

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,  
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

**Psychologiedidaktik und Evaluation XII**

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: [kraemer@fh-muenster.de](mailto:kraemer@fh-muenster.de)

# **Inhalt**

## **Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie – Grundlegende Konzepte**

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum  
Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit 3

ELMAR SOUVIGNIER

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“ 11  
Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung

JULIA MENDZHERITSKAYA, SABINE FABRIZ, MIRIAM HANSEN,  
NICOLA REIMANN, JAMIE THOMPSON, MALCOLM MURRAY,  
JULIE RATTRAY UND TETI DRAGAS

Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen  
kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen  
Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England 19

MARIA TULIS

Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer 27  
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse  
im Psychologieunterricht

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

Drei Untersuchungen zum Testeffekt – drei Perspektiven 37  
auf das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen 45  
im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und  
Classroom-Management-Strategien fördern

PAUL HINNERSMANN

Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig? 55  
Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte

ULI SANN UND FRANK UNGER

Konzeption und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen 63  
Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden  
Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung

## **Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen**

UTE-REGINA ROEDER UND SARAH-INES MEUDT Psychologie studieren nach Bologna	73
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, STEFAN J. TROCHE Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke	79
NINA ZEUCH, LENA KEGEL, MARLENE MERTENS UND LEONIE SCHRÖDER Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	89
ROBERT GASCHLER UND STEFAN STÜRMER Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität	99
SIEGFRIED PREISER UND TIMO STORCK Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen	107

## **Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung**

GISLINDE BOVET Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler	113
PAUL GEORG GEIß <i>Psychological literacy</i> als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts	121
NADJA BADR Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II	131
HANS-PETER NOLTING Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung	139
DAVID FRAISSL Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf	145

## **Lehren und Lernen - Praxiskonzepte**

MARKUS GERTEIS

Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung  
von angehenden Lehrpersonen 155

BASTIAN HODAPP

„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu  
Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel 165

GUIDO BREIDEBACH

Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung 173

NATALIE ENDERS

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar  
für Lehramtsstudierende 183

SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND  
LARS BEHRMANN

Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung –  
Was nutzt der Nutzen? 191

STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER

Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur  
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen 201

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung –  
Eine große Chance für angehende Psycholog\*innen 209

ULRIKE STARKER

Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ –  
ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt 217

LARS BEHRMANN

Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften –  
Ein theoriebasiertes Seminarkonzept mit praktischen Übungen 227

LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN

Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV) – Neue didaktische Wege in der  
verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für  
Psychologische Psychotherapie Berlin (*ppt*) 237

MONIKA SKLORZ-WEINER	
Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen	245
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie	253
AILEEN WOSNIAK	
Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern	261
MARKUS KNÖPFEL, TIM KÖHLER UND FRANK MUSOLESI	
Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse	265
ANITA KNÖFERLE UND DOROTHEA DORNHEIM	
Entwicklungsförderliche sprachliche Intervention – ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie	273
BRIGITTE STEINHEIDER, VIVIAN HOFFMEISTER AND JAMES MCKENZIE	
Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program	281
ARISTI BORN	
Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit	289

## **Evaluation der Lehre**

STEPHAN DUTKE, UTE-REGINA ROEDER UND JONATHAN BARENBERG	
Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung	299
MICHAEL KRÄMER	
Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive	307
TIMO HERDEL UND SIEGFRIED PREISER	
Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept- Fragebogens und Evaluation eines Trainings	317

## Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER

Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie –  
Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von  
Constructive Alignment 327

PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD

Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders? 335

BASTIAN HODAPP

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates  
beim Forschenden Lernen 343

HEIKE M. BUHL, CARLA BOHNDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER,  
JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER

Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von  
Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums 351

MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS

Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie:  
Anspruch oder Wirklichkeit? 359

FLORIAN KLAPPROTH

Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdiagnostik 369

ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND  
STEFAN J. TROCHE

Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der  
Entwicklung eines *Situational-Judgement-Test* zur Erfassung  
sozialer Kompetenzen 377

# **Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England**

**Julia Mendzheritskaya, Sabine Fabriz, Miriam Hansen, Nicola Reimann, Jamie Thompson, Malcolm Murray, Julie Rattray und Teti Dragas**

Reflexion über eigene Lehre stellt eine der zentralen Voraussetzungen für professionelles Handeln von Lehrenden im universitären Kontext dar (z.B. Karm, 2010). Als eine Reflexionsdimension gewinnt dabei der Umgang mit Heterogenität und insbesondere mit kultureller Vielfalt an Hochschulen an Bedeutung (Gopal, 2011). In der hier berichteten Pilotstudie wurde die Rolle der direkten Integration von interkulturellen Aspekten in Reflexionsprozesse über eigene Lehre als ein Element hochschuldidaktischer Weiterbildung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die an der Pilotstudie teilnehmenden Lehrenden unabhängig von der institutionellen Zugehörigkeit eine hohe Relevanz und Nützlichkeit dem Format des International Reflecting Team für die Verbesserung der eigenen Lehre zuschreiben. Die Potenziale der Integration von interkulturellen Austauschsettings in Reflexionsgelegenheiten von Lehrenden werden im Zusammenhang mit der Internationalisierung von hochschuldidaktischen Angeboten diskutiert.

## **Rolle und Funktion der Reflexion über eigene Lehre im universitären Alltag**

Die bedeutsame Rolle der Reflexion über eigene Lehre, die beispielsweise im Kontext einer hochschuldidaktischen Weiterbildung im Rahmen von Hospitationen, Peer-Feedbacks oder Selbst-Evaluationen erfolgen kann, wurde in zahlreichen Publikationen der letzten Jahre betont (z.B. Kreber, 2013; McAlpine et al., 2004). Die Autoren beleuchten dabei unterschiedliche Funktionen der Reflexion. Moon (1999) spricht von der kognitiven Auseinandersetzung mit komplexen und weniger strukturierten Ideen bezüglich des eigenen Lehrens mit dem Ziel, diese anders zu deuten oder zu ordnen. Brookfield (2017) sieht den Ausgangspunkt für die Reflexion in der Situation, wenn die Gründe für das eigene Lehrhandeln identifiziert oder etablierte



Lehrpraktiken hinterfragt werden, in dem diese aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. McAlpine et al. (2004) definieren Reflexion als eine Form der formativen Lehrevaluation mit dem Ziel, das erhaltene Feedback für die Optimierung des eigenen Lehrhandelns zu nutzen. Harper und Nicolson (2013) sowie McLeod, Steinert, Capek, et al. (2013) unterstreichen, dass Reflexion über eigene Lehre das Commitment und die Zugehörigkeit zum Fach erhöhen können.

### **Reflexionsformate im Rahmen von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen**

Im Vergleich zu Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte an Schulen mit einem festen Bestandteil an Reflexionsformaten wie Video-Feedback (Gröschner et al., 2014) oder Lehrportfolios (De Rijdt et al., 2006) werden strukturierte Reflexionsanlässe erst in den letzten Jahren stärker in die Weiterbildungsprogramme für Lehrende an Hochschulen integriert. Als ein Beispiel kann hier das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm an der Goethe Universität in Frankfurt (Goethe Universität Frankfurt, 2014) genannt werden, das sowohl themenspezifische (bezogen auf die Inhalte eines Workshops, z.B. durch Ausfüllen eines Reflexionsbogens am Ende einer Veranstaltung), als auch lehrendenzentrierte (bezogen auf die Lehre einzelner Dozierenden, z.B. im Rahmen von Hospitationen oder Lehrsupervisionen) Reflexionsaktivitäten beinhaltet. Ähnliche Reflexionsformate werden auch an anderen europäischen Universitäten entwickelt. So werden beispielsweise im Rahmen des „Postgraduate Certificate in Academic Practice“ Programms der Durham University (Durham University, 2018) Teilnehmende an dem Reflexionsformat „Teaching Process Recall“ beteiligt, bei dem Exzerpte davor aufgenommener Lehrveranstaltungssequenzen in einer Gruppe von 5-6 Lehrenden besprochen und reflektiert werden. In beiden hier genannten Formaten wird die Funktion der Erhöhung des Bewusstseins für praktizierte lehrbezogene Verhaltensweisen, Regeln, Werte und Überzeugungen durch die kollegiale Reflexion betont.

### **Interkulturelle Perspektive im universitären Kontext**

Die steigende Internalisierung von Hochschulen (für Deutschland s. Maiworm, 2015) zeigt sich sowohl in einer erhöhten internationalen Zusammensetzung der Studierenden als auch der Lehrenden. Die Betrachtung der Rolle der Kultur in Lehr-

Lern-Settings wird in diesem Artikel an das Konzept des pädagogisch-kulturellen Kontextes (Volet, 2001) angelehnt. Übertragen auf den universitären Kontext bedeutet dies, dass kulturelle Besonderheiten in akademischen Praktiken vor allem in der Bedeutung und Wertschätzung von bestimmten Aktivitäten, wie Gestaltung von Sprechstunden, Durchführung von Seminarsitzungen oder Leistungsrückmeldung und -bewertung sichtbar werden, die für alle beteiligten Individuen gleichermaßen zugänglich und verständlich sind (vgl. Mendzheritskaya et al., 2018). Allerdings weisen nur wenige Studien auf die Bedeutung der interkulturellen Perspektive bei der Erforschung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen hin (Caroll, 2015; Smith, 2009). Dabei wird verstärkt betont, dass eine (inter-)kulturelle Perspektive deswegen hilfreich sein kann, weil sie lehrbezogene kulturspezifische Werte, Regeln und Überzeugungen explizit macht und einen ständigen Abgleich zwischen Erfahrungen und Erwartungen fördert (Caroll, 2015). Um den Fragen nachzugehen, was die Ergänzung von kulturspezifischen Elementen in Reflexionspraktiken an Hochschulen bringt und welche Rolle interkulturelle Perspektivenübernahme und interkultureller Austausch in Reflexionsprozessen über eigene Lehre im Rahmen von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen spielen, wurde eine explorative Pilotstudie durchgeführt.

### **Stichprobe, Durchführung und Material**

In Deutschland nahmen 6 Lehrende der Goethe-Universität Frankfurt (GU) an der Studie teil. In der britischen Stichprobe waren es 6 Lehrende der Durham University (DU). Das Alter und Geschlecht der Teilnehmenden wurden wegen der geringen Teilnehmerzahl nicht erhoben. Die teilgenommenen Lehrenden lehrten in unterschiedlichen Disziplinen und haben zum Zeitpunkt der Untersuchung an den hochschuldidaktischen Weiterbildungen der beteiligten Universitäten teilgenommen.

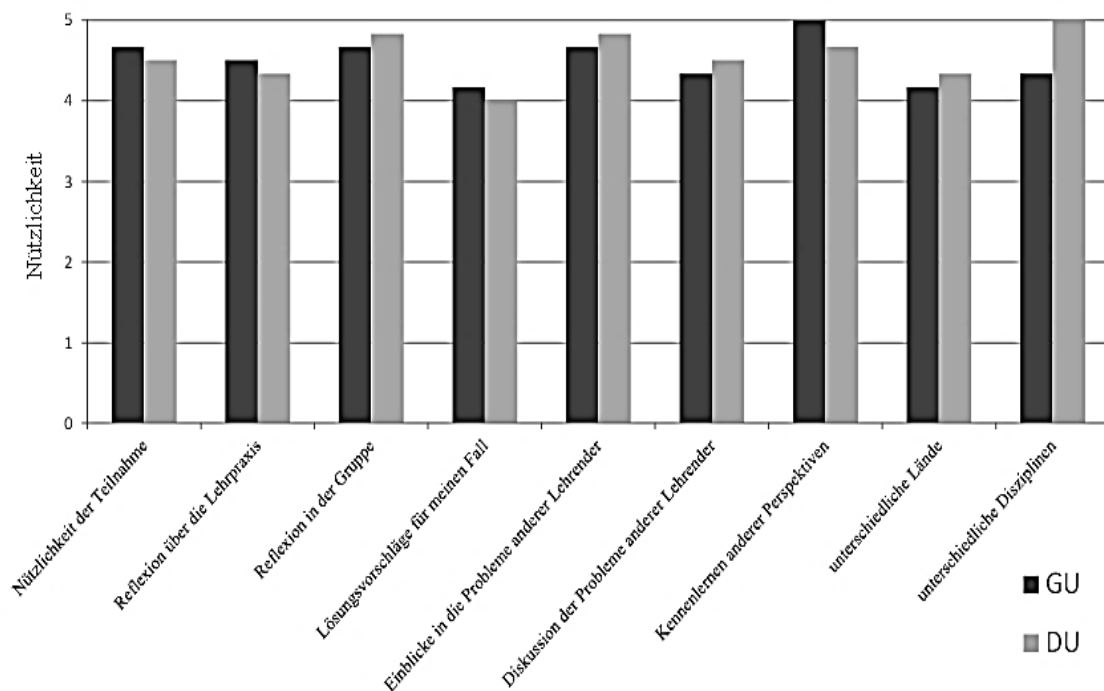
Zwei Reflexionssitzungen nach der Methode „International Reflecting Team“ (IRT) (angelehnt an Andersen, 1987) wurden per Videokonferenz durchgeführt. Die Teilnahme an den Reflexionssitzungen im Rahmen der Studie war freiwillig und konnte als eine der Teilleistungen im Rahmen der jeweiligen Weiterbildungsprogramme anerkannt werden. An der ersten Reflexionssitzung haben insgesamt 5 Lehrende (2 aus der DU und 3 aus der GU) und an der zweiten Sitzung insgesamt 7 Lehrende (4 aus der DU und 3 aus der GU) teilgenommen.

Mit dem Ziel, die teilnehmenden Dozierenden gegenseitig bekannt zu machen und die beteiligten Einrichtungen vorzustellen, wurden kurze Begrüßungsvideos im Vorfeld der Reflexionssitzungen gedreht und den Lehrenden präsentiert. Darüber hinaus wurden die Lehrenden zur Vorbereitung der Reflexionssitzungen gebeten, in einem Formular eine Situation aus ihrer Lehre schriftlich darzustellen, zu der sie eine Rückmeldung von KollegInnen erhalten wollten. Neben der Darstellung der konkreten Situation sollte auch eine konkrete Fragestellung formuliert werden, auf die das „Reflecting Team“ Antworten geben könnte, sowie einige Hintergrundinformationen angegeben werden (zum Studienfach, Studiengang, Typ und Format der Lehrveranstaltung, Gruppengröße, usw.). Die Fallbeschreibungen wurden im Vorfeld der Videokonferenz für alle Teilnehmenden zugänglich gemacht. Zusätzlich gab es direkt vor Beginn der Videokonferenz an jeder der beiden Hochschulen eine kurze Einführung zu Ablauf und Ziel der IRT Methode sowie zu den Feedbackregeln. Die Reflexionssitzungen beinhalteten 60 Minuten Videokonferenzzeit, wobei jeweils 30 Minuten für die Besprechung einer Lehrsituation aus jeder teilnehmenden Universität eingeplant waren.

Nach dem IRT wurden die Teilnehmenden gebeten, einen Evaluationsbogen auszufüllen, bestehend aus 9 Likert-Skala Items (von 1 „gar nicht nützlich“ bis 5 „sehr nützlich“) und offenen Fragen zur eingeschätzten Nützlichkeit des IRT. Ergänzend dazu fanden zeitnah in der Gruppe der britischen Lehrenden halbstrukturierte Interviews statt, die thematisch auf die Erfahrungen der Lehrenden mit dem IRT und dessen Auswirkung auf eigene Lehrpraxis ausgerichtet waren.

## **Ergebnisse und Diskussion**

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Evaluation auf eine hohe positive Einschätzung des Formats „International Reflecting Team“ in beiden Lehrendengruppen (Abb. 1). Deskriptive Analysen zeigen, dass in der Gruppe der deutschen Lehrenden der Aspekt „Kennenlernen anderer Perspektiven“ ( $M = 5,0$ ) und in der Gruppe der britischen Lehrenden die Aspekte „Unterschiedliche Disziplinen“ ( $M = 5,0$ ), „Einblicke in die Probleme anderer Lehrender“ ( $M = 4,83$ ) und „Reflexion in der Gruppe“ ( $M = 4,83$ ) die höchste positive Bewertung erhalten haben.



**Abb. 1: Einschätzung der Nützlichkeit des Formats „International Reflecting Team“ in der deutschen und britischen Lehrendengruppen.**

Abkürzungen: GU – Goethe Universität Frankfurt; DU – Durham University)

In den offenen Antworten lassen sich folgende Tendenzen unabhängig von dem kulturellen Hintergrund der Lehrenden identifizieren: Die Antworten auf die Frage „Bitte listen Sie kurz auf, was Sie durch Ihre Teilnahme an dem IRT gelernt haben“ umfassen zwei Aspekte: „Neue Perspektiven auf eigenes Lehren kennenlernen“ (7 Nennungen aus 19) und „Probleme in der Lehre sind identisch“ (5 Nennungen aus 19). Bezogen auf die Frage „Bitte listen Sie kurz auf, was Sie speziell durch den Austausch mit Lehrenden unterschiedlicher Länder und Universitäten gelernt haben“ lassen sich auch zwei dominierende Meinungen finden: „Ein besseres Verständnis der Einflüsse der Kultur auf Lehren“ (9 Nennungen aus 18) und „Neue Lösungswege durch Klärung der Perspektiven“ (7 Nennungen aus 18).

Zusätzlich erlauben die Antworten von britischen Lehrenden im Rahmen von kurzen Interviews einen differenzierteren Einblick in die von den Lehrenden wahrgenommene Nützlichkeit und Relevanz des IRT für die eigene Lehre. Folgende Themen konnten als Ergebnis der Inhaltsanalyse identifiziert werden: 1) „Sicherer Raum zum Austausch“; 2) „Perspektivenübernahme“; 3) „Nützlichkeit und Anwendbarkeit des IRT für die Lehre“; 4) „Ähnlichkeiten und Differenzen in Lehrerfahrungen über die Kulturen und Disziplinen“. Insgesamt weisen die Ergebnisse

der Interviews auf zwei Tendenzen in der Beurteilung des IRT hin. Zum einen wird der direkte interkulturelle Vergleich verschiedener Lehrsituationen als vorteilhaft für die Reflexion über die eigene Lehre eingeschätzt. Zum anderen wird die Gegenüberstellung der Sichtweisen innerhalb einer Disziplin als lernförderlich angesehen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der durchgeführten Pilotstudie, dass IRT als Reflexionsformat positiv und nützlich bewertet wird, weil hierdurch unterschiedliche Perspektiven und Lösungsvorschläge bereitgestellt werden und einen Austausch mit Lehrenden aus anderen Ländern möglich wird. Bezüglich der interkulturellen Perspektive wird betont, dass eine explizite Artikulation von kulturellen Differenzen und Ähnlichkeiten zu einer stärkeren akademischen Identifikation beiträgt und dass durch interkulturellen Austausch neue Sichtweisen auf die eigene Lehre eröffnet werden können. Des Weiteren wird die Wichtigkeit von interkulturellen Vorerfahrungen im Sinne einer interkulturellen Kompetenz für eine effektive Teilnahme an solchen internationalen Formaten unterstrichen.

Übertragen auf die hochschuldidaktische Weiterbildung lässt sich schlussfolgern, dass interkulturelle Reflexionsgelegenheiten durch alternative Perspektiven und Betrachtungsweisen ein großes Potenzial haben, die Reflexion über eigene Lehre zu fördern. Es empfiehlt sich, das Format des IRT in existierende Weiterbildungsprogramme zu integrieren sowie deren Effekte auf Optimierung der Lehrpraxis weiter zu beforschen. Der in diesem Aufsatz erläuterte Ansatz wird in dem ab September 2018 von Erasmus+ geförderten IntRef-Projekt von den AutorInnen weiterentwickelt und beforscht.

## **Literatur**

- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process*, 26, 415-428.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Caroll, J. (2015). *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. New York: Routledge.
- De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F. & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084-1093.

- Durham University (2018). *Postgraduate Certificate in Academic Practice*, School of Education, Practice. Verfügbar unter:  
<https://www.dur.ac.uk/education/cap/pgcap/> (abgerufen am 13.07.2018).
- Gopal, A. (2011). Internationalization of Higher Education: Preparing Faculty to Teach Cross-culturally. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 373-381.
- Goethe Universität Frankfurt (2014). *Das Zertifikat Hochschullehre*. Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik. Verfügbar unter:  
[http://www.psychologie.uni-frankfurt.de/50896099/20\\_zertifikationsprogramm](http://www.psychologie.uni-frankfurt.de/50896099/20_zertifikationsprogramm)  
 (abgerufen am 13.07.2018).
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K. & Pehmer, A. (2014). Through the lens of teacher professional development components: the 'Dialogic Video Cycle' as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41, 729-756.
- Harper, F. & Nicolson, M. (2013). On-line peer observation: its value in teacher professional development, support and well-being. *International Journal for Academic Development*, 18, 264-275.
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15, 203-214.
- Kenny, A., Mitchell, E., Ní Chróinín, D., Vaughan, E. & Murtagh, E. (2014). "In their shoes": exploring a modified approach to peer observation of teaching in a university setting. *Innovations in Education and Teaching International*, 51, 218-229.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: the transformative potential of the scholarship of teaching and learning*. New York: Routledge.
- Maiworm, F. (2015). *Internationalität an deutschen Hochschulen*. Sechste Erhebung von Profildaten 2015. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G. & Owen, M. (2004). Reflection on teaching: types and goals of reflection. *Educational Research and Evaluation*, 10, 337-363.

- McLeod, P., Steinert, Y., Capek, R., Chalk, C., Brawer, J., Ruhe, V. & Barnett, B. (2013). Peer review: an effective approach to cultivating lecturing virtuosity. *Medical Teacher*, 35, e1046-e1051.
- Menzheritskaya, J., Hansen, M., Scherer, S. & Horz, H. (2018). „Wann, wie und wem gegenüber darf ich meine Emotionen zeigen?“ Regeln der emotionalen Darbietung von Hochschullehrenden in der Interaktion mit Studierenden. In Hagenauer, G. & Hascher, T. (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 227-241). Münster: Waxmann.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Smith, K. (2009). Transnational teaching experiences: an under-explored territory for transformative professional development. *International Journal for Academic Development*, 14, 111-122.
- Volet, S. (2001) Understanding learning and motivation in context. A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications* (pp. 57-82). Amsterdam: Pergamon.