



Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung: Ein Forschungsreview

David Gerlach & Mareen Lüke

Abstract: Dieses Forschungsreview fasst die aktuell vorliegenden Erkenntnisse zu den Themenfeldern Internationalisierung und Studierendenmobilität im Ausland für Lehramtsstudierende im Allgemeinen sowie angehende Fremdsprachenlehrkräfte im Besonderen zusammen. Das gemeinsame Ziel von Internationalisierung der Lehrer*innenbildung liegt im interkulturellen Lernen und der späteren Reflexion dieser Erfahrungen innerhalb der Berufsbiographie der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer. Auslandserfahrungen werden jedoch nicht selten aufgrund von Rahmenbedingungen (z.B. Strukturen an Hochschulen) und (auch individuellen) Mobilitätshemmnissen eingeschränkt. Betreuungs- und Begleitprogramme, wie sie an verschiedenen deutschen Hochschulen bereits eingesetzt werden, haben die Chance, diese Hemmnisse zu reduzieren. In der Gesamtschau der vorliegenden empirischen wie theoretischen Beiträge zeigen sich Erkenntnisse und Desiderate in der Erforschung von Internationalisierung im (fremdsprachlichen) Lehramtsstudium.

This review summarises available research findings on the topics of internationalisation and student mobility abroad for student teachers in general and prospective foreign language teachers in particular. The common goal is intercultural learning and the later reflection of these experiences within the professional biography of (prospective) teachers. However, studying abroad becomes frequently restricted due to institutional conditions (e.g., lack of integrated study programmes) and individual obstacles to mobility. Supervision, mentoring and support programmes, as they are already implemented at various German universities, have the chance to reduce these obstacles. Through the overall view of the empirical and theoretical contributions presented here, research gaps and findings of internationalisation in (foreign language) teacher training become apparent.

Schlagwörter: Internationalisierung, Fremdsprachen, Lehrer*innenbildung, Ausland, Professionalisierung; internationalisation, foreign languages, teacher education, study abroad, professionalization.

Gerlach, David & Lüke, Mareen (2021),
Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung:
Ein Forschungsreview.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 319–344.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung: Professionalisierung durch Internationalisierung

Die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen rückte in den vergangenen Jahren stärker in den Vordergrund – zum einen aufgrund eines gewissen Drucks aus Bezugsdisziplinen (z.B. der Schulpädagogik) zur kompetenzorientierten Kanonisierung fachdidaktischen Wissens (vgl. zur Übersicht Gerlach 2020: 45–71), zum anderen aus sich stärker aus der Fachdisziplin ergebenden Desideraten wie der mangelnden Forschung zur Identität von Fremdsprachenlehrkräften (vgl. z.B. Schultze 2018; Valadez Vazques 2014) und ihrer Gestaltung der Unterrichtspraxis. Fremdsprachenlehrer*innen stehen in dem Anspruch, neben sprachlich-pragmatischen Fertigkeiten inter-/transkulturelle Kompetenz in einem kontextsensiblen, d.h. lebensweltnahen Unterrichtssetting zu vermitteln (vgl. Gerlach/Leupold 2019). Immer häufiger tritt in der Professionalisierung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften die berufsbiographische Perspektive in den Fokus: schulische Erfahrungen der Lehramtsstudierenden in ihrem selbst erlebten Fremdsprachenunterricht, andere Erst- oder Zweitsprachen, kulturelle Erfahrungen usw. – all dies hat einen mittelbaren Einfluss auf das (spätere) unterrichtliche Handeln, habituelle Praktiken und Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer. In diesem berufsbiographischen Kontext spielen z.B. während des Studiums gewonnene Auslandserfahrungen eine große Rolle. Diese sollen sowohl die sprachlichen Kompetenzen der angehenden Fremdsprachenlehrpersonen fördern als auch ihre kulturelle Sensibilität, welche für den späteren Unterricht ggf. nutzbar gemacht werden könnte. Dass die genannte Kompetenzförderung kaum erfüllt werden kann, darf an dieser Stelle schon einmal vorweggenommen werden. Die Frage ist in diesem Beitrag grundsätzlich aber: Was leisten Studierendenmobilität, Auslandsaufenthalte und Internationalisierungsmaßnahmen für (Fremdsprachen-)Lehramtsstudierende überhaupt?

Wir betrachten die berufsbiographische Episode eines Auslandsaufenthalts bzw. kultureller Erfahrungen im Laufe der Fremdsprachenlehrer*innenbildung hier aus der Perspektive der Internationalisierung. Diese wird als eine der „Kernaufgaben der Hochschulentwicklung“ (HRK 2012: 4) gesehen, mit Studierendenmobilität als einem ihrer Kernziele (vgl. Teltemann 2019: 143). Auch die EU-Kommission und der Europarat haben internationale Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern als Schlüsselkompetenzen und -qualifikationen herausgestellt (vgl. Christoforatu 2015: 113). Internationalisierung ist damit als hochschulpolitisches Instrument zu sehen, welches aber überraschenderweise nur wenig beforscht wird, wie im Folgenden gezeigt werden soll. In diesem Review wird daher der Schwerpunkt auf den deutschen Hochschulkontext gelegt, einzelne internationale Studien werden ergänzend hinzugezogen. Zudem bezieht sich das Review auf Lehramtsstudierende aller Schulformen, die in Deutschland vertreten sind.

2 Internationalisierung von angehenden (Fremdsprachen-)Lehrkräften – Überblick, Rahmenbedingungen und Vorgehen in diesem Beitrag

Neben der Erfüllung hochschulpolitischer Ziele verfolgt die Internationalisierung¹ und Mobilität von angehenden Lehrerinnen und Lehrern das Ziel, Sensibilisierung und Offenheit für mehrkulturelle Kontexte zu fördern, gleichzeitig aber auch Sprachkompetenzen für zukünftiges unterrichtliches Handeln herzustellen. Dies ist durchaus ein Widerspruch zur weiterhin in Deutschland gängigen Ausbildungspraxis: Obwohl fortschreitende Globalisierungsprozesse und Migrationsbewegungen schon lange einen festen Platz im pädagogischen Diskurs gefunden haben, berücksichtigt die Lehrer*innenbildung diese nur selten. In der Literatur (s. z.B. Blichmann 2019: 73; Kricke/Kürten/Amrhein 2015: 82; Merryfield 2000: 429) ist man sich weitgehend einig, dass die Diskrepanz zwischen internationalen, d.h. mehrkulturellen und mehrsprachigen Klassenräumen und national, d.h. potenziell monokulturell und einsprachig ausgebildeten Lehrkräften, das Bildungssystem vor enorme Herausforderungen stellt, denen aber mit einer verstärkten Internationalisierung der Lehrer*innenbildung entgegengetreten werden kann (vgl. Teltemann 2019: 146–147).

Trotz der jüngeren Fokussierung auf eine Internationalisierung von zuhause erscheint Auslandsmobilität in der Lehrer*innenbildung weiterhin als sehr bedeutsam und notwendig, sodass auch der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) im Jahr 2013 bereits die Forderung stellte, dass bis zum Jahr 2020 mindestens jede*r zweite Studierende während der Studienzeit einen Auslandsaufenthalt absolviert haben sollte (vgl. Baedorf 2015: 32; s. auch Massumi 2017: 573). Obwohl der Hochschulbildungsreport 2020 die Internationalisierung als ein stark wachsendes Handlungsfeld charakterisiert, machten ihm zufolge im Jahr 2015 nur 23 % und nach Woisch und Willige (2015) 29 % der Lehramtsstudierenden Erfahrungen im Ausland (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2015: 54; Woisch/Willige 2015: 9).² Die DWS-Sozialerhebungen ergeben auch, dass im Jahr 2016 nur 28% der Lehramtsstudierenden in höheren Semestern einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt nutzten (vgl. DAAD/Deutsches Zentrum für Hochschul- und

¹ Siehe für die Diskussion um den häufig undifferenzierten Begriff der Internationalisierung: Massumi (2017: 576–577).

² Die Unterschiede in den Zahlen könnten dadurch bedingt sein, dass bei Woisch und Willige (2015: 9) nur Lehramtsstudierende mit dem Abschluss *Staatsexamen* untersucht wurden. Es könnte auch zu Unterschieden kommen, weil nicht alle Bachelor-Studierende als Lehramtsstudierende erkannt werden (s. hierzu auch weiterführend Baedorf 2015: 34–40).

Wissenschaftsforschung (DZHW) 2020: 71³). Als Erklärung für die eher geringere Mobilität von Lehramtsstudierenden gelten Mobilitätshemmnisse oder die angezweifelte Nützlichkeit für den späteren Beruf (s. Kap. 3.3; vgl. Baedorf 2015: 35; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2015: 55). Der Anteil der Lehramtsstudierenden mit einer Fremdsprache, die einen Auslandsaufenthalt nutzen, ist allerdings mit 65 % deutlich höher als der Anteil an Lehramtsstudierenden generell (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2015: 54). Der Wunsch nach der Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz scheint hier ein motivationaler Faktor zu sein, wie Kap. 4 zeigen wird.

Die gesetzlichen Grundlagen zeigen bundesweit und in den Ländern kaum ein einheitliches Konzept in Bezug auf Auslandsaufenthalte im Fremdsprachenstudium, obwohl sich der Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz im Jahr 2013 auf eine Internationalisierung der deutschen Hochschulen verständigt und diese durch das Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) entsprechend gefördert wird (vgl. Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz 2013 in HRK 2013). Während Nordrhein-Westfalen einen verpflichtenden Auslandsaufenthalt von drei Monaten für Lehramtsstudierende moderner Fremdsprachen gesetzlich verankert hat (vgl. LABG NRW 2009/2020 §11, Absatz 10), gibt es beispielsweise im hessischen Gesetz zur Lehrer*innenbildung keinerlei solche Verpflichtung (vgl. HLbGDV 2011).

Im Folgenden soll nun gezeigt werden, was man zur Internationalisierung und Mobilität von (Fremdsprachen-)Lehramtsstudierenden innerhalb der skizzierten Rahmenbedingungen weiß. Auslandserfahrungen von Lehrkräften in der dritten Phase werden hier methodisch ausgeklammert, da 1. die Forschungslage zu ihnen noch weit prekärer ist, 2. sie professionstheoretisch durch strukturelle Zwänge schwieriger zu greifen sind als Lehrkräfte, die sich noch in den ersten beiden Ausbildungsphasen befinden und auch 3. praktische berufliche Hindernisse die Mobilität von Lehrkräften in der dritten Phase einschränken. Die vielen verschiedenen inhaltlichen und sich teils überschneidenden Schwerpunktsetzungen in den Studien erschweren ein stärker systematisches und strukturiertes Review: Es bleibt im Folgenden bei einer schlaglichtartigen Zusammenstellung empirischer und konzeptionell-theoretischer Arbeiten, die nach übergeordneten Schwerpunkten strukturiert sind. Zudem werden vereinzelte Einblicke in Internationalisierungsbemühungen verschiedener Hochschulen gegeben. Für die Recherche wurden entlang geeigneter und miteinander kombinierter Fachbegriffe („Internationalisierung“, „Auslandsauf-

³ Siehe weiterführend auch die Erhebung zur Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln in Springob (2019: 2–3), die ähnliche Zahlen offenbart.

enthalt“, „Auslandspraktikum“, „Auslandsstudium“, „Lehramt Ausland“, „Fremdsprachenlehrperson Ausland“ etc.) Portale wie Google Scholar und JSTOR sowie die Datenbanken des Fachinformationssystems Bildung (FIS) und des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung (IFS) in Marburg verwendet.⁴

In der Struktur besteht das Forschungsreview im Wesentlichen aus zwei Kapiteln, in denen – unterteilt in allgemeine (Kap. 3) sowie fremdsprachenspezifische Lehrer*innenbildung (Kap. 4) – die wenigen empirischen Erkenntnisse zur Internationalisierung von (Fremdsprachen-)Lehrpersonen zusammenfassend dargestellt werden. In Kap. 5 erfolgt eine Systematisierung der Ergebnisse insofern, als dass allgemein als wirksam anerkannte (Rahmen-)Bedingungen skizziert sowie Forschungslücken identifiziert werden. Dies geht einher mit der Formulierung von Desiderata und Empfehlungen für eine Internationalisierung von (angehenden) Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern.

3 Forschung und Konzepte zur Internationalisierung der Lehrer*innenbildung

Wie oben verdeutlicht, ist die Internationalisierung und insbesondere die Mobilität von (angehenden) Lehrkräften trotz verschiedener Förderinitiativen (z.B. *Lehramt International* des DAAD) bisher kaum fest in Programmen oder Curricula der Lehrer*innenbildung verankert. Um einen Überblick über schon existierende Ansätze zur Internationalisierung zu geben, werden im Folgenden Zielsetzungen, Formen von Internationalisierung, mögliche Begleit- und Betreuungsformen, inhaltliche Schwerpunkte sowie Probleme von Internationalisierung beispielhaft zusammengefasst.

3.1 Übergeordnete Ziele und Umsetzungsformen

Betrachtet man die internationale Forschung im Bereich Lehramtsstudierendenmobilität, so stechen verschiedene Zielsetzungen heraus. Das vermutlich prominenteste Ziel ist die Ausbildung einer multiperspektivischen, empathischen und reflektierten Sicht auf Unterricht und Lernende, die durch Erfahrungen in kulturell⁵ heterogenen Klassenräumen entsteht (vgl. Cushner 2007: 30; Teltemann 2019: 148).

⁴ Die Hintergrundrecherchen für diesen Beitrag wurden ermöglicht durch Mittel des Internationalisierungsfonds der Philipps-Universität Marburg im Rahmen des Projekts „Internationalisierung der Lehrer*innenbildung: Reflexion, Adaptivität & Innovation in binationalen Kontexten“ (Laufzeit April 2020 bis März 2021, Antragsteller: Prof. Dr. David Gerlach).

⁵ In den referierten Studien werden die Konzepte der interkulturellen Kompetenz und des interkulturellen Lernens nicht einheitlich verwendet (s. z.B. die Studien von Behrnd/Porzelt 2012,

Die interkulturelle Sensibilisierung und Professionalisierung von Lehrkräften sollen dazu führen, dass langfristig alle Lernenden auf zukünftige Herausforderungen (z.B. wachsende Migration, globale Phänomene wie Klimawandel oder Pandemien) in einer sich schnell verändernden Welt vorbereitet sind. Dazu ist eine Bewusstmachung eigener Werte und Haltungen von Lehrenden und dadurch von Lernenden essentiell (vgl. Blichmann 2019: 75–76). Mit anderen Worten: Es geht darum, dass sich insbesondere junge Lehrkräfte zu Vorbildern für Lernende entwickeln und erstere sich der eigenen (Vorbild-)Rolle bewusst werden, um Werte wie Offenheit, Akzeptanz und Einsatz für soziale Gerechtigkeit an nachfolgende Generationen weiterzugeben (ebd.: 75–76). Diese Werte entstehen besonders dann, wenn eigene interkulturelle Erfahrungen gemacht werden oder wurden (vgl. Pence/Macgillivray 2008: 23). Diese können dazu führen, dass weniger stereotypisierende Annahmen über kulturell heterogene Lerngruppen existieren, kontextsensibler auf die lokalen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden kann und ein stärkeres Selbstvertrauen in die eigenen interkulturellen Kompetenzen entwickelt wird (vgl. z.B. Kamutu/Nganga 2007: 948; Kasun/Saavedra 2016: 696; Pilonieta/Medina/Hathaway 2017: 24–25; Thomas/Pflanzl/Völkl 2016: 90). Nichtsdestotrotz muss angemerkt werden, dass diese interkulturelle Sensibilisierung und Professionalisierung nicht automatisch mit Internationalisierung bzw. einem Auslandsaufenthalt einhergeht (vgl. Massumi 2017: 576–578; s. auch Kap. 3.2).

Um die Internationalisierung der Lehrer*innenbildung in dieser Perspektive gezielt zu fördern, haben sich zwei grundlegende Formen herauskristallisiert: der Ausbau der Auslandsmobilität einerseits und die Etablierung der sogenannten *Internationalisation at home* andererseits; letztere gewinnt durch Mobilitätshemmnisse oder auch infolge der Corona-Pandemie immer stärker an Attraktivität (vgl. Baerdorf 2015: 34; s. auch HRK-EXPERTISE-Manual zur Internationalisierung zu Hause 2018). Wie von Ahlgrimm und Heck (2018: 259) unter Rückgriff auf Baerdorf (2015) herausgearbeitet, kann die Internationalisierung von zuhause auf vielfältige Art und Weise umgesetzt werden: So können Curricula z.B. durch eine Implementierung von internationalen Lehrveranstaltungen (vgl. Empfehlungen zur Internationalisierung der Curricula der HRK 2017), Lehrveranstaltungen in Fremdsprachen oder (virtuelle) Begegnungsprojekte (z.B. Tandemprojekte) angereichert werden.

in denen schon zwei verschiedene Modelle von interkultureller Kompetenz zugrunde gelegt werden). Auf die uneinheitliche Konzeptualisierung von interkultureller Kompetenz, auch innerhalb verschiedener Fachdisziplinen (z.B. Psychologie oder Fremdsprachendidaktik) verweist beispielsweise auch Moosmüller (2020: 9–10). Um trotzdem eine Arbeitsdefinition dieser komplexen Begrifflichkeiten zu geben, wird die folgende breite Definition von Interkulturalität bzw. interkulturellem Lernen verwendet nach Fäcke (2019: 179): „Ausgehend von Interkulturalität, d.h. einer durch Globalisierung und Migration bestehenden ethnischen und kulturellen Vielfalt, zielt interkulturelles Lernen auf die Förderung der Kompetenz, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen“ (s. weiterführend auch Massumi (2017: 576), die die kulturalisierende Perspektive auf das Ausland diskutiert).

Das HRK-Manual (2018) stellt Projekte der Internationalisierung *at home* unterschiedlicher deutscher Hochschulen vor.

3.2 Interkulturelle Kompetenz, Erfahrungslernen und Begleitung

Cushner (2007: 35) benennt Erfahrungslernen als Fundament für die erfolgreiche Ausbildung interkultureller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften und betont gleichzeitig, dass erfahrungsbasierte Lernmöglichkeiten insbesondere bei Auslandsaufenthalten entstehen können (s. auch Kap. 3.1). Der Eintritt in eine fremde Gastkultur und die anschließende Rückkehr in den eigenen Kulturraum seien hier für das interkulturelle Lernen bedeutsam, da die Umstellungsphasen Anknüpfungspunkte für interkulturelle Reflexionen seitens der Studierenden bieten (ebd.: 29; s. weiterführend Blood/Ludewig 2016). Weitere Autor*innen (z.B. Kambutu/Nganga 2007: 940; Lee 2011: 17–18; Pence/Macgillivray 2008: 19–24) unterstützen die These Cushners mit ihren Untersuchungen. Wie Kambutu und Nganga (2007: 949) in ihrer *small-scale*-Untersuchung mit 12 amerikanischen Pädagog*innen zeigen, *kann* kulturelles Bewusstsein und Verständnis durch einen Auslandsaufenthalt gefördert und gleichzeitig eigener sowie kultureller Ethnozentrismus abgebaut werden. Bei Kambutu und Nganga absolvierten die Pädagog*innen einen 2-3-wöchigen immersiven Auslandsaufenthalt im ländlichen Amerika oder in Kenia mit entsprechender Begleitung vor, während und nach dem Aufenthalt. In Merryfields Studie (2000: 438–441) zu Lehrer*innenbildner*innen, die Lehrkräfte für eine multikulturelle und globalisierte Welt ausbilden, zeigt sich, dass insbesondere eigene Erfahrungen wichtig sind, um Lehrkräfte später interkulturell sensibilisierter auszubilden. Besonders für weiße Lehrkräfte, die selbst keine Diskriminierung oder Ausgrenzung erfahren haben, könnte ein Auslandsaufenthalt zu einer stärkeren Sensibilisierung für kulturelle Heterogenität führen. Konsens besteht darüber, dass alleine das Bereitstellen von potenziell heterogenen Lernorten kein Anstoßen von (interkulturellen) Lernprozessen garantiert, weil die Notwendigkeit besteht, die eigenen kulturellen Identitäten zu reflektieren, Erfahrungen mit kulturell heterogenen Gruppen (im Ausland) zu sammeln und diese Erfahrungen mit Blick auf den eigenen Unterricht zu reflektieren (vgl. DeVillar/Jiang 2012: 10; Jackson/Oguro 2018: 2; Kruse/Brubaker 2007: 147–148; Massumi 2017: 576). So betonen Kruse und Brubaker (2007) mit ihrer Handreichung für einen erfolgreichen Auslandsaufenthalt unabhängig von der Lehrer*innenbildung, dass Austauschstudierende für die erfolgreiche Entwicklung interkultureller Kompetenzen Begleitung und Betreuung während des Aufenthaltes benötigen, um sie bei interkulturellen Begegnungen zu unterstützen. Nach Kruse und Brubaker (2007: 147–148) sollten Studierende sich vor ihrer Abreise durch ausführliche Vorbereitungskurse die nötigen kognitiven Hilfsmittel aneignen, die für ein selbstständiges *Culture Learning* notwendig sind.

Nach zwei quantitativen Studien von Behrnd und Porzelt (2012), in denen die interkulturelle Kompetenz von deutschen Nicht-Lehramtsstudierenden mit und ohne Auslandserfahrungen (die Art der Auslandserfahrung wurde nicht kontrolliert) verglichen wird, zeigt sich, dass die interkulturelle Kompetenz in Abhängigkeit von der Länge des Aufenthalts steigt. Da insbesondere längere und immersivere interkulturelle und persönliche Kontakte während eines Auslandsaufenthalts wichtig seien, sprechen sich die Autorinnen für interkulturelles Training vor und nach einem Auslandsaufenthalt aus (vgl. Behrnd/Porzelt 2012: 221–222; vgl. auch Pence/Macgillivray 2008: 24; s. hierzu auch Kap. 4.3). Neben dem Austausch mit anderen Rückkehrenden empfehlen Kruse und Brubaker (2007: 150–151) das strukturierte Zusammentreffen von angehenden Austauschstudierenden sowie das Lesen von akademischen oder literarischen Texten aus verschiedenen Kulturkreisen, die Reflexionsanlässe zum Abgleich mit den eigenen Erfahrungen und Vorstellungen schaffen.

Weitere Beiträge (vgl. z.B. Baedorf 2015; Enns/Glutsch/Massumi 2015 oder Springob 2019) zeigen, dass Studierende zwingend eine Form der Begleitung während ihrer Auslandserfahrungen erhalten sollten, weil man, wie von Enns et al. (2015: 129) angemerkt, sonst Gefahr läuft, Vorurteile und Ungleichheiten mit einem Auslandsaufenthalt zu (re)produzieren (vgl. auch Massumi 2017: 579–580). Unsere Literaturrecherche ergab hier eine Vielzahl an bereits praktizierten Ansätzen, die sowohl vor, während als auch nach dem Auslandsaufenthalt eingesetzt werden können:

- Begleitseminare über digitale Lernplattformen und Tandemprojekte mit Kommiliton*innen (vgl. Ahlgrimm/Kubicka 2019: 127),
- tägliche Reflexionsgespräche durch mitgereiste Supervisor*innen in Kurzzeitpraktika (vgl. Pence/Macgillivray 2008: 17),
- interkulturelle Tandems und Austausch zwischen internationalen Studierenden und reflexive Portfolios (vgl. Krämer/Springob 2019: 203–204),
- Einsatz von E-Portfolios wie z.B. Mahara, das eine Kombination aus E-Portfolio und sozialem Netzwerk darstellt (vgl. Protzel/Heinecke 2019: 147),
- intensive Sprach- und Kulturkurse an einer Universität im Ausland (vgl. Lee 2011: 4).

Dies sind nur einige Beispiele. Es scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass die Begleitung eines Auslandsaufenthalts nicht automatisch zur Verbesserung der genannten Kompetenzen führt, denn individuelle und persönliche Eigenschaften wie die Motivation, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Sprachaffinität oder auch die Einstellung gegenüber anderen Kulturen beeinflussen die Verarbeitung der Erfahrungen entscheidend (vgl. Isabelli-García 2006: 233; Jackson 2019: 3–7; s. auch

Peckenpaugh 2016). Jackson (2019: 3–7) betont allerdings auch, dass diese Fähigkeiten und Fertigkeiten durch ein gezieltes Mentoring gefördert werden können, das sich u.a. auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben konzentriert (für Beispiele s.u.). Obwohl Mentoring-Programme in der Regel inhaltlich relativ offen gestaltet werden, muss bedacht werden, dass mit ihnen ein erheblicher organisatorischer Aufwand einhergeht, der durch reguläre universitäre Austauschprogramme (z.B. Erasmus+) kaum zu leisten ist. Für Auslandspraktika gilt Ähnliches: Wie auch unterrichtspraktische Seminare haben Auslandspraktika den Anspruch, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden (vgl. Enns et al. 2015: 124). So können sich Auslandspraktika, die sinnvoll begleitet werden, positiv auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der (angehenden) Lehrkräfte auswirken (z.B. die Entwicklung einer stärkeren Empathie gegenüber Schüler*innen oder eine stärkere Kreativität und Flexibilität im unterrichtlichen Handeln) und gleichzeitig den Weg für ein tieferes Verständnis für das System von Schule und Schüler*innenschaft ebnen (vgl. DeVillar/Jiang 2012: 12–19; Walters/Garii/Walters 2009: 153). Der Zugang zu Auslandsschulpraktika wird bei Protzel und Heinecke (2019: 146) insofern erweitert, als dass (angehende) Lehrkräfte nicht nur deutsche Auslandsschulen, sondern auch andere Schulen für ein Praktikum nutzen können. Als schwierig sehen Ehrhardt, Grimm und Thiel (2019: 107) in diesem Zusammenhang, dass deutsche Universitäten Inhalte, Vorgaben und Strukturen für Auslandspraktika vordefinieren, die dann im Zielkontext (zwingend) umgesetzt werden müssen, was wiederum die Gefahr birgt, strukturellen Ethnozentrismus zu fördern. Wie von Massumi (2017: 582–583) dargelegt, ist es außerdem bei allen Begleit- und Betreuungsformen von Auslandsaufenthalten notwendig, sich mit den eigenen Erfahrungen rassistisch auseinanderzusetzen, damit gesellschaftliche Machtstrukturen und eigene unkritische Positionen hinterfragt und nicht (re)produziert werden.

3.3 Mobilitätshemmnisse und curriculare Anforderungen

Auslandsmobilität ist trotz der Forderung des DAAD im Jahr 2013 (s.o.) mit sozialen und finanziellen Hindernissen verbunden, sodass tendenziell mehr Studierende aus sozioökonomisch besser gestellten Familien einen Auslandsaufenthalt wahrnehmen (vgl. Baedorf 2015: 36–37). Als mögliche Mobilitätshemmnisse können auf institutioneller Ebene z.B. verschiedene (fachliche) Strukturen des Lehramtsstudiums oder auf individueller Ebene z.B. die Befürchtung eines Zeitverlusts oder als gering vermutete berufliche Vorteile wirken (vgl. Baedorf 2015: 45). Es sollte hier jedoch unterstrichen werden, dass es zahlreiche Förderinitiativen (z.B. Auslands-BAföG, Mittel des DAAD etc.) gibt, die zumindest den finanziellen Hürden entgegenwirken sollen (vgl. Baedorf 2015: 36).

Um Hemmnisse abzubauen, forderte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bereits 2013 eine Eingliederung von Mobilitätszeiträumen in die Curricula, die gezielte Förderung von Auslandspraktika sowie den Ausbau der *Internationalisation at home* (vgl. HRK 2013: 6 in Teltemann 2019: 144). Dabei geht der Internationalisierung zuhause häufig eine Internationalisierung der Curricula voraus, um Lehramtsstudierende innerhalb der Fächer zu erreichen und fördern zu können (vgl. Ittel/Karakaşoğlu/Rotter 2016: 2). Für eine erfolgreiche Einbindung einer „internationalen, interkulturellen und globalen Dimension“ (HRK 2017: 3) in die Curricula ist ein Umdenken von einer Bildung für den Arbeitsmarkt hin zu globaler Bildung notwendig (vgl. Blichmann 2019: 77). Dazu gehört, Lernorte international zu öffnen und „Lernen in Erfahrungszusammenhängen zu ermöglichen“ (ebd.: 78). Umgesetzt werden könne diese Öffnung beispielsweise durch das Einbinden von internationalen Vergleichsperspektiven (bspw. durch die Berücksichtigung internationaler Forschungsergebnisse für das jeweilige Fachgebiet) und den Ausbau fremdsprachlicher Lehrangebote (vgl. Ahlgrimm/Heck 2018: 264–265; Ittel et al. 2016: 3; Teltemann 2019: 151–153).

Kämper-van den Boogaart (2019: 23) kritisiert wiederum, dass sich Universitäten und Schulen nach wie vor zu stark auf lokale Umstände fokussieren, um den Unterricht und die Bildung vor Ort zu verbessern. Auch Teltemann (2019: 153) merkt an, dass die Internationalisierung der Curricula trotz der 2013 gesteckten Ziele der HRK nach wie vor unzureichend ist. Diese Lücken hat auch der DAAD erkannt und 2019 das Programm *Lehramt.International* ins Leben gerufen. Neben der Steigerung der Auslandsmobilität hat die Fördermaßnahme zum Ziel, die Lehramtsausbildung und die dazugehörigen Curricula z.B. mittels der Förderung von Modellprojekten und der Einstellung von internationalen Gastdozierenden an deutschen Universitäten weiter zu internationalisieren (vgl. DAAD 2019).

3.4 Beispiele für Mobilitätsprogramme

Unsere Literaturrecherche zeigt zahlreiche publizierte Projekte, die hier nur exemplarisch angeführt werden können. Insbesondere an den Hochschulen gibt es einige Vorhaben, die die Internationalisierung der universitären Lehrer*innenbildung fördern möchten. Diese verfolgen verschiedene Ansätze, jedoch bleibt die Förderung der Auslandsmobilität ein wichtiger Pfeiler (vgl. auch Ahlgrimm/Heck 2018: 258). Publiziert sind z.B. Austauschprogramme wie das Auslandspraxissemester der Universität Jena (vgl. Ehrhardt et al. 2019) oder Auslandspraktika der Universität Potsdam (vgl. Ahlgrimm/Heck 2018) sowie der Universität zu Köln (vgl. Enns et al. 2015; Krämer/Springob 2019; Springob 2019). Einzelne Projekte fokussieren zudem vornehmlich auf die *Internationalisation at home* (s. HRK 2018) wie z.B. ein Blended-Learning-Projekt der Universität Kassel (vgl. Christoforatu 2015) oder

ein Projekt, das die Internationalisierung von Lehrinhalten und die Begegnungsmöglichkeiten mit Austauschstudierenden an der Universität Potsdam fördert (vgl. Ahlgrimm/Heck 2018). Darüber hinaus ist ein weiteres, aber eher randständiges Ziel die Etablierung von internationalen Lehramtsabschlüssen (vgl. Mecke/Schmider/Zaki 2016).

Es lassen sich in der deutschsprachigen Literatur zahlreiche Konzepte und konkrete Projekte finden, die die Internationalisierung der Lehrer*innenbildung anstreben und fördern möchten. Nichtsdestotrotz scheint Auslandsmobilität aufgrund von strukturellen Mobilitätshemmnissen (vgl. Baedorf 2015: 45) und mangels einer für die Studierenden ersichtlichen beruflichen Notwendigkeit eines Auslandsaufenthalts (vgl. Protzel/Heinecke 2019: 138) noch nicht attraktiv genug. Deswegen könnte ein paralleler Ausbau der Internationalisierung der Lehrer*innenbildung von zuhause neben dem Abbau von Mobilitätshemmnissen wichtig sein (vgl. Ittel et al. 2016: 2).

4 Forschung und Konzepte zur Internationalisierung der Fremdsprachenlehrer*innenbildung

Mehr noch als in der allgemeinen Lehrer*innenbildung erscheinen Auslandserfahrungen im Zusammenhang mit der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer*innen als ein naheliegendes Desiderat und elementarer Bestandteil des Studiums. Nur wenige Publikationen im deutschen Raum fokussieren allerdings auf Internationalisierung in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung (Ausnahmen stellen z.B. die Arbeiten von da Silva 2013, Diehr 2015, Thaler 2009 oder Porsch/Lüling 2017 dar), obwohl gerade (angehende) Fremdsprachenlehrpersonen sich den Herausforderungen von Globalisierung im Fremdsprachenunterricht, der inter- bzw. transkulturellen Bildung und des Lehrens einer fremden Sprache stellen müssen (vgl. Diehr 2015: 40; Pachler/Redondo 2015: 23).

Dieses Kapitel im Forschungsreview versucht, wichtige Aspekte im Hinblick auf die Internationalisierung der Fremdsprachenlehrer*innenbildung mit ihren verschiedenen inhaltlichen Fokussierungen aufzuzeigen. Diese sind im Wesentlichen die Förderung der Sprachkompetenz und Identitätsentwicklung, interkulturelles Lernen und die Begleitung von interkulturellen Lern-, Reflexions- und Professionalisierungsgelegenheiten. Dabei fließen nicht nur Arbeiten zu Auslandsaufenthalten (wie z.B. Ehrenreich 2004) mit ein, sondern auch Konzepte von Internationali-

sierung, die (zunächst) keinen physischen Austausch in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung vorsehen (wie z.B. bei Abendroth-Timmer/Bechtel/Chanier/Ciekanski 2013 mithilfe von *Blended-Learning*-Szenarien).

4.1 Förderung von Sprachkompetenz

Für angehende Lehrkräfte der Fremdsprachen wird die Sprachkompetenz als Eigenschaft weiterhin als höchst bedeutsam angesehen (z.B. auch von Lehrerbildner*innen im Vorbereitungsdienst: vgl. Gerlach 2020). Ehrenreich (2004) zeigt in ihrer qualitativen Interviewstudie (n = 22) zu deutschen Fremdsprachenassistent*innen im englischsprachigen Ausland, dass eine Vielzahl der Teilnehmenden die Verbesserung der Sprachkompetenz zwar als wichtiges Ziel nannten, die Steigerung dieser jedoch vom sprachlichen Umfeld abhängt, das die Assistent*innen teils selbst im Ausland gestalten müssen (ebd.: 273). Darüber hinaus werden kommunikationsbezogene *critical incidents* (z.B. sprachliche Missverständnisse durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe) als besondere Lernmomente von den Fremdsprachenassistent*innen genannt (ebd.: 288; s. auch Isabelli-García 2006: 232). Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass ein Auslandsaufenthalt keinen automatischen interkulturellen und sprachlichen Kompetenzzuwachs garantiert, sondern ein Aufenthalt sorgfältig vor- und nachbereitet werden muss.

Mit seinem Forschungsreview zur Entwicklung der Sprachkompetenz von Sprachlerner*innen während eines Auslandsaufenthalt für den japanischen Raum verdeutlicht Dewey (2007: 249–255), dass die Verbesserung der Sprachkompetenz im Ausland von verschiedenen Variablen wie der Dauer des Aufenthalts, der mitgebrachten Sprachfertigkeit, der Betreuung im Gastland oder auch der eigenen Motivation abhängt (vgl. auch Isabelli-García/Bown/Plews/Dewey 2018: 442). Auch Thaler (2009) zeigt mit einem Fragebogen mit Englischlehramtsstudierenden (n = 100), dass 90% der Befragten ihre mündliche und 36% ihre schriftliche Sprachkompetenz verbessern konnten (ebd.: 110). Die befragten Studierenden nahmen den Auslandsaufenthalt zu 62% als Austauschstudent*in wahr, die restlichen Studierenden haben ein Praktikum, Austauschjahr vor Studienbeginn oder eine Fremdsprachenassistentenz absolviert (ebd.: 108). Jedoch wurde in dieser Untersuchung nicht betrachtet, welche Bedingungen bzw. wie die Art des Auslandsaufenthalts die Verbesserung der Sprachkompetenz beeinflusst.

Die Untersuchungen deuten insbesondere auf Verbesserungen der Sprech- und Hörfertigkeit sowie der soziolinguistischen Kompetenz hin, auch wenn diese Verbesserung bedeutend von der Begleitung der Maßnahme abhängt (vgl. Thaler 2009: 110; s. auch Lindahl/Hansen-Thomas/Baecher/Stewart 2020: 5). Um die Variablen,

die die Sprachkompetenz beeinflussen, besser zu verstehen, müsste die Sprachkompetenz(progression) von Lehrkräften im Ausland und die Art des Auslandsaufenthalts differenzierter untersucht werden.

4.2 Identitätsbildung, *Beliefs* und interkulturelle Kompetenz

Zahlreiche Beiträge wie auch subjektive Erfahrungsberichte legen nahe, dass ein Auslandsaufenthalt eine prägende Erfahrung für die eigene Sprachlerner*innenidentität sein kann (zur Persönlichkeitsentwicklung durch einen Auslandsaufenthalt, weil vor allem das Vertrauen in die eigene Sprachkompetenz wächst, vgl. Allen 2010: 99; Vogt 2020: 239). In diesem Zusammenhang können Auslandsaufenthalte die *Beliefs* der Lehrkräfte auch insofern beeinflussen, dass sich Englischlehrkräfte nicht ausschließlich eine *native-like*-Sprachkompetenz aneignen möchten, sondern ein kommunikationsförderndes Niveau anvisieren und stärker für multilinguale Ressourcen sensibilisiert werden (vgl. Mayumi/Hüttner 2020: 272–273). Da es sich bei Mayumi und Hüttner um eine qualitative Untersuchung mit nur vier schon praktizierenden japanischen Englischlehrkräften handelt, müsste die Forschung zur Veränderung von *Beliefs* durch einen Auslandsaufenthalt insbesondere im deutschen Raum ausgeweitet werden. Besuche von Sprachkursen führen dazu, dass z.B. bereits praktizierende Englischlehrkräfte mehr Empathie für Sprachlernende entwickeln und ihre didaktischen Kenntnisse erweitern (vgl. He/Lundgren/Pynes 2017: 154).

Ein Auslandsaufenthalt wird als eine berufsbiographisch prägende Phase eingeschätzt, die nicht nur die Identität als Sprachlerner*in, sondern auch die Identität als Fremdsprachenlehrkraft nachhaltig verändern kann (vgl. Ehrenreich 2006: 195–196; Vogt 2020: 243; s. weiterführend auch Vogt 2019). Teil dessen kann z.B. auch ein wahrgenommener Prestigegewinn für Englischlehrkräfte im beruflichen Umfeld als Folge eines Auslandsaufenthalts sein (vgl. Appel 2000: 72). Auch in Thalers Untersuchung zeigte sich, dass sich insbesondere die Motivation, Englisch unterrichten und sprechen zu wollen, durch einen Auslandsaufenthalt positiv verändert hat (vgl. Thaler 2009: 110–111). Insgesamt gibt es bis auf wenige internationale Studien (z.B. He et al. 2017) kaum Erkenntnisse darüber, wie sich die *Beliefs* bzw. die professionelle Identität von angehenden wie auch schon praktizierenden Fremdsprachenlehrkräften durch einen Auslandsaufenthalt (langfristig) bzw. durch Maßnahmen vor, während oder nach dem Aufenthalt verändern.

Mit der Forschung zur Sprachlerner*innen- bzw. Lehrer*innenidentität hängt ebenso die Förderung interkultureller Kompetenz durch Internationalisierung eng zusammen, wie bereits in Kap. 3.2 angedeutet. In der Literatur werden eigene interkulturelle Erfahrungen gemeinhin als essentiell für Fremdsprachenlehrkräfte

dargestellt (vgl. z.B. Rössler 2013) und interkulturelle Erfahrungen *können* mit Internationalisierung in Verbindung gebracht werden (vgl. Diehr 2015: 41; Göbel 2007; He et al. 2017). Dass interkulturelle Erfahrungen die eigenindividuelle Planung und Durchführung eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts begünstigen, liegt an der engen Bindung zwischen der Lehrperson und ihrer kulturellen Neugier, ihres (inter)kulturellen Wissens oder auch ihrer Offenheit gegenüber anderen Kulturen (vgl. Ehrenreich 2004: 74, 320). Entsprechend besteht auch für Fremdsprachenlehrer*innen der Anspruch, dass interkulturelle Erfahrungen schon während des Lehramtsstudiums systematisch erworben werden (vgl. Vogt 2019; s. auch Sercu 2013: 32–33). Nach Rössler (2013: 13–14) könnte eine systematische Förderung der interkulturellen Kompetenz einerseits aus einer praxis- und handlungsorientierten Komponente (z.B. einem Auslandsaufenthalt, Drittortprojekte, Tandemprojekte oder Praktika) und andererseits aus einer theoretisch-reflektierenden Komponente erfolgen (z.B. interkulturelle Wortschatzdidaktik, kontrastive Pragmatik, Reflexion von Interkulturalitäts- und Kulturbegriffen, Analyse und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsdiskursen). Letztere scheint insbesondere für die curriculare Verankerung einer *Internationalisation at home* gleichermaßen bedeutend.

Bei der Internationalisierung durch Auslandsaufenthalte gibt es einige Anzeichen für einen interkulturellen Kompetenzzuwachs (s. auch Kap. 3; vgl. Pilonieta et al. 2017: 36; s. auch weiterführend Diehr 2015: 41–42). Ein gewinnbringender Auslandsaufenthalt kann aber vor allem dann erfolgen, wenn den bekannten Mobilitätshemmnissen entgegengewirkt wird (s. Kap. 3.4; vgl. Baedorf 2015: 42–49; Diehr 2015) und eine Begleitung z.B. durch Reflexionsangebote oder Betreuung durch reflexiv-angelegte Seminare zur Vor- und Nachbereitung von interkulturellen oder sprachlichen Erfahrungen während der Internationalisierung gegeben ist (vgl. z.B. das Projekt von Berkenbusch/Fetscher 2013: 147; Ehrenreich 2006: 195; He et al. 2017: 155; Vogt 2019; das Praktikum-im-Ausland-Projekt (PrimA) der Bergischen Universität Wuppertal in Diehr 2015: 42). Damit erscheint viel weniger die Länge des Aufenthalts entscheidend, sondern das Begleitprogramm, das Reflexion und Kooperation fördern sollte, sowie die Intensität des interkulturellen Kontakts zu Personen. So wird in einer Studie (n = 10) von Berkenbusch und Fetscher (2013: 146–160) verdeutlicht, dass vor allem die Begleitung z.B. durch ein hier untersuchtes virtuelles und reflexives Portfolio dazu beitragen kann, das interkulturelle Lernen bei angehenden (Fremdsprachen-)Lehrkräften anzustoßen (s. auch Kap. 3.2). Auch bei einer qualitativen Studie (n = 2) von Larzén-Östermark (2011: 467–469) wurde der persönliche und interkulturelle Kontakt als wichtige Ressource für interkulturelles und sprachliches Lernen dargestellt. Das immersive Erleben von Umgebungen und Situationen, die vor dem eigenen Erfahrungshorizont weniger vertraut

sind, kann so zu einem interkulturellen Lernmoment führen. Dass ein Auslandsaufenthalt allein keine interkulturellen Kompetenzen aufbaut, sondern insbesondere die reflexive Begleitung des Aufenthalts wichtig ist, legt z.B. auch die Studie von He et al. (2017) nahe. Hier wurden die Veränderungen der interkulturellen Kompetenzen und *Beliefs* von schon in der Praxis tätigen Englischlehrkräften während eines Austauschprogramms nach China untersucht. Vor allem die Elemente in der Begleitung des Auslandsaufenthalts (u.a. eigene Unterrichtsarbeit, eine neue Sprache lernen, Reflexion und Kollaboration mit Lehrkräften im Ausland) schienen essentiell für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz und der Veränderung von *Beliefs* (ebd.: 155). Es muss auch auf die Interviewstudie von Porsch/Lüling (2017) (n = 5) verwiesen werden, in der die angehenden Lehrkräfte einen *reentry*-Schock nach einem Auslandsaufenthalt erleben. Dieser *reentry*-Schock kann sich in affektiven (z.B. Gefühle wie Fernweh), kognitiven (z.B. Vergleiche der Lebenswelten) oder verhaltensbezogenen Dimensionen (z.B. Probleme bei der Wiederaufnahme des Studiums) äußern (ebd.: 262). Mögliche studiennahe Unterstützungsmaßnahmen, z.B. in Form von Portfolios, könnten diesen *reentry*-Schock reduzieren.

Um kosten- und zeitsparend eine Internationalisierung (auch unter Pandemiebedingungen) zu ermöglichen, bieten sich auch für Fremdsprachenlehrkräfte Projekte an, die die bereits oben genannte Internationalisierung von zuhause ermöglichen. Trotz einer Vielzahl an Projekten (Tandemprojekte, internationale Vortragsreihen usw.) für die allgemeine Lehrer*innenbildung (vgl. HRK 2018) gibt es wenig Forschung, die sich mit der Internationalisierung *at home* der Fremdsprachenlehrer*innenbildung auseinandersetzt. Abendroth-Timmer et al. (2013) zeigen, dass grenzüberschreitende *Blended-Learning*-Seminare, „bei denen Studierende aus Partneruniversitäten mit Hilfe internetbasierter Kommunikationsmedien zusammengebracht werden“ (166), das interkulturelle Lernen sinnvoll im Studium ergänzen können. Interkulturelle Begegnungen werden somit über Kommunikationsmedien erfahrbar und diese Erfahrungen können im Anschluss meta-reflexiv in die spätere Handlungspraxis übertragen werden (ebd.: 168).

4.3 Begleitung und Betreuung

Nachdem nun einige Schwerpunkte in der Internationalisierung der Fremdsprachenlehrer*innenbildung aufgezeigt wurden, wird deutlich, dass vor allem die reflexive Begleitung bzw. Betreuung oft defizitär erscheint (vgl. Berkenbusch/Fetscher 2013: 146), obwohl diese für die erwarteten Ziele (wie z.B. Zuwachs in der Sprach- und interkulturellen Kompetenz, Entwicklung der Sprachlerner*innenidentität) entscheidend sind (vgl. z.B. Lindahl et al. 2020; He et al. 2017 oder Pachler/Redondo 2015). Wie bereits erwähnt, kann eine strukturierte Begleitung, d.h. eine Begleitung vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt methodisch-

didaktisch sehr unterschiedlich realisiert werden, doch haben viele Begleitformen ein gemeinsames Ziel: die Reflexion der interkulturellen oder sprachlichen Erfahrungen bzw. der Erwartungen der Teilnehmenden. Diese Zielsetzung scheint im Hinblick auf den aktuellen Forschungsdiskurs zur Fremdsprachenlehrer*innenbildung äußerst sinnvoll, da Lehrkräfte im Sinne der Anbahnung eines reflexiven Habitus unterstützt werden müssen, der das (inter)kulturelle Handeln im Fremdsprachenunterricht gestaltbar macht (vgl. z.B. Gerlach/Leupold 2019; Ehrenreich 2006: 195–196). Um reflexiv mit einem Auslandsaufenthalt umzugehen und dadurch das interkulturelle Lernen zu fördern, sodass es in die unterrichtliche Praxis übertragen werden kann, werden verschiedene Ansätze (s. auch Kap. 3.2 und 3.4) genannt, die in verschiedenen empirischen Studien untersucht wurden:

- virtuelle E-Portfolios zum selbstregulierten Lernen und zur Selbstreflexion von interkulturellen Erfahrungen (vgl. Berkenbusch/Fetscher 2013: 151–158),
- kritische Fallgeschichten als Instrument zum interkulturellen Lernen, in denen *critical incidents* dokumentiert und später kooperativ reflektiert werden, sodass die Lehrkräfte reflektiertes Handlungswissen für den späteren Fremdsprachenunterricht erwerben können (vgl. da Silva 2013: 90–97),
- Nachbereitungsseminare, interkulturelles Mentoring und Praktikumsberichte als Mittel zur Begleitung und Reflexion der *reentry*-Phase (vgl. Porsch/Lüling 2017).

Wie ein erfolgreich begleitetes Konzept in der deutschen Fremdsprachenlehrer*innenbildung aussehen kann, zeigt Diehr (2013 und 2015) mit einem strukturiert begleiteten Auslandspraktikum für Fremdsprachenlehrkräfte an der Bergischen Universität Wuppertal (s. Kap. 4.2). Bei Diehr (2013 und 2015) werden Hemmnisse für ein Auslandspraktikum im Vorfeld reduziert, indem das Programm in den Studienverlaufsplan inkorporiert wird. Zur Vorbereitung finden Beratungsmaßnahmen, Informationsveranstaltungen, Veranstaltungen zum interkulturellen Lernen mit Fallbeispielen, Rollenspielen und *critical incidents* sowie fachdidaktische Veranstaltungen zum bilingualen Unterricht und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik mit eigenen Forschungs- und Unterrichtsprojekten statt (vgl. Diehr 2013: 68). Darüber hinaus werden die Studierenden während des Aufenthalts intensiv durch die Heimatuniversität von Lehrenden digital betreut, sodass Rückmeldungen gegeben und Lernfortschritte gesichert werden (vgl. Diehr 2015: 43). Schließlich werden nach dem Praktikum (inter)kulturelle Erfahrungen z.B. anhand von *critical incidents* analysiert bzw. reflektiert und die Studierenden werden mit angehenden Teilnehmenden zum Erfahrungsaustausch zusammengebracht (ebd.: 43).

Zusammenfassend wird die Internationalisierung der Fremdsprachenlehrer*innenbildung wie auch die allgemeine Internationalisierung von Lehrer*innenbildung in

verschiedenen Formen, durch Internationalisierung von zuhause oder durch Auslandsaufenthalte, realisiert, Während die Internationalisierung durch einen Auslandsaufenthalt insbesondere zur Verbesserung der Sprachkompetenz, zu Entwicklungen der eigenen Sprachlerner*innenidentität und zum Ausbau dringend notwendiger interkultureller Kompetenzen führen kann, so gibt es zur Internationalisierung von zuhause wenige Erkenntnisse für die Fremdsprachenlehrer*innenbildung. Im Besonderen für die Internationalisierung durch einen Auslandsaufenthalt wird aber als Implikation wiederholt herausgestellt, dass die reflexive pädagogische Betreuung ein notwendiger Baustein für die oben genannten Zielsetzungen sein möge. Die Art der Begleitung und die damit verbundenen Chancen und Risiken sind bisher jedoch nur unzureichend erforscht.

5 Erkenntnisse, Lücken und Empfehlungen

Im Folgenden sollen die wichtigsten Erkenntnisse, besonders aber offene Forschungslücken und Empfehlungen aus den Kap. 3 und 4 zusammengefasst werden. Hierbei gilt: Bedingt durch die vielfältigen (digitalen) Möglichkeiten muss Internationalisierung als ein andauernder und nicht endender Prozess konzeptualisiert werden, zu dem es sowohl in der allgemeinen Lehrer*innenbildung als auch in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung viele ähnliche Erkenntnisse und Konzepte gibt.

Die weitere ggf. longitudinale empirische Begleitung von Internationalisierungsmaßnahmen, die das Erfahrungswissen und die professionelle Identitätsentwicklung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften untersuchen (vgl. z.B. Appel 2000; Mayumi/Hüttner 2020), scheint weiterhin ein zu bearbeitendes Feld in der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung zu sein. Der Fokus auf Auslandsaufenthalte sollte dabei in berufsbiographischer Perspektive stärker berücksichtigt werden.

Auf Basis des Reviews konnte zudem herausgearbeitet werden, dass viele Internationalisierungsinitiativen auf Auslandsmobilität setzen, es aber auch einige Ideen gibt, die z.B. durch eine Internationalisierung der Curricula auf die Internationalisierung *at home* setzen (für einen Überblick s. auch Baedorf 2015; Ittel et al. 2016). Der Forschung in diesem Feld muss allerdings auch attestiert werden, dass es hier bisher wenige Untersuchungen (eine Ausnahme ist Abendroth-Timmer et al. 2013) gibt, die diese Internationalisierung *at home* explizit betrachten. Kritisch angemerkt werden könnte, dass z.B. die Internationalisierung der Curricula, die in unserem Review zur Internationalisierung *at home* zählt, in der Fremdsprachenlehrkräftebildung wohl kaum unter dieser Bezeichnung untersucht wird, weil die Curricula im Fremdsprachenstudium ohnehin (oder mutmaßlich?) international(er) ausgerichtet sind. Um trotz Mobilitätshemmnissen und Pandemiebedingungen die Internationa-

lisierung der (Fremdsprachen-)Lehrkräftebildung auszuweiten, scheint es ertragreich, die Internationalisierung *at home* zumindest auszuweiten, wie auch von vielen Universitäten schon umgesetzt (s. HRK 2018), und weiter mit *large-scale*-Studien auch im Längsschnitt zu untersuchen. Parallel erscheint bedeutend, weiter zu erforschen, welche Maßnahmen den Abbau von verschiedenen strukturellen und individuellen Mobilitätshemmnissen auch mit Blick auf die Art des Auslandsaufenthalts begünstigen (für eine Übersicht s. Baedorf 2015: 45).

Im Hinblick auf die interkulturelle Sensibilisierung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften durch einen Auslandsaufenthalt konnte empirisch gezeigt werden, dass diese interkulturelle Kompetenz fördern *können*, jedoch nicht zwangsläufig *müssen* (vgl. z.B. DeVillar/Jiang 2012; Kambutu/Nganga 2007). Zwar erscheint das subjektiv-individuelle Erfahrungslernen während eines Auslandsaufenthalts als notwendig (vgl. Cushner 2007), jedoch wird gemeinhin die reflexive Betreuung und Begleitung vor, während und nach einem Auslandsaufenthalt als wichtig in der Lehrkräfte- wie Fremdsprachenlehrkräftebildung angesehen, um keine Vorurteile bzw. Ungleichheitsstrukturen zu (re)produzieren und um interkulturelles Lernen zu intensivieren (vgl. z.B. Enns et al. 2015; Springob 2019). Es sind weiterhin umfanglichere Untersuchungen für die deutsche (Fremdsprachen-)Lehrkräftebildung notwendig, die zeigen, wie die Art (und Begleitung) des Auslandsaufenthalts das interkulturelle Lernen auch im Längsschnitt über Phasen der Lehrkräftebildung hinweg fördert.

Hinsichtlich der Entwicklung der Sprachkompetenz und der Veränderung der Sprachlerner*innenidentität während eines Auslandsaufenthalts konnte mit wenigen Studien (z.B. Ehrenreich 2004; Lindahl et al. 2020; Thaler 2009) insbesondere in der Fremdsprachenlehrkräftebildung gezeigt werden, dass vor allem die mündliche Sprachkompetenz sowie die Empathie gegenüber (multilingualen) Fremdsprachenlernenden gefördert werden *kann*. Wie auch beim interkulturellen Lernen scheint die Verbesserung der Sprachkompetenz und die Veränderung der Sprachlerner*innenidentität keinesfalls automatisch durch einen Auslandsaufenthalt zu erfolgen. Wichtig wäre hier einerseits zu untersuchen, welche Arten des Auslandsaufenthalts sowie des Begleitprogramms zu transformatorischen Prozessen in der Sprachlerner*innenidentität führen und ob diese Veränderungen sich später auf das professionelle Handeln im eigenen Fremdsprachenunterricht auswirken. Zudem müsste weiter erforscht werden, welche Variablen (z.B. als Teil des Begleitprogramms) die Förderung der Sprachkompetenz während eines Auslandsaufenthalts wie beeinflussen.

Sowohl in der Lehrkräftebildung generell (vgl. z.B. Ahlgrimm/Kubicka 2019 oder Pence/Macgillivray 2008) als auch in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung (vgl.

z.B. Berkenbusch/Fetscher 2013) wurden einzelne Begleitformen evaluiert. Trotzdem existieren hier weiterhin Forschungslücken, weil kaum großflächig angelegte Studien vorliegen, die Begleitformen projekt- bzw. institutionsübergreifend sowie im Längsschnitt untersuchen. Solche begleitenden Lerngelegenheiten könnten zukünftig zudem differenzierter hinsichtlich der folgenden Ebenen untersucht werden:

- persönlich-affektive Ebene von Überzeugungen zu anderen Kulturen,
- professionell-habituelle Ebene von Lehrkompetenzen und
- der (kontextsensiblen) Interaktion mit Lernenden, die Reflexionen über die eigene Rolle als Lehrkraft auf Zeit in einem anderen Schulsystem erlauben.

Dies anzuleiten und empirisch zu begleiten dürfte gleichwohl auch Lehrerbildner*innen und Dozierende vor große Herausforderungen stellen.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar; Bechtel, Mark; Chanier, Thierry & Ciekanski, Maud (2013): Grenzüberschreitendes Blended-Learning. Zur Förderung interkultureller Kompetenz in der universitären Französischlehrausbildung. In: Rössler (Hrsg.) (2013): 165–182.
- Ahlgrimm, Frederik & Heck, Sebastian (2018): Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam: Entwicklungen in den Jahren 2015 bis 2018. In: Borowski, Andreas; Ehlert, Antje & Prechtel, Helmut (Hrsg.): *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)*. Potsdam: Universitätsverlag, 257–269.
- Ahlgrimm, Frederik & Kubicka, Daniel (2019): Das Praxissemester im Ausland: Ein Beispiel für die Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. In: Falkenhagen et al. (Hrsg.) (2019): 121–136.
- Allen, Linda Quinn (2010): The Impact of Study Abroad on the Professional Lives of World Language Teachers. *Foreign Language Annals* 43: 1, 93–104. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01062.x> (8.1.2021).
- Appel, Joachim (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Baedorf, Dominik (2015): Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In: Kricke & Kürten (Hrsg.) (2015): 32–56.

- Behrnd, Verena & Porzelt, Susanne (2012): Intercultural Competence and Training Outcomes of Students with Experiences Abroad. *International Journal of Intercultural Relations* 36: 2, 213–223. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.005> (4.1.2020).
- Berkenbusch, Gabriele & Fetscher, Doris (2013): Portico 1.0. – Ein Portfolio zum interkulturellen Lernen während eines Auslandsaufenthaltes. Möglichkeiten und Grenzen zur Selbstevaluierung. In: Rössler (Hrsg.) (2013): 145–164.
- Blichmann, Annika (2019): Schule – Bildung – Globalisierung: Neue Wege der Internationalisierung in Schule und Lehrerbildung. In: Falkenhagen et al. (Hrsg.) (2019): 73–90.
- Blood, Rosalind & Ludewig, Alexandra (2016): Interkulturelles Lernen während eines kurzzeitigen, studienbegleitenden Fremdsprachenprogramms. Erfahrungen australischer Studierender in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 227–244. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/804/805> (5.1.2021).
- Christoforatu, Ellen (2015): Auf den Inhalt kommt es an. Perspektiven der Umsetzung eines themenzentrierten Internationalisierungskonzepts. In: Kricke & Kürten (Hrsg.) (2015): 110–123.
- Cushner, Kenneth (2007): The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. *Teacher Education Quarterly* 34: 1, 27–39. <https://www.jstor.org/stable/23478850> (29.12.2020).
- da Silva, Vasco (2013): Interkulturelles Lernen mit kritischen Fallgeschichten. In: Rössler (Hrsg.) (2013): 87–102.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD] (2019): Internationalisierung der Lehramtsausbildung. Lehramt.International. <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/lehramtinternational/> (5.1.2021).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD] & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung [DZHW] (2020): Wissenschaft weltweit 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. Bielefeld: wbv. http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf (9.1.2021).
- DeVillar, Robert & Jiang, Binbin (2012): From Student Teaching Abroad to Teaching in the U.S. Classroom: Effects of Global Experiences on Local Instructional Practice. *Teacher Education Quarterly* 39: 3, 7–24. <https://www.jstor.org/stable/23479680> (3.1.2021).
- Dewey, Dan P. (2007): Language Learning during Study Abroad: What We Know and What We Have Yet to Learn. *Japanese Language and Literature* 41: 2, 245–269. <https://www.jstor.org/stable/30198037> (8.1.2021).

- Diehr, Bärbel (2013): Go Out. Get Involved. Gain Experience. Teacher Development in School Placements Abroad. In: Rymarczyk, Jutta (eds.): *Foreign Language Learning Outside School. Places to See, Learn and Enjoy*. Frankfurt am Main: Lang, 63–75.
- Diehr, Bärbel (2015): Schulen im Ausland – Lernorte für Lehramtsstudierende moderner Fremdsprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank Gerhard & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 38–47.
- Ehrenreich, Susanne (2004): *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung*. München: Langenscheidt ELT.
- Ehrenreich, Susanne (2006): The assistance experience in retrospect and its educational and professional significance in teachers' biographies. In: Byram, Michael & Feng, Anwei (eds.): *Living and Studying Abroad. Research and Practice*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 186–209.
- Ehrhardt, Susann; Grimm, Nancy & Thiel, Carolin (2019): Das Projekt ‚Praxissemester im Ausland‘ an der Universität Jena. Bisherige Entwicklungen und Erfahrungen. In: Falkenhagen et al. (Hrsg.) (2019): 103–120.
- Enns, Inna; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (2015): Nachdenklich und dankbar – Ein Schulpraktikum in Gulu/Uganda mit rassismuskritischer Seminarbegleitung. Eine Befragung von PraktikantInnen während ihres Berufsfeldpraktikums. In: Kricke & Kürten (Hrsg.) (2015): 124–140.
- Falkenhagen, Charlott; Grimm, Nancy & Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2019): *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Paderborn: Schöningh.
- Fäcke, Christiane (2019): Interkulturalität und interkulturelles Lernen. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 179–184.
- Gerlach, David (2020): *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.
- Gerlach, David & Leupold, Eynar (2019): *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Göbel, Kerstin (2007): *Qualität im interkulturellen Englischunterricht*. Münster: Waxmann.
- He, Ye; Lundgren, Kristine & Pynes, Penelope (2017): Impact of Short-Term Study Abroad Program: Inservice Teachers' Development of Intercultural Competence and Pedagogical Beliefs. *Teaching and Teacher Education* 66, 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010> (8.1.2021).
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2012): *Bausteine für den internationalen Erfolg. Stand und Perspektiven der Internationalisierung deutscher Hochschulen*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Broschueren_und_Flyer/HRK_Bausteine_fuer_den_internatioanlen_Erfolg.pdf (9.1.2021).

- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2013): *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland*. Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin.
https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/aaainternationalisierungsstrategie_gwk-beschluss_12_04_13.pdf?blob=publicationFile&v=1
 (31.7.2021).
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2017): *Zur Internationalisierung der Curricula*. Empfehlung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 9. Mai 2017 in Bielefeld. Hochschulrektorenkonferenz.
https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Internationalisierung_Curricula_Empfehlung_09.05.2017.pdf
 (5.1.2021).
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2018): *Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung. Prozessbeschreibungen aus deutschen Hochschulen* (HRK-Expertise Internationalisierung).
https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrerbildung.pdf (6.1.2021).
- Isabelli-García, Christina (2006): Study Abroad Social Networks, Motivation and Attitudes: Implications for Second Language Acquisition. In: Churchill, Eton & DuFon, Margaret (Hrsg.): *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 231–258.
- Isabelli-García, Christina; Bown, Jennifer; Plews, John & Dewey, Dan (2018): Language Learning and Study Abroad. *Language Teaching* 51: 4, 439–484.
<https://doi.org/10.1017/S026144481800023X> (9.1.2021).
- Ittel, Angela; Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (2016): *Die Internationalisierung der Curricula in der Lehrkräftebildung*.
https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/Curricula_Lehrkraeftebildung.pdf (6.1.2021).
- Jackson, Jane (2019): *Online Intercultural Education and Study Abroad. Theory into Practice*. London: Routledge. .
- Jackson, Jane & Oguro, Susan (2018): Introduction. Enhancing and Extending Study Abroad Learning Through Intercultural Interventions. In: Jackson, Jane & Oguro, Susan (eds.): *Intercultural Interventions in Study Abroad*. London: Routledge, 1–17.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Lehramtsausbildung – das Elend einer pädagogischen Provinz in einer globalisierten Welt? In: Falkenhagen et al. (Hrsg.) (2019): 17–34.
- Kambutu, John & Nganga, Lydia (2007): In These Uncertain Times: Educators Build Cultural Awareness Through Planned International Experiences. *Teaching and Teacher Education* 24: 4, 939–951.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.008> (29.12.2020).

- Kasun, Gail Sue & Saavedra, Cinthya M. (2016): Disrupting ELL Teacher Candidates 9 Identities: Indigenizing Teacher Education in One Study Abroad Program. *TESOL Quarterly* 50: 3, 684–707. <https://doi.org/10.1002/tesq.319> (8.1.2021).
- Krämer, Astrid & Springob, Jan (2019): Mobilität von Lehramtsstudierenden - Desiderat in Lehre und Forschung. Beispiele der Umsetzung an der Universität zu Köln. In: Falkenhagen et al. (Hrsg.) (2019): 193–207.
- Kricke, Meike & Kürten, Louisa (Hrsg.) (2015): *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Kricke, Meike; Kürten, Louisa & Amrhein, Bettina (2015): „Der Blick über den Tellerrand“ – Innovation und Professionalisierung durch Internationalisierung einer inklusiven LehrerInnenbildung. In: Kricke & Kürten (Hrsg.) (2015): 81–98.
- Kruse, Julia & Brubaker, Kate (2007): Successful Study Abroad: Tips for Student Preparation, Immersion, and Postprocessing. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 40: 2, 147–152. <https://www.jstor.org/stable/20479956> (9.1.2021).
- Larzén-Östermark, Eva (2011): Intercultural Sojourns as Educational Experiences: A Narrative Study of the Outcomes of Finnish Student Teachers' Language-Practice Periods in Britain. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55: 5, 455–473. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.537687> (1.1.2021).
- Lee, Jackie (2011): International Field Experience – What Do Student Teachers Learn? *Australian Journal of Teacher Education* 36: 10, 1–22. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.4> (3.1.2021).
- Lehrerausbildungsgesetz NRW [LABG] (2009/2020): *Gesetz über die Ausbildung von Lehrämtern an öffentlichen Schulen*. <https://bass.schul-welt.de/9767.htm> (9.1.2021).
- Lindahl, Kristen; Hansen-Thomas, Holly; Baecher, Laura & Stewart, Mary Amanda (2020): Study Abroad for Critical Multilingual Language Awareness Development in ESL and Bilingual Teacher Candidates. *The Electronic Journal for English as a Second Language* 23: 4, 1–13. <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume23/ej92/ej92a5/> (8.1.2021).
- Massumi, Mona (2017): Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer_innenbildung. In: Fereidooni Karim & El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, 573–587. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_34 (6.1.2021).
- Mayumi, Kayoko & Hüttner, Julia (2020): Changing Beliefs on English: Study Abroad for Teacher Development. *ELT Journal* 74: 3, 268–276. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa020> (9.1.2021).

- Mecke, Jochen; Schmider, Christine & Zaki, Katja (2016): Die Internationalisierung des Lehramts – eine Quadratur des Kreises? Zu Chancen und Grenzen eines grenzüberschreitenden Paradigmas der Lehrerbildung am Beispiel des Masterstudiengangs MEEF/LINT (Lehramt International) Nizza-Regensburg. *Romanische Studien* 4, 181–204. <https://www.romanischestudien.de/index.php/rst/issue/viewIssue/4/15> (5.1.2021).
- Merryfield, Merry (2000): Why Aren't Teachers Being Prepared to Teach for Diversity, Equity, and Global Interconnectedness? A Study of Lived Experiences in the Making of Multicultural and Global Educators. *Teaching and Teacher Education* 16: 4, 429–443. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00004-4) (29.12.2020).
- Moosmüller, Alois (2020): Interkulturelle Kompetenz: kritische Perspektiven. Einführung. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann, 7–14.
- Pachler, Norbert & Redondo, Ana (2015): Internationalisation in (Teacher) Education. In: Kricke & Kürten (Hrsg.) (2015): 19–31.
- Peckenpaugh, Kacy (2016): Erwerb interkultureller Kompetenz in Kurzzeitauslandsprogrammen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 209–216. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/803/804> (5.1.2021).
- Pence, Holly & Macgillivray, Ian (2008): The Impact of an International Field Experience on Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education* 24: 1, 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003> (3.1.2021).
- Pilonieta, Paola; Medina, Adriana L. & Hathaway, Jennifer I. (2017): The Impact of a Study Abroad Experience on Preservice Teachers' Dispositions and Plans for Teaching English Language Learners. *The Teacher Educator* 52: 1, 22–38. <https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1247204> (9.1.2021).
- Porsch, Raphaela & Lüling, Sebastian (2017): *Reentry*-Erfahrungen durch Lehramtsstudierende mit einer modernen Fremdsprache nach einem Auslandsaufenthalt. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28: 2, 259–284.
- Protzel, Madlen & Heinecke, Sigrid (2019): Schulpraxis im Ausland erleben: Das Komplexe Schulpraktikum als Mobilitätsfenster im Lehramtsstudium an der Universität Erfurt. In: Falkenhagen et al. (Hrsg.) (2019): 137–152.
- Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013): *Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rössler, Andrea (2013): Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer. Zur Einführung. In: Rössler (Hrsg.) (2013): 7–22.
- Schultze, Katrin (2018): *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Münster: Waxmann.

- Sercu, Lies (2013): Lehrerausbildungsprogramme für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Eine Suche nach Prinzipien für die Neugestaltung. In: Rössler (Hrsg.) (2013): 23–50.
- Springob, Jan (2019): *Observing, Learning and Teaching Abroad: Das Berufsfeldpraktikum an einer Schule im Ausland. Vorstellung des Begleitkonzepts und erster Evaluationsergebnisse an der Universität zu Köln.* Köln: Zentrum für Lehrerbildung der Universität zu Köln.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2015): *Hochschulbildungsreport 2020. Jahresbericht 2015: Internationale Bildung.* <https://www.hochschulbildungsreport2020.de/download/file/fid/40> (1.1.2021).
- Teltemann, Janna (2019): Internationalisierung der Lehrerbildung: Trends und Implikationen. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143–158.
- Thaler, Engelbert (2009): Auslandsaufenthalte für angehende Fremdsprachenlehrkräfte. In: Fäcke, Christiane (Hrsg.): *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 107–115.
- Thomas, Almut; Pflanzl, Barbara & Völkl, Andrea (2016): Broadening the Mind: Beneficial Effects of Sojourn Experiences and Contact with Visiting International Students on Prospective Teachers' Motivation to Avoid Prejudiced Behavior. *International Journal of Intercultural Relations* 50, 89–95. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.12.005> (1.1.2021).
- Valadez Vazquez, Beate (2014): *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von angehenden Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern. Eine qualitative Untersuchung.* Stuttgart: ibidem.
- Vogt, Karin (2019): Towards a culturally reflective practitioner: pre-service student teachers in teaching practicums abroad. In: Velliaris, Donna (eds.): *Academic Mobility Programs and Engagement.* Hershey: IGI Global, 143–197.
- Vogt, Karin (2020): Becoming a language teacher abroad. Emotionen bei Studierenden im Auslandspraktikum. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr, 237–248.
- Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes [HLbGDV] vom 28. September 2011 (2011). <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGDVHERahmen> (9.1.2021).
- Walters, Lynne; Garii, Barbara & Walters, Timothy (2009): Learning Globally, Teaching Locally: Incorporating International Exchange and Intercultural Learning into Pre-Service Teacher Training. *Intercultural Education* 20: 1, 151–158. <https://doi.org/10.1080/14675980903371050> (3.1.2021).

Woisch, Andreas & Willige, Janka (2015): *Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität* (Projektbericht). Hannover: Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD].

Kurzbio: Prof. Dr. David Gerlach ist Lehrstuhlinhaber für die Didaktik des Englischen an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung, Lese- und Schreibkompetenzforschung sowie im Feld des inklusiven Fremdsprachenunterrichts. Homepage: www.davidgerlach.de

Mareen Lüke ist Doktorandin an der Philipps-Universität Marburg zum Thema „Kritische Ansätze zur Professionalisierung von Englischlehrkräften“ mit einem Stipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung. Sie ist Mitarbeiterin im oben genannten Projekt und arbeitet ehrenamtlich zudem als DaF-Lehrkraft und entwickelt digitale Lernumgebungen für Studierende.

Homepage: <https://www.uni-marburg.de/de/ifs/institut/mitarbeiter-innen/mareen-lueke>

Anschrift:

Bergische Universität Wuppertal
Anglistik/Amerikanistik
Didaktik des Englischen
Prof. Dr. David Gerlach
Gaußstraße 20
42119 Wuppertal
gerlach@uni-wuppertal.de

Philipps-Universität Marburg
Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS)
Mareen Lüke
Hans-Meerwein-Str. 6
35032 Marburg
mareen.lueke@uni-marburg.de