricula erhalten konnte (Universität Paderborn, 2019).

Indem in der Analyse der Ausschreibungs-, Planungs- und Ergebnisdokumente gezeigt werden kann, welche Maßnahmen im Kontext der Internationalisierung der Lehrkräftebildung an der Universität Paderborn bereits umgesetzt wurden und weiterhin werden, zeigen sich verschiedene Perspektiven:

- (1) Durch die deduktiv verwendeten Kategorien aus dem bisherigen historischen Rückblick entsteht die Perspektive einer Fortschreibung: Viele der Motive und Ziele im Rahmen von Internationalisierungsmaßnahmen sind über Jahre erhalten geblieben.
- (2) Durch den komparativen Abgleich von bildungspolitisch „gesetzten“ und von Verantwortlichen an der Universität Paderborn „rezipierten“ Kategorien (induktiv auch von „veränderten“, „erweiterten“ und „neu hinzugekommenen“ Kategorien) aus Antrags-, Planungs- und Berichtsunterlagen lassen sich Rückschlüsse auf das Innovationspotenzial der Projektaktivitäten erschließen: Im Vergleich der Dokumente lassen sich die Stellen identifizieren, wo Kategorien erstmals auftauchen und so einen Wandel innerhalb der Maßnahmen markieren.
- (3) Der ebenfalls vergleichende Zugriff auf die Perspektiven aus (1) und (2) lässt es zu, Innovation und Wandel gezielter zu erfassen und einen weiteren Schritt der „Geschichtsschreibung“ zu ermöglichen: In der vergleichenden Analyse von bestehenden und veränderten Zielen im Rahmen der Internationalisierungsmaßnahmen lassen sich aktuelle Entwicklungen entsprechend einordnen (vgl. Kap. 1.2).

Vor der eigentlichen Dokumentenanalyse und ihren Ergebnissen ist vor allem seitens des PLAZ der kontinuierliche Wunsch rekonstruierbar, neue Möglich-

keiten der Intensivierung und Verstetigung von Strukturen für Auslandspraktika im Lehramt zu schaffen.⁵ In diese Suche hinein fiel die Ausschreibung des DAAD zur „Internationalisierung der Lehramtsausbildung“ ab dem Wintersemester 2019/20. Die in den Ausschreibungsunterlagen (DAAD, 2019, S. 1) formulierten vier Ziele (als Vorgaben des DAAD) umfassen

- die „Erweiterung der Lehramtsstudiengänge um Auslandsmobilität“, was aus Sicht der Paderborner Universität nicht als Innovation, sondern als Fortschreibung zu verstehen ist;
- lehramtsbezogene Hochschulpartnerschaften zur Festigung der „institutionalisierten internationalen Kooperationen der Partnerhochschulen“, also ebenfalls eine Perspektive der Fortschreibung, aber auch der Erweiterung;
- die Erweiterung der „Methoden- und Fachkompetenz sowie interkulturelle[n] Kompetenz der Studierenden und Lehrenden“ und damit die Fortschreibung einer Zieldimension;
- die Vorbereitung „für das Arbeiten in interkulturellen Klassen“ durch Auslandsaufenthalte.

Auch wenn eine solcherart zugespitzte Korrelation (Auslandsaufenthalt schafft Kompetenz für Arbeit in interkulturellen Klassen) in bisherigen Paderborner Dokumenten nicht gefunden werden konnte, ist die Grundüberzeugung, interkulturelle Empathiefähigkeit durch Perspektivwechsel anzubahnen, dennoch als Fortschreibung lesbar (vgl. bes. Hilligus & Kreienbaum, 2007).

Mit dem exklusiven Fokus auf Hochschulpartnerschaften wurde durch die DAAD-Ausschreibung ausgeschlossen, dass im Projektrahmen individuelle Schulkontakte gestärkt würden; vielmehr war eine Konzentration auf bestehende bzw. bereits angebahte Hochschulkontakte notwendig. So wurden in einem kommunikativen Prozess der beteiligten Akteur*innen hochschulintern und im Austausch mit möglichen Partnerinstitutionen vier Kooperationsabkommen mit Hochschulen in der Türkei, in Paraguay, in Togo und in Kamerun getroffen. Grundvoraussetzung für die Abkommen aus Paderborner

⁵ Einen kleinen Grundstein für das Ziel der Institutionalisierung an der Universität Paderborn bildete in den letzten Jahren bereits die Möglichkeit, einen Zuschuss von der Fakultät für Kulturwissenschaften zu erhalten; dieser bietet zumindest eine finanzielle Starthilfe (300–400 €).

Sicht waren jeweils langjährige Kooperationserfahrungen und verlässliche Kontaktpersonen, durch die der besondere Projektfokus garantiert werden könnte. Schließlich sollten Studierende nicht „bloß“ eine Zeit an der jeweiligen Hochschule studieren, sondern über die dortigen Vernetzungen mit lokalen Schulen die Möglichkeit erhalten, begleitete Schulpraktika abzuleisten.

Aus der DAAD-Publikation, in der die für das Projekt ausgewählten Standorte vorgestellt wurden, geht Folgendes hervor:

„Bei der Auswahl der Förderprojekte war dem DAAD vor allem wichtig, dass die Konzepte über einen reinen Studierendenaustausch hinausgehen. So war eine didaktische Begleitung sowie Vor- und Nachbereitung der Studienaufenthalte genauso gefordert wie die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen – zum Beispiel spezielle Informations- und Beratungsangebote, die Einbindung von Alumni, eine Weiterentwicklung digitaler Elemente – oder die Einbeziehung von Gastdozentinnen und -dozenten der Partnerhochschulen unter dem Stichwort Internationalisierung *at home*. Das Programm kann so auch nach innen wirken, denn nicht alle Lehramtsstudierenden können direkt vom DAAD-Programm profitieren“ (Knoch, 2019, o.S.).

Genau an dieser Stelle lag denn auch der innovative Fokus des AKTIV UPB-Projekts. Es sollten Schulerkundungen, Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche im Rahmen von Pflichtpraktika ermöglicht werden (vgl. Universität Paderborn, 2019, S. 2), die hochschuleits durch Informations-, Beratungs-, Vor- und Nachbereitungsaktivitäten begleitet wurden (Universität Paderborn, 2019, S. 4):

„Durch Einbettung der Vorbereitungskurse und Auslandsaufenthalte in bestehende Module und ECTS-Strukturen erfolgt die curriculare Integration. Hierzu werden für Berufsfeldpraktika sowie Eignungs- und Orientierungspraktika Einbettungsmodalitäten modelliert, Passungen und organisatorische Umsetzungen geprüft und erprobt. Auch für das Praxissemester wird eine alternative Erfahrungsmöglichkeit konzipiert“ (Universität Paderborn, 2019, S. 4).⁶

Alle diese Bemühungen wurden und werden seitdem konsequent verfolgt und umgesetzt. Schwerwiegend war für den Projektstart die Gleichzeitigkeit mit den Reisebeschränkungen durch die COVID-Pandemie. Im Jahresbericht

⁶ Das Eignungs- und Orientierungspraktikum (mind. 25-tägiges Schulpraktikum) sowie das Berufsfeldpraktikum (4 Wochen, i.d.R. außerschulisch) bilden die Praxisphasen des Bachelorstudiums, während das Praxissemester die fünfmonatige Praxisphase im Masterstudium darstellt (vgl. LAQUILA, 2025).

2020 an den DAAD konstatierte das PLAZ, es hätten keine Mobilitäten stattfinden können, obwohl es bereits eine Liste ausgewählter Studierender gab (S. 1). Im Bericht wird jedoch darauf hingewiesen, dass die digitale Lehre im Wintersemester 2020/21 die erstmalige Durchführung des im Curriculum verankerten Seminars „Globales Lernen im Lehramtsstudium“ ermöglichte. Das Seminar richtete sich an Studierende (der Lehramter Grundschule/Haupt-Real-Sekundarschule/Gymnasien & Gesamtschulen), die bereits ein Praktikum im Ausland absolviert hatten oder derzeit ein solches Praktikum planten. Es war und ist bis heute in verschiedenen Modulen anrechenbar. Der Jahresbericht 2021 weist dagegen in allen Teilen, neben den vor- und nachbereitenden Aktivitäten, aktive Studierendenmobilität von und nach Paderborn auf, so dass die Evaluationen auf realen Erfahrungen und Rückmeldungen basieren konnten. Zugleich fanden – zumindest mit zwei Partnerhochschulen – erste digitale Austauschformate statt, die allerdings bisher noch keinen akreditierbaren Regelfall für eine Internationalisierung *at home* darstellten. Die Aktivitäten in diesem Bereich laufen, so die aktuelle mündliche Aussage der Paderborner Akteur*innen, allerdings weiter.

Gleichzeitig und auch im Zuge des AKTIV UPB-Projekts wurde in den letzten Jahren an dem neuen Konzept des *Praxissemester International* gearbeitet. Wenn Studierende der Universität Paderborn sich freiwillig für das Programm *Praxissemester International* entscheiden und den Bewerbungsprozess erfolgreich durchlaufen, verbringen sie etwa sechs Wochen des Praxissemesters an einer Schule im Ausland. Da insbesondere auf diese Form der Mobilität im weiteren Verlauf dieses Beitrags Bezug genommen wird, folgt eine ausführlichere Darstellung.

1.2 Das *Praxissemester International* an der Universität Paderborn

An vielen Universitäten⁷ gibt es inzwischen die Möglichkeit, Praxisphasen des Lehramtsstudiums im Ausland zu absolvieren. Damit folgen die Universitäten einer Resolution des Deutschen Akademischen Austauschdienstes aus dem Jahr 2013: „Dabei muss für jede Praxisphase ermöglicht werden, dass sie auch im Ausland erbracht werden kann – und nicht nur an deutschen Auslandsschulen“ (S. 1). Hier wurde insbesondere das *Praxissemester* als Phase mit den größten Hürden eingeordnet, da hier die institutionellen Vorgaben am komplexesten seien (u.a. deshalb, weil hier, neben den universitären, auch landesspezifische Vorgaben erfüllt werden müssen). Umso interessanter ist

⁷ Einen Überblick bieten Felske et al. (2022).

es, dass auch das Praxissemester inzwischen an vielen Universitäten im Ausland durchführbar ist.⁸

Zeitraum	Praxissemester International an der Universität Paderborn Exemplarischer Verlauf für das Wintersemester 2026/27		
Bis 31.01.26	Bewerbungsverfahren		
September-Oktober	1-tägiger Vorbereitungsworkshop		
	1. Phase		
	Universitäre Begleitveranstaltungen	Begleitveranstaltungen am ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung)	Aufenthalt an deutscher Schule
November-Dezember	2. Phase		
	Digitale Teilnahme oder Ersatzleistungen	Digitale Teilnahme oder Ersatzleistungen	6-wöchiger Aufenthalt an Partnerschule im Ausland
Januar-Februar	3. Phase		
	Universitäre Begleitveranstaltungen	Begleitveranstaltungen am ZfsL	Aufenthalt an deutscher Schule
	1-tägiger Nachbereitungsworkshop		

Abbildung 1: Das Praxissemester International an der Universität Paderborn (eigene Darstellung)

⁸ Nachzulesen beispielsweise bei Ahlgrimm & Kubicka (2019) und Ehrhardt et al. (2019).

Die Entwicklung des *Praxissemester International* begann bereits vor dem Projektstart von AKTIV UPB, wurde jedoch besonders hierdurch weiterentwickelt. Es läuft – durch die Pandemie leicht verzögert – nun seit 2021 und eröffnet so aktuell etwa sieben bis zehn Studierenden pro Semester die Möglichkeit, ihr Praxissemester anteilig im Ausland zu verbringen. Die Konzeption als Sandwich-Modell – also der abwechselnde Besuch einer Schule in In- und Ausland – erfolgte aufgrund curricularer Vorgaben, die insbesondere durch die Zusammenarbeit mit den örtlichen Zentren für Schulpraktische Lehrkräftebildung stark an deutsche Schulkontexte gebunden sind. Durch die Splittung in Praxisphasen *at home* und *abroad* ist es somit möglich, die nötigen Auflagen zu erfüllen und dennoch eine mehrwöchige Auslandsphase zu implementieren, wie es sonst zu keiner Phase des Studiums als Teil des Curriculums denkbar wäre. Durchschnittlich sechs Wochen erleben die Studierenden auf diese Weise Schulalltag in einem anderen Land – zur Auswahl steht hierbei ein stetig wachsendes Netz an Kooperationschulen. Aktuell können sich Studierende auf einen Platz an einer Schule in Kenia, Paraguay, Togo, Finnland, Rumänien, Spanien oder in der Türkei bewerben. Die Auswahl erfolgt auf Grundlage eines ausführlichen Bewerbungsgesprächs, das mit Mitarbeiter*innen der Universität Paderborn geführt wird. In einem mehrstündigen Vorbereitungsworkshop kommen alle Teilnehmenden des *Praxissemester International* zusammen. Neben dem gemeinsamen Austausch und auch der Vernetzung untereinander steht bei diesem Workshop die inhaltliche Vorbereitung der Studierenden im Mittelpunkt. Insbesondere Kategorien von Diskriminierung und Rassismus und damit die Anbahnung von Reflexionsprozessen sollen die Studierenden darauf vorbereiten, Dimensionen von Schule und Kultur zu begegnen, die sie möglicherweise auch irritieren. Diese Irritation ist didaktisch gewollt, sollte aber mit der eigenen Erfahrungswelt, Hintergrundwissen und dem lokalen Kontext abgeglichen werden, um voreilige und damit häufig oberflächliche Schlussfolgerungen zu vermeiden. Außerdem bereiten sich die Studierenden inhaltlich auf ihr Zielland vor: Im Kontext des Workshops soll somit eine weitere, dann selbstständige Vorbereitung angebahnt werden, die im Nachgang des ersten Workshops erfolgen sollte. Bei der Konzeption des Workshops sind die Lehrenden vor allem mit der Problematik konfrontiert, dass in dem Seminar nicht nur verschiedene Studiengänge (vom Lehramt an Grundschulen, über Haupt-, Real- und Gesamtschulen bis zum Lehramt an Berufskollegs und Gymnasien), sondern auch ganz unterschiedliche Zielländer eigentlich eine individualisierte Vorbereitung der Studierenden erfordern würde. Das ist zum aktuellen Zeitpunkt (vor allem aufgrund personeller Bedingungen) jedoch nicht umsetzbar. Mit der

Entwicklung von Vor-, Nachbereitungs- und Begleitseminaren ist das *Praxissemester International* ein Projekt, das den Forderungen des DAAD entspricht und somit sowohl auf der Ebene der universitären Institutionalisierung als auch bei der studentischen Kompetenzentwicklung zur Verbesserung der Lehrkräfteausbildung an der Universität Paderborn beitragen soll. Doch wie bewerten die Studierenden das *Praxissemester International*?

In anderen Erhebungen zur Implementierung von Auslandsphasen sind es zumeist organisatorische Aspekte, die für die Begründung einer zu fördernden Institutionalisierung herangezogen werden. So sei es vor allem für die Organisation der Auslandsphase eine große Entlastung (was nicht falsch ist), und auch die Studierenden benennen vor allem Aspekte, die die Anrechenbarkeit oder Finanzierung betreffen (z.B. Ahlgrimm et al., 2019; Hänssig, 2021). Vernachlässigt wird an dieser Stelle jedoch oft die Verknüpfung von organisatorischen Hürden und inhaltlichen Erträgen. Zwar wird benannt, dass die Studierenden feste Mobilitätsfenster fordern; wie die feste Verankerung von Programmen ihnen jedoch darüber hinaus helfen kann, wird selten beleuchtet.

Im Folgenden soll genau diese Lücke gefüllt werden: Wie kann eine Institutionalisierung von Auslandsphasen in der Praxis umgesetzt werden und so auch die Bedarfe der Studierenden während der Praxisphase unterstützen?

2 Studiendesign und Methodologie

Zwar hat die Internationalisierung der Lehrkräftebildung in den letzten Jahren einen praktischen und damit auch teilweise wissenschaftlichen Aufschwung erlebt (z.B. Falkenhagen et al., 2019; Goethe Institut, 2022; Lang-Wojtasik et al., 2022), doch gerade da, wo Praxis en détail betrachtet wird, fallen bestehende Forschungslücken ins Gewicht. Wir waren somit damit konfrontiert, uns dem Vorhaben als Weiterarbeit an einem bisher „unterbeforschten“ Thema anzunähern – die Auswahl der Daten war folglich zu großen Teilen durch ihre Verfügbarkeit bedingt. Aufgrund dieses Desiderats haben wir uns entschieden, uns in einem Modus der Offenheit, wie ihn auch Glaser und Strauss in ihrer Grounded Theory vorschlagen (1967), der Thematik anzunähern und dabei verschiedene Datenformate in Betracht zu ziehen. Natürlich ist der Umfang dieses Beitrags nicht angemessen, um eine vollständige Grounded Theory abzubilden. Wir orientieren uns lediglich an Überzeugungen zu der dort vorgeschlagenen Haltung, um den Weg für weitere Forschungsbemühungen zu ebnen und offen zu halten, wie es sie sicherlich in Zukunft noch geben muss und wird.

Ein erster Zugang zum Forschungsfeld und zu der Frage, wie Internationalisierung innerhalb der Lehrkräftebildung an der Universität Paderborn abläuft, legte nahe, einen Blick auf die bisherigen Entwicklungen in diesem Bereich zu werfen. Genau in diese Überlegung haben wir Sie bereits in Kapitel 1 mitgenommen – denn wo beginnt man die Rekonstruktion einer praktischen Entwicklung sowohl in der Forschung als auch in der Praxisrezeption besser als mit ihrer Geschichte?

Die Ergebnisse dieses ersten Zugangs in Form einer Dokumentenanalyse belegen einen andauernden Trend (und Bedarf) zur weiteren Implementierung der Auslandsphasen in die Curricula der Lehrkräftebildung, wie in den Kategorien Fortschreibung, Innovation und Wandel erfasst werden konnte. Dabei fällt neben der organisatorischen Perspektive auch die Frage nach einer inhaltlichen Gestaltung auf. Beide Bereiche legen nahe, ebenfalls die Perspektive der Studierenden einzubeziehen und auf diese Weise Bedarfe auf Seiten der Institution mit individuellen Wünschen und Bedürfnissen zu verknüpfen und eben auch den Ist-Zustand einer noch jungen Projektpraxis anzuerkennen. Hierfür wurde auf eine Befragung von Teilnehmenden des *Praxissemester International* zurückgegriffen. Die Studierenden werden seit Projektstart zu Interviews eingeladen, um ihre Erfahrungen im Kontext des *Praxissemester International* zu erfassen. Der vorliegende Beitrag bildet somit auch die Grundlage für weitere Forschung.

Die – zum Zeitpunkt der Auswertung vorliegenden – sechs Interviews wurden leitfadengestützt durch das PLAZ erhoben, aufgenommen und transkribiert. Die Transkripte wurden den Autorinnen dieses Beitrags zur Verfügung gestellt⁹ und von ihnen, angelehnt an die Inhaltsanalyse nach Mayring und Brunner (2013), analysiert und interpretiert. Mayring und Brunner empfehlen ein kleinschrittiges Vorgehen, um Kategorien zu bilden, das angesichts der von Offenheit geprägten Forschungsstrategie nicht vollständig umgesetzt wurde. Vielmehr sollten das induktive Aufbrechen der Daten und ein daraus erstelltes Kategoriensystem die Leitlinien für das weitere Vorgehen für die Forschung im Projektkontext darstellen. Dieses Vorgehen eröffnete außerdem die Möglichkeit, Einstellungen der Interviewten einzufangen und damit dem Anspruch zu folgen, die Perspektive der Studierenden in den Fokus der Betrachtung zu stellen. Die entwickelten Codes wurden im weiteren Abstrak-

⁹ An dieser Stelle bedanken wir uns herzlich bei den Kolleg*innen aus dem Bereich Bildungsforschung der *PLAZ – Professional School of Education* für die Bereitstellung der Daten, durch die uns dieser Beitrag ermöglicht wurde.

tionsprozess Kategorien zugeordnet und diese abschließend in die Hauptkategorien inhaltliche und organisatorische Implikationen überführt, um den Fragen der Dokumentenanalyse zu folgen.

3 Befunde und Implikationen für die Gestaltung von Begleitformaten

Die Darstellung des Projekts in Abbildung 1 zeigt den Ist-Zustand einer Projektpraxis im Wandel, weshalb bewusst ein exemplarischer Verlauf mit zeitlichem Bezug dargestellt wurde. So verändern sich beispielsweise auch die Partnerinstitutionen, und Begleitformate werden stetig weiterentwickelt. Auch die beteiligten Studierenden beziehen sich in den Interviews immer wieder auf Entwicklungspotenziale des Projekts. Die entwickelten Kategorien wurden entsprechend den folgenden zwei Hauptkategorien zugeordnet:

- (1) Inhaltliche Vorschläge/Wünsche zur Begleitung der Auslandsphase und
- (2) Organisatorische Vorschläge/Wünsche.

Im Folgenden werden diese Befunde dargestellt und im Anschluss in einem Ausblick auf Potenziale innerhalb der Projektpraxis übertragen.

3.1 Implikationen für die inhaltliche Gestaltung des *Praxissemester International*

Innerhalb der Befragung der Studierenden wurden im Kontext der inhaltlichen Begleitung zwei Kategorien aufgemacht: zum einen der Austausch mit verschiedenen Akteur*innen zur Vorbereitung und Planung, aber auch zur Begleitung und Nachbereitung des Aufenthalts und zum anderen der Wunsch nach individueller Vorbereitung. Bei der Frage, wie sich die Studierenden auf das *Praxissemester International* vorbereitet haben und welche Beratung sie in Anspruch genommen haben, fällt auf, dass vor allem der Austausch als Strategie zur Vorbereitung benannt wird. Die verschiedenen Akteur*innen, die hier von Bedeutung waren, sind: das nähere soziale Umfeld, Kommiliton*innen und damit auch andere Praktikant*innen, die ehemaligen Teilnehmenden des Projekts, Lehrende der Universität und die Mitarbeiter*innen des PLAZ, die jedoch vor allem als Vermittlungsinstanz zwischen den Akteur*innen fungieren. Insgesamt wurde die Kommunikation zwischen diesen Akteur*innen positiv bewertet; es habe eine hohe Ansprechbarkeit und zahlreiche Kommunikationsangebote gegeben.

Auffällig ist allerdings, dass auch das Vorbereitungsseminar als vermeintlich zentrale Vorbereitung hinter den Austausch mit den anderen Studierenden zurücktritt:

B: Genau, also ich habe diese Vorbereitungsveranstaltung vom PLAZ besucht. Hab mich dann eben auch mit der anderen Studentin ausgetauscht, weil ich auch noch nicht so richtig wusste, was mich eben in einer mennonitischen Kolonie erwartet und dann hatte Frau [Name] auch nochmal ein paar Info-Texte und die Internetseite von dieser Kolonie rumgeschickt (Interview 4).

Insgesamt wird der Austausch mit anderen Studierenden und vor allem Ehemaligen als so zentral eingeschätzt, dass ein*e Student*in vorschlägt, den Austausch Ehemaliger als festen Bestandteil des Vorbereitungsseminars zu etablieren:

B: Ja total, das haben wir im Nachbereitungsworkshop auch nochmal gesagt, dass das vielleicht auch eine super Idee wäre, wenn man einfach nochmal Leute einlädt, die schon da waren, oder eben die Leute, die jetzt im letzten Durchgang da waren, die, die Lust dazu haben, kommen in den Vorbereitungsworkshop für die, die dann als nächstes halt gehen (Interview 5).

Insgesamt wird der Vorbereitungsworkshop ambivalent bewertet. Während an zwei Stellen die inhaltliche Vorbereitung positiv bewertet wird („Also es gab ja diesen Vorbereitungsworkshop, den [ich] auch durchaus sehr sinnvoll fand [...]“; Interview 6), äußern auch zwei Studierende, dass sie sich eine stärker an ihre individuellen Bedürfnisse angepasste Vorbereitung gewünscht hätten („Also uns wurde schon gesagt, was uns da erwartet, aber dass man da vielleicht noch ein bisschen genauer darauf eingeht?“; Interview 4). So kritisieren die Studierenden, dass das Seminar nicht individuell auf die unterschiedlichen Zielländer eingehen konnte – die Vorbereitung sei so für manche Kontexte passender und für andere weniger hilfreich gewesen. Letztere waren die, bei denen seitens der Praktikant*innen eher auf den Austausch mit Ehemaligen zurückgegriffen wurde. Beispielsweise sei innerhalb des Vorbereitungsseminars aufgefallen, welche Länder und Partnerschulen bereits seit längerer Zeit Teil des Projekts wären, da für diese dementsprechende größere Erfahrungswerte bestünden und damit auch bessere Empfehlungen gegeben werden konnten. Dieser Umstand ist vor allem der jungen Projektpraxis und der stetig wachsenden Zahl an Partnerschulen geschuldet. Auch das unterschiedliche Vorwissen der Studierenden wurde kritisch eingeordnet:

B: Also es kam halt viel so / Der erste Teil war eher so, hier Rassismussensibilität und ja sowas alles in die Richtung. Es war aber weniger jetzt so, weiß nicht, informativ? Weil das war alles, was man halt wirklich eigentlich vorher, also

zum Thema Interkulturalität und sowas alles, hat man ja vorher schon ein paar Mal oder ich zumindest durch das Englischstudium öfter mal durchgekaut, und auch in Deutsch hatten wir das Thema sehr oft, sodass ich eigentlich, also ausgegangen bin, dass ich da ein relativ hohes Bewusstsein für habe (Interview 1).

Der*die Student*in spricht hier Inhalte des Englisch- und Deutschstudiums an, in denen bereits Fragen von Interkulturalität aufgegriffen wurden. Für die Vorbereitung des *Praxissemester International* sind somit auch die vielfältigen Fächerkombinationen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Kenntnisstände eine Herausforderung.

Aus Perspektive der Projektkoordination ist der Wert des studentischen Austausches bereits bekannt. In der derzeitigen Konzeption des Workshops findet dieser jedoch außerhalb curricularer Vorgaben statt; es gibt somit eine begrenzte Verbindlichkeit für die Teilnahme. Insgesamt ist dieser inhaltliche Aspekt somit vor allem der organisatorischen Form als zusätzliches Angebot und damit begrenzten zeitlichen Ressourcen geschuldet. Über Entwicklungspotenzial lässt sich dementsprechend nur im Kontext anderer Rahmenbedingungen diskutieren. Ähnlich verhält es sich mit dem Wunsch, die fachlichen Begleitseminare des Praxissemesters (vgl. Abb. 1: „Universitäre Begleitveranstaltungen“) für Inhalte der Auslandsphase zu nutzen („*Ich glaube, ich hätte es gut gefunden, wenn das auch vielleicht in den ZfsL¹⁰-Kursen oder auch in den Uni-Kursen, wie auch immer, nochmal ein bisschen genauer mit unter die Lupe genommen wird*“; Interview 5): Auch hier überlagert die curriculare Gebundenheit den inhaltlichen Wunsch, sodass dieser Aspekt im folgenden Teilkapitel aufgegriffen wird.

Sowohl die Begleitung als auch die Nachbereitung der Auslandsphase werden wenig angesprochen (teilweise hatte der Nachbereitungsworkshop zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht stattgefunden; dieser Aspekt wird im Folgenden deshalb nicht berücksichtigt). Während der Auslandphase wurden außerhalb von persönlichen Gesprächen keine Begleitangebote gemacht. Die geführten und zum Teil auch inhaltlich beratenden Gespräche werden insgesamt positiv bewertet:

B: Also ich [...] konnte mich aber mit meinen Vorgängern und [Mitarbeiterin der Universität] besonders da gut austauschen. Die haben mich auch bei dem Forschungsprojekt unterstützt. Ich habe eine Rückmeldung dazu bekommen, was meinen Fragebogen anging beispielsweise, und das war super (Interview 2).

¹⁰ Zentrum für schulpraktische Lehrkräfteausbildung.

Jedoch wurden diese Gesprächsangebote unterschiedlich stark in Anspruch genommen – wohl auch, weil sie vor allem als Hilfestellung bei bestehenden Problemen angesehen wurden. Solange alles gut war, bestand in den Augen der Studierenden somit kein Bedarf einer Beratung:

B: Ich hatte jetzt auch nicht das Bedürfnis, dass ich da, sage ich mal, zwingend nochmal eine andere Begleitung oder Unterstützung brauchte. Und ich glaube, Frau [Mitarbeiterin des PLAZ] hat irgendwie, ich will mal so grob sagen, alle zwei Wochen nachgefragt, wie es bei uns so läuft und ob alles gut ist, ob wir gut angekommen sind. Und da bei mir wirklich alles in Ordnung war, bin ich da jetzt auch nicht größer darauf eingegangen oder hab einfach nur so gesagt, dass alles in Ordnung ist, genau (Interview 5).

Es bleibt im Folgenden somit zu diskutieren, inwiefern auch eine organisierte und verpflichtende Begleitung zu implementieren wäre.

3.2 Implikationen für die organisatorische Gestaltung des *Praxissemester International*

Aufgrund der institutionellen Voraussetzungen des Praxissemesters ist es nötig, dass die Studierenden nicht nur an der Schulpraxis teilnehmen, sondern auch entsprechende Begleitseminare besuchen. Bisher fungiert das PLAZ auch hier als Vermittlungsinstanz zwischen Projekt, Studierenden und Lehrenden der Begleitseminare, um diese über die Umstände des *Praxissemester International* zu informieren. Neben zahlreichen individuellen Absprachen sorgt diese Praxis für unterschiedliche und teilweise auch intransparente Vorgaben – während einige Studierenden die Arbeit in den Begleitseminaren als unkompliziert empfunden haben, wird an anderer Stelle der Mehraufwand und damit die Ablenkung von den Erfahrungen im Ausland kritisiert (B: „[...] aber es wäre, glaube ich, ganz schön, wenn man irgendwie so einen klareren Leitfaden hat oder vielleicht auch irgendwas dann tut, was eben mit seinem, mit dem Praxissemester auch zu tun hat“; Interview 5). Es wird vor allem der Wunsch nach klaren Vorgaben und später dann auch der Wunsch nach entsprechender Rücksicht auf die Auslandsphase geäußert. Insgesamt sind es vor allem individuell erstellte und damit unterschiedliche Vorgaben, die dafür sorgen, dass die Begleitung von den Studierenden unterschiedlich bewertet wird. Auch die besuchten Schulen im Inland gehen unterschiedlich mit dem Auslandsaufenthalt der Studierenden um. Während einige sogar im Unterricht in den Kontakt mit Schüler*innen der Auslandsschule treten und so ebenfalls Gebrauch von der internationalen Verbindung machen, wird an an-

derer Stelle die Erfahrung der Studierenden nicht thematisiert. Außerdem formuliert der*die Student*in die Empfehlung eines Leitfadens. Eine ähnliche Empfehlung wird auch an anderer Stelle getätigt. Ein solcher Leitfaden könnte einerseits die Akteur*innen des Projekts entlasten, müsste jedoch andererseits auch während der Konzeption sorgfältig abgestimmt werden, um alle Perspektiven zu berücksichtigen.

Mehrmals wird von den Studierenden der Wunsch geäußert, das Projekt auch inhaltlich besser mit Begleitveranstaltungen zu verknüpfen – auch um Kommiliton*innen an den Erfahrungen teilhaben zu lassen. Es wird deutlich, dass der außerhalb curricularer Vorgaben konzipierte und damit vergleichsweise kurze Vorbereitungsworkshop nicht das Potenzial hat, dem Wunsch nach stärkerem Austausch und einer individuellen Vorbereitung gerecht zu werden. Anhand dessen lassen sich mögliche Strategien für eine weitere Entwicklung der Projektpraxis entwickeln.

4 Ausblick: Implikationen für die Projektpraxis

Obwohl es bereits gelungen ist, das *Praxissemester International* als festen Bestandteil der Lehramtsstudiengänge zu etablieren (2019 durch das PLAZ noch als „alternative Erfahrungsmöglichkeit“ betitelt), gibt es weiterhin Entwicklungsbedarf in der Projektpraxis. Insbesondere bezüglich der Begleitseminare und Vor- und Nachbereitungsangebote wäre eine verstärkte Institutionalisierung wünschenswert – auch im Kontext der Professionalisierung der Studierenden: „Eine konzeptionelle und inhaltliche Einbindung dieser Aufenthalte in das Lehramtsstudium scheint für eine Steigerung der Wirkungen unabdingbar“ (Rotter, 2014, S. 56).

Denkbar wäre diese in Form von im Curriculum verankerten Seminarangeboten (wie es bereits für den Bachelor umgesetzt wurde), die den Aufenthalt nicht nur inhaltlich aufgreifen, sondern so auch eine Entlastung der Begleitseminare bieten könnten. Indem beispielsweise ein separates Begleit(forschungs)seminar¹¹ für Teilnehmende des *Praxissemester International* geschaffen würde, könnte somit eine Vorbereitung und Begleitung angeboten werden, die keinen zusätzlichen Mehraufwand für die Studierenden darstellt, sondern fest in die Strukturen des Praxissemesters implementiert wäre.

¹¹ Beschreibungen zur Konzeption der Begleitforschungsseminare sind nachzulesen bei PLAZ (2024b).

Auch für den Kompetenzerwerb der Studierenden könnte diese Form der weiteren Institutionalisierung Vorteile mit sich bringen. Besonders interessant wäre die Konzeption eines solchen begleiteten Seminars als Begleitforschungsseminar. Dieses Seminarformat unterstützt Studierende bei der anzufertigen Begleitforschung – die Idee: Durch forschendes Studieren lässt sich die schulische Praxis auf einer Ebene reflektieren, die allein durch Erkundung und Erfahrung nicht erreichbar wäre. Damit wird das Ziel verfolgt, dass die Praxis- und Theoriephasen sinnvoll miteinander verknüpft werden können, und die Möglichkeit eröffnet, durch forschungsmethodisch geleitete Reflexionsprozesse pädagogische Professionalität zu erproben (Thünemann & Freitag, 2015). Hinzu kommt, dass die Studierenden innerhalb ihres Studiums forschungsmethodische Kompetenzen erwerben müssen, die auf diese Weise im Feld und unter Begleitung erprobt werden können. Insbesondere die Etablierung des Praxissemesters sollte diese Lücke füllen und die Studierenden durch Forschendes Studieren dabei unterstützen, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (MSW NRW, 2010). Im Fokus steht hier (wie auch bei der Frage nach guter studentischer Praxisforschung¹²) eben auch die kritisch-reflexive Haltung, welche

„die schulischen und unterrichtlichen Konstellationen nicht als gegeben auffasst, sondern Instrumente und Verfahrensweisen nutzt und anwendet, um eine Distanz zur erlebten Praxis einzunehmen“ (Gollub et al., 2018, S. 184).

Bisher sind es vor allem qualitativ weit überdurchschnittliche Abschlussarbeiten, die durch Auslandsaufenthalte entstehen und zeigen, dass viele Studierende, die während ihres Studiums ein Auslandspraktikum absolviert haben, auch eigene Forschungsarbeiten thematisch darauf beziehen möchten. Während der Praxisphase im Ausland ist es die kritisch-reflexive Haltung, die unterscheidet, ob der Aufenthalt in Verbindung mit eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und Normen gebracht wird oder ein oberflächliches Erlebnis bleibt (Rotter, 2014). Es ist die Stärke der Praxisphasen, Spannungsfelder aufzumachen und diese anteilig sogar zum Thema von Praxisforschung zu machen. Den Studierenden wird somit vermittelt, etwaige Spannungen zu reflektieren und trotzdem handlungsfähig zu bleiben. Es ist diese Irritation, wie sie

¹² Praxisforschung wird hier als eine Form des forschenden Studierens verstanden, das „sich explizit auf solche Praxisfelder bezieht, die den Lehrerberuf konstituieren“ (Freitag, 2012, S. 11).

bereits angesprochen wurde, die das Forschungsinteresse zahlreicher Studierender im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten geweckt hat.

Beispielhafte Themen wie „Der Skandinavienmythos am Beispiel des schwedischen Bildungssystems“, „Der Einfluss der Kolonialmission auf die Bildung in Westafrika“ oder auch „Verschiedene Perspektiven auf die Freiwilligenarbeit in einer ostafrikanischen Kinderhilfsorganisation“ unterstreichen diesen Umstand. Gleichzeitig zeigen sie die Vielfalt der behandelten Themen – bereits auf den ersten Blick fällt auf, dass die Studierenden diverse Erfahrungen gemacht haben und dementsprechend vielfältige Zielländer und inhaltliche Themen Eingang in studentische Abschlussarbeiten finden. Neben der vermeintlich oberflächlichen Vielfalt der Länder und Themen fällt aber noch etwas auf: Die Art und Weise, wie die Studierenden auf Bildung (natürlich vor allem im globalen Kontext) schauen, variiert stark. Durch ihre Auslandsaufenthalte scheinen die Studierenden Forschungsanlässe in Bildungskontexten zu finden, die weit über den Erfahrungsraum innerhalb von Institutionen hinausgehen, und erproben sich so in komplexen Inhaltsfeldern. Der Titel „Mythos Skandinavien“ macht schnell deutlich: Hier wurde eine Prämisse, wie sie häufig in Diskursen über Bildung zu finden ist – nämlich dass Skandinavien als Bildungs-Vorbild zu begreifen sei –, mit der eigenen Erfahrung abgeglichen, kritisch eingeordnet und dementsprechend, auf außerordentlich produktive und auch im Kern wissenschaftliche Art und Weise, in das eigene Verständnis von Bildung im Allgemeinen und guter Bildung im Speziellen eingewoben.

Die zweite Arbeit macht mit dem Einfluss der Kolonialmission eine vollständig andere Perspektive auf. Doch auch hier gelingt die Übertragung auf Bildungskontexte und zeigt so: Bildungssysteme national und damit getrennt von historischen und vor allem globalen Entwicklungen zu betrachten, wird ihrer Komplexität nicht gerecht – eine Perspektive, die der*die Studierende selbst erarbeitet und damit höchstwahrscheinlich nachhaltig verinnerlicht hat.

Eine ähnliche Leistung erbringt die Arbeit, die Arbeitsverhältnisse von Freiwilligen in Tansania untersucht. Auch hier werden aktuelle Entwicklungen kritisch in Dimensionen von (Post-)Kolonialisierung eingeordnet; der*die Student*in nimmt dabei Perspektiven der Freiwilligen und der lokalen Mitarbeiter*innen in den Blick und schafft damit einen Schritt im Kontext internationaler Forschung, der häufig vernachlässigt wird.

Insgesamt zeigen die Studierenden, dass sie die Forschung, die durch ihren Auslandsaufenthalt angestoßen wurde, mit Themen der Bildung in Kontakt

bringen, die im deutschen Inland nicht in dieser Form erlebbar gewesen wären. Sie bringen globale Zusammenhänge in die Forschung ein, und ihre empirische Arbeit mit ebendiesem lässt Rückschlüsse auf ihre Reflexionsfähigkeit zu, die so für zukünftige Pädagog*innen mindestens wünschenswert wäre.

Umso naheliegender ist es, auch das Praxissemester im Ausland als Gelegenheit für solche Forschungsanlässe zu begreifen. Sicherlich haben alle Seminarformate ihre Berechtigung und sollten weiterentwickelt und beforscht werden. Doch auch das Potenzial, das schulbezogene Abschluss- oder Forschungsarbeiten aufweisen, sollte in diesem Kontext berücksichtigt werden. Inwiefern die Umsetzung und inhaltliche Gestaltung eines solchen Begleit(forschungs)seminars konkret umzusetzen ist, muss an anderer Stelle diskutiert werden.

Auch außerhalb des *Praxissemester International* werden weitere Bemühungen unternommen, um die Internationalisierung der Lehrkräftebildung an der Universität Paderborn voranzutreiben. So wird aktuell ein Zertifikat „Lehramt international“ entwickelt, das weitere curriculare Integrationsmöglichkeiten von Auslandsphasen in das Lehramtsstudium eröffnet. Außerdem wird (wie es bereits vom DAAD vorgeschlagen wurde) weiter an Hochschulkooperationen gearbeitet. Mit der von der Europäischen Kommission geförderten *Hochschulallianz Colours*¹³ ist die Universität Paderborn mit Beginn des Jahres 2024 bereits einen großen Schritt in Richtung europäischer Hochschulkooperation gegangen; nun gilt es, das Potenzial dieser Hochschulallianz auch für die Lehrkräftebildung zu nutzen. Und letztlich ist es natürlich vor allem die weitere Beforschung von bestehenden und noch zu entwickelnden Projekten, die darüber entscheidet, inwiefern die Internationalisierung der Lehrkräftebildung auch in den nächsten Jahren weiterhin als Ziel der Hochschulentwicklung angesehen wird.

5 Zusammenfassung

Die Internationalisierung der Lehrkräftebildung an der Universität Paderborn ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. Dies zeigt insbesondere der Einblick in die Internationalisierungsgeschichte zu Beginn dieses Beitrages. Hierin wurden die vielfältigen und stetig wachsenden Kontakte zu Hochschulen

¹³ Hintergründe zur Hochschulallianz Colours sind nachzulesen bei Universität Paderborn (2024).

und Schulen im Ausland erwähnt. Projekte wie das EU geförderte LinE-Projekt und das vom DAAD geförderte AKTIV UPB-Programm wurden dargestellt und mit Hilfe einer Dokumentenanalyse untersucht.

Die Analyse der Dokumente führte zu der Frage nach Möglichkeiten, die Implementierung der Auslandsphasen in die Curricula der Lehrkräftebildung zu verbessern. Um sich dieser Frage nähern zu können, wurden neben der Dokumentenanalyse leitfadensbasierte Interviews von Studierenden qualitativ ausgewertet. Dabei wurden die vielfältigen Chancen der Internationalisierung, aber auch das Innovations- und Optimierungspotenzial ebendieser herausgestellt. Erste Skizzierungen nächster Schritte wurden in Kapitel 4 (Implikationen für die Projektpraxis) geleistet.

Wichtig für die Feststellung des Ertrags aller bisherigen Bemühungen scheint besonders, dass es sich bei der Internationalisierung der Lehrkräftebildung um einen fortlaufenden Prozess handelt. Dieser ist abhängig von dem Engagement Einzelner, von gelingenden Kooperationen vor Ort und mit Partnerinstitutionen, aber auch von den personellen und strukturellen Ausstattungen und Finanzierungen. Dass die bis heute nachhaltig wirkenden drittmittelfinanzierten Projekte derart großen Einfluss auf die Internationalisierung hatten, zeigt, dass konzeptgebundene Investitionen offenbar lohnen.

Literatur und Internetquellen

Ahlgrimm, F. & Kubicka, D. (2019). Das Praxissemester im Ausland. Ein Beispiel für die Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 121–135). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_009

Albers, T., Filipiak, A., Franzen, K. & Hellmich, F. (2022). Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU). Eine internationale Perspektive. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 207–214). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5924-22>

DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst). (2013). *Lehrerbildung muss internationaler werden. Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung*. <https://www2.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/32578-lehrerbildung-muss-internationaler-werden/>

DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst). (2019). *Internationalisierung der Lehramtsausbildung „Lehramt.International“*. *Modellprojekte an*

- deutschen Hochschulen (Modul A) – 2021–2024*. <https://www2.daad.de/downloads/foerderprogramm/file.php?id=5681>
- Ehrhardt, S., Grimm, N. & Thiel, C. (2019). Das Projekt ‚Praxissemester im Ausland‘ an der Universität Jena: Bisherige Entwicklungen und Erfahrungen. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 103–121). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_008
- Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657728459>
- Felske, C., Hackel, M., Hänssig, A. & Springob J. (2022). Praxisphasen im Ausland während des Lehramtsstudiums. Ein Blick in Bundesländer und Konzepte. In Goethe-Institut e.V. (Hrsg.), *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung. Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994039>
- Freitag, C. (2012). Einleitung: Praxisforschung in der Lehrerbildung. In C. Freitag & I. von Bargen (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 11–20). LIT.
- Gehler, B. (2007). LinE – ein EU-Projekt stellt sich vor: Europakompetenz als Beitrag zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In A. Hilligus & M.A. Kreienbaum (Hrsg.), *Europakompetenz – durch Begegnung lernen* (S. 81–94). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzvhz>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Goethe-Institut e.V. (Hrsg.). (2022). *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung. Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994039>
- Gollub, P., Paulus, D., Rott, D.C. & Veber, M. (2018). Potenziale und Grenzen studentischer Forschung: Implikationen für Forschendes Lernen im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 1* (2), 181–192. <https://doi.org/10.4119/hlz-2396>
- Hänssig, A. (2019). Think Global – Teach International. Deutsche Auslandsschulen – international genug? In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 175–193). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_012

- Hilligus, A. & Kreienbaum, M.A. (Hrsg.). (2007). *Europakompetenz – durch Begegnung lernen*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzvhz>
- Jäger, N. & Keßler, J.-U. (2019). Professionalisierungspraktikum im Ausland für Lehramtsstudierende der PH Ludwigsburg. Studierendenerfahrungen, Potenziale der konzeptionellen Weiterentwicklung und Adaptionenmöglichkeiten. In C. Falkenhagen, N. Grimm, & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 153–175). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_011
- Knoch, O. (2019). *Lehramtsstudium internationalisieren*. <https://www2.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/75346-lehramtsstudium-internationalisieren/>
- Krämer, A. & Springob, J. (2019). Mobilität von Lehramtsstudierenden – Desiderat in Lehre und Forschung. Beispiele der Umsetzung an der Universität zu Köln. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 193–207). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_009
- Lang-Wojtasik, G., Schillinger, M., Heidermann, W., Irion, B., Kaiser, T., Lang, S., Von Lieres und Wilkau, G., Rheinwald, K. & Weininger, M. (2022). Internationalisierung der Lehrkräftebildung in Deutschland: Das Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45 (3), 29–36. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.03.06>
- LAQUILA (Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerausbildung). (2026). *Praxisphasen – Die Praktika im Studium*. <https://www.laquila.nrw.de/wege-ins-lehramt/praxisphasen-die-praktika-im-studium>
- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2016). Effects of International Student Exchange on Pre-Service Teachers: A Quasi-Experimental Study. *Intercultural Education*, 27 (2), 117–136. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1144713>
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–334). Beltz.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2024). *Praxiselemente*. <https://www.schulministerium.nrw/praxiselemente>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen*

*Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudien-
gang.* https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf

PLAZ – Professional School of Education. (2020). *Sachbericht zum Projekt AKTIV-UPB an den DAAD.* PLAZ.

PLAZ – Professional School of Education. (2021). *Sachbericht zum Projekt AKTIV-UPB an den DAAD.* PLAZ.

PLAZ – Professional School of Education. (2024a). *Auslandspraktikum.* <https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/praxisphasen/auslandspraktikum>

PLAZ – Professional School of Education. (2024b). *Praxissemester.* <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/praxisphasen/praxissemester>

Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 44–60. <https://doi.org/10.25656/01:20297>

Thünemann, S. & Freitag, C. (2015). Brücken bauen in der Werkstatt: Die Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Bearbeitung des Theorie-Praxisverhältnisses in der Lehrer/innenbildung. In N. Katenbrink, I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. Tagungsband der 18. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung* (S. 210–220). Monsenstein & Vannerdat.

Universität Paderborn. (2019). *AKTIV UPB.* <https://www.uni-paderborn.de/nachricht/92554/>

Universität Paderborn. (2024). *Hochschulallianz COLOURS.* <https://www.uni-paderborn.de/universitaet/international-relations/hochschulallianz-colours>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Spiekenheuer, M., Freitag, C. & Koch, L. (2026). Institutionalisierung der schulpraktischen Ausbildung im Ausland: Empirische Befunde zu Entwicklungen und Möglichkeiten neuer Wege in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisforschungLehrer*innenBildung*, 8 (1), 1–25. <https://doi.org/10.11576/pflb-8870>

Online verfügbar: 10.04.2026

ISSN: 2629–5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>